Intellectus
REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Volume Educação, Cultura e Sociedade
Vol. 72 Maio/Agosto 2023

ISSN 1679-8902

03 Editorial
Profª Valéria Bastelli

ARTIGOS:

04 IMIGRANTES SURDOS:O CONTEXTO DO PLURILINGUISMO E CURSOS DE LÍNGUAS NA ITÁLIA
OLIVEIRA, Janaina Tunussi de; SOFIATO, Cássia Geciauskas.

20 A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DA PESSOA SURDA
FREITAS, Jeny Smaire Carneiro Rios De; SANTOS, Lara Ferreira Dos.

40 O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS
AQUINO, Jefferson Fernandes de; OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de; LIMA, Helen Flávia de

54 COMBINADOS ENTRE OS SEM JEITO: SOBRE SORRISOS AMARELOS E INCÔMODOS MÚTUOS EM PESQUISAS NO ESPAÇO ESCOLAR
ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes

70 MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: NA SALA DE AULA COM O KAHOOT!
PEREIRA, Letícia; MORALES, Gisele.

84 MAPEAMENTO TEÓRICO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: LEVANTAMENTO DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
SILVA, Jonas Evangelista; SILVA, Flaviana dos Santos.

106 EJA: AS DIFICULDADES QUE OS ALUNOS PRESOS ENCONTRAM COM RELAÇÃO AO APRENDIZADO
CORREA, Maria Dorothea Chagas; DE LIMA, Debora Christina; DE ARAÚJO, Fábia Albino; CRUZ, Pedro Alípio; CABRAL, Suzane Santos.

Áreas de publicação:
Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Ciências da Saúde

unifaj
Centro Universitário de Jaguariúna
unimax
Centro Universitário Max Planck
faagroh
Faculdade de Agronegócios de Holambra

Intellectus Revista Acadêmica Digital. Revista científica do Grupo UniEduk: Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Centro Universitário Max Planck (UniMAX) e Faculdade de Agronegócios de Holambra (Faagroh).

Eletrônica
Trimestral
Inclui Bibliografia

Editor Chefe:
Prof. Dr Hércules Domingues Silva
Diretor Acadêmica do Grupo UniEduk

Equipe Técnica:
Maria Eduarda De Azevedo Vieira
Equipe de Tecnologia da Informação do Grupo UniEduk

EDITORIAL

Apesar da complexidade enriquecedora das pesquisas e reflexões realizadas no mundo acadêmico, é possível observar, por outro lado, que as discussões sobre Educação, divulgadas amplamente junto à sociedade pela mídia, têm destacado dados como os índices de desempenho, de fluxo, de investimento em material didático, promovendo a representação de que a Educação está sob controle e de que os desafios estão sendo solucionados.

Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre outras questões que não estão tão (ex)postas, como já referiu Sílvio Gallo (2003) sobre a educação maior - produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos - e a educação menor, no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. É no âmbito da micropolítica, no papel exercido por milhares de pesquisadores, que buscamos olhar para o fenômeno da Educação, valorizando investigações mais problematizadoras sobre o fazer pedagógico, que se posicionam à frente de enquadramentos e generalizações.

A Revista Acadêmica Digital Intellectus, em seu Volume de Educação de 2023, apresenta temas significativos à área no contexto aqui descrito. Com a crescente aceleração da evolução tecnológica e a mudança no perfil dos alunos, atravessada por necessárias políticas de inclusão, o sistema educacional brasileiro caminha, ainda que timidamente, na sua adaptação a essa nova realidade, apresentando avanços, por exemplo, no campo da educação para surdos, o que está tematizado nos seguintes artigos: “A influência das mídias sociais na construção da subjetividade e da identidade da pessoa surda”, “O estado da arte sobre o ensino de história na educação de surdos” e “Imigrantes surdos:o contexto do plurilinguismo e cursos de línguas na itália”. Destacam-se, ainda, as temáticas das Metodologias Ativas, da Educação de Jovens e Adultos e da Pesquisa Etnográfica como campos relevantes e que traduzem cenários presentes em inúmeros espaços formais e não formais da Educação Brasileira.

Com esta publicação, pretende-se que a disseminação de saberes nos diferentes campos da Educação desperte novas pesquisas e projetos contribuindo para o fortalecimento da área. Avante!

Boa leitura!

IMIGRANTES SURDOS: O CONTEXTO DO PLURILINGUISMO E CURSOS DE LÍNGUAS NA ITÁLIA

Deaf immigrants: the plurilingualism context and language courses in Italy

OLIVEIRA, Janaina Tunussi de
Universidade de São Paulo

SOFIATO, Cássia Geciauskas
Universidade de São Paulo

Resumo: A imigração é um processo que produz efeitos em diversas esferas sociais, promovendo mudanças de estruturas e gerando reflexão em diferentes áreas. Dentro deste contexto, o ensino de línguas torna-se fundamental para promover a inclusão do público imigrante que chega a um novo país. Público este que também apresenta especificidades que exigem um atendimento diferenciado, como é o caso dos surdos imigrantes, sujeitos que embasaram este estudo. Essa pesquisa é de natureza bibliográfica e tem por objetivo destacar experiências ímpares desenvolvidas em dois cursos de língua italiana para imigrantes surdos adultos oferecidos em Roma e em Nápoles. Os relatos apresentados retratam cursos de italiano como língua estrangeira (LE) destinados ao campo de trabalho, com ênfase em promover a integração social e melhor comunicação em ambiente profissional. O plurilinguismo é, neste contexto, conceito fundamental para compreender as relações construídas nos cursos de línguas apresentados, articulando as experiências dos alunos com a aprendizagem da língua estrangeira. Os resultados indicam que a alteração no contexto social, com a criação de cursos que incluem o imigrante surdo, gerou reflexão e promoveu a produção não apenas de conteúdo científico para o país, como também de material didático, destacando-se de outras nações.

Palavras-chave: Surdez, imigrante surdo, Itália.

Abstract: Immigration is a process that affects different social spheres, promoting structural changes and reflections in different areas. In this context, language teaching becomes key to promote the inclusion of the immigrant population arriving in a new country. This public also presents specificities that demand a special treatment, as is the case of deaf immigrants, which are the focus of this study. This bibliographical research aimed to highlight unique experiences developed in two courses of Italian to adult deaf immigrants in Rome and Naples. The reports presented portray courses of Italian as a foreign language (FL) focused on work, aiming to promote social integration and a better communication in workspaces. Plurilingualism is, in this context, a key concept to understand the relations built in these language courses, articulating students' experiences with the learning of a foreign language. The results indicate that the change of social context with the creation of courses that include the deaf immigrant led to reflections and promoted the creation of scientific content in the country, as well as didactic material, which stand out from other nations.

Key-words: Deafness, deaf immigrant, Italy.

INTRODUÇÃO

A iniciativa de migrar faz parte do mundo contemporâneo e abarca uma série de motivações que envolvem aspectos pessoais, sociais, econômicos, políticos, religiosos, entre outros. As acepções que envolvem o termo migração comportam vários pormenores, a depender da autoria.

> *O termo migração corresponde à mobilidade espacial de pessoas. Migrar é trocar de país, de Estado, região ou até de domicílio. Esse processo ocorre desde o início da história da humanidade. Perruchoud (2006, p. 38) define migração como a movimentação da população no território de outro Estado ou no interior, cobrindo todo o movimento de pessoas, independentemente da sua dimensão, composição ou de suas causas, incluindo a migração de refugiados, pessoas deslocadas, desenraizadas e migrantes econômicos. O ato de migrar faz do indivíduo um emigrante ou imigrante. Emigrante é a pessoa que deixa (sai) um lugar de origem com destino a outro lugar. O imigrante é o indivíduo que chega (entra) em determinado lugar para nele viver* (LESSA, 2016, p. 53).

Tal mobilidade espacial, intrínseca a uma motivação específica, implica em um movimento e abertura ao *novo* e sua configuração particular. Lessa (2016), em seu estudo sobre migração numa perspectiva internacional, com base em várias teorias, identificou quatro fatores que levam a migração. Segundo a autora, o primeiro diz respeito às migrações de pessoas para a Europa e para os Estados Unidos da América (EUA) que se configuram como mão de obra não especializada em busca de melhores condições de vida. O segundo seria a migração de pessoas caracterizadas como mão de obra altamente qualificada para países que promovam maiores vantagens econômicas ou reconhecimento pelo trabalho, conhecido como "*brain drain" ou* migração de cérebros*.* O terceiro aspecto seria caracterizado pela formação de Estados a partir de reinvindicações nacionalistas e, por último, seria a migração de pessoas refugiadas em busca de asilo, incentivadas por motivos políticos, étnicos, guerras ou intempéries naturais (p. 61).

O ato de migrar, a rigor, envolve uma miríade de providências e expectativas, ainda mais quando se extrapolam as fronteiras de um Estado. Neste sentido, Petry e Souza (2020, p. 86) pontuam que "muitas são as dificuldades encontradas pelos imigrantes ao chegarem ao país de destino, as quais vão desde a burocracia, envolvendo o acesso documental, até as próprias relações sociais no novo país". Assim sendo, para os autores "a língua é o principal elemento

mediador", sendo indispensável para a resolução de impasses de inúmeras ordens e integração social.

O desconhecimento ou a pouca familiaridade com a língua do país escolhido para a migração pode ocasionar adversidades e danos tornando a experiência dolorosa ou menos interessante. Chegar e "agir linguisticamente de forma autônoma" (Petry e Souza, 2020, p.88) confere ao imigrante uma posição um pouco mais *confortável* para lidar com o contexto de mudança e estabelecimento de novas referências a partir da nova realidade.

Diante deste fato, muitas vezes, são promovidos cursos de línguas para estrangeiros com o intuito de mitigar as barreiras comunicacionais que se colocam para quem não tem familiaridade com a língua do lugar de destino. A natureza e a oferta desses cursos são diversificadas e se configuram como uma forma de *inserir* o imigrante na cultura local. Segundo Kfouri-Kaneoya (2015), o professor nestes cursos é um agregador de "identidades culturais":

> *Defendemos, pois, a ideia de se pensar no estabelecimento de uma linguagem humanizadora (GOMES DE MATOS, 2010), promovida pelo professor por meio de uma percepção intercultural de formação e atuação docente, que valoriza a comunicação criativa, minimiza, esclarece e contextualiza os choques culturais, promovendo a competência linguístico-cultural* (KFOURI-KANEOYA, 2015, p.5).

Com base no excerto anterior, a participação nos cursos e o papel do professor são decisivos para que a barreira de língua possa ser minimizada, mas não são somente estes aspectos que determinarão o progresso de aprendizagem do estudante e a vivência num contexto plurilíngue. Conhecer as aspirações dos imigrantes em relação ao país escolhido pode ser um aspecto que colabore com o desenvolvimento do trabalho dos cursos de línguas para estrangeiros. Com base neste aspecto, o oferecimento pode se tornar mais assertivo, considerando as peculiaridades e as perspectivas que possam estar presentes.

DESENVOLVIMENTO

Migração para a Itália e os surdos

A crescente e contínua migração para o continente europeu tem trazido novas perspectivas para o ensino de língua, alterando as organizações escolares e

fazendo com que os países da União Europeia percebam a necessidade de pensar em propostas que antes não eram tão comuns. Sob essa perspectiva, a posição geográfica italiana coloca o país como um dos centros de ingresso na Europa, trazendo estrangeiros de diversas nacionalidades a seu território. De acordo com o 33º *Rapporto Italia Eurispes 2021,* o número de imigrantes na Itália é de 5.923.000 em uma população de 59.641.488 residentes (dados da ISMU de 2020). Tal relatório ainda informa a nacionalidade dos imigrantes que chegam à Itália. O maior grupo é o de romenos (22,7%); seguido de albaneses (8,4%), marroquinos (8,2%), os chineses (5,7% do total), ucranianos (229 mil), filipinos (quase 158 mil), indianos (pouco mais de 153 mil), bengaleses (quase 139 mil), egípcios (cerca de 128 mil) e paquistaneses (menos de 122 mil) (RAPPORTO ITALIA EURIPES, 2021).

Nesse contexto, as salas de aula (não apenas para crianças e adolescentes, mas também para adultos, tendo em vista que muitos destes também buscam por cursos de línguas), constituem-se por grupos heterogêneos, formadas por um ambiente plurilíngue e multicultural. E, com essa realidade cada vez mais presente, os professores veem-se diante de um panorama diferente, com novos desafios, perante culturas e línguas que se diferem muito.

A imigração deu destaque também a demandas que antes não eram foco das pesquisas relacionadas ao ensino de língua estrangeira: surdos estrangeiros começaram a chegar na Itália e foram inseridos no contexto social, por meio da presença das crianças surdas imigrantes nas escolas e dos adultos surdos no mundo do trabalho. O ensino de línguas para estrangeiros, já reconhecido como um ambiente plurilíngue, agora se vê atravessado por línguas orais e espaço-visuais. Tendo em vista a abordagem do bilinguismo na educação de surdos, não se pode pensar em uma proposta educacional sem considerar a língua de sinais e sua importância para o desenvolvimento dos surdos nos aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, entre outros. Assim sendo, para atender a esse público, uma política de inclusão social começou a ser delineada e aplicada em diversas cidades e regiões da Itália. O relatório intitulado *Migranti con disabilità: la discriminazione invisibile,* de 2020, apresenta um panorama sobre migrantes com deficiência e questões relativas aos direitos humanos, marcadas por adversidades em diferentes contextos.

Assim sendo, para se traçar uma política para imigrantes com deficiência, muitos desafios têm sido encontrados como, por exemplo, a ausência de dados

sobre os imigrantes com tal condição. Não se sabe ao certo, muitas vezes, a quantidade de imigrantes que têm alguma deficiência, qual seria a deficiência específica e nem mesmo se essa deficiência é congênita ou adquirida. Monte e Vessia (2016) destacam que conhecer as condições nas quais o indivíduo tornou-se surdo é fundamental para a abordagem didática a ser escolhida, pois, caso tenha adquirido a surdez no processo migratório, provavelmente não terá a exposição esperada à língua de sinais e seu primeiro contato será com uma língua de sinais estrangeira. Tal ausência de dados faz com que essas políticas sejam construídas sem se saber ao certo quem é o público que está chegando; qual tipo de atendimento necessitarão (médico, assistencial, educacional) ou ainda quais são expectativas em relação ao país para o qual migrou.

Diante de tal contexto, o presente artigo objetiva destacar experiências ímpares desenvolvidas em dois cursos de língua italiana para imigrantes surdos adultos oferecidos em Roma e em Nápoles. Pretende-se vislumbrar também quais são as ações pedagógicas adotadas para o ensino de italiano neste contexto específico, contudo cada vez mais comum em território europeu. Com base nos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e é do tipo bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 44), "boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas". A pesquisa exploratória objetiva:

> *Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado* (GIL, 2002, p. 41).

De acordo com o autor, a pesquisa bibliográfica é realizada com material já elaborado, tais como livros e artigos. As fontes bibliográficas utilizadas versavam sobre o oferecimento de cursos de língua italiana para surdos estrangeiros e eram fruto de pesquisas sobre o tema.

Ensino de língua italiana para surdos imigrantes

De acordo com o referencial *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007), a escola italiana adota a perspectiva intercultural para todos os alunos em diferentes níveis, tais como o ensino, o

currículo, relações sociais, entre outros. Dessa forma, não se limita a seguir estratégias de integração para alunos imigrantes, mas assume e diversidade como um paradigma e como uma oportunidade de "abrir o sistema às diferenças" (MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 2007, p. 10).

No que tange ao ensino de línguas, a Europa apresenta um diferencial ao uniformizar e tomar como base coletiva o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR). Seus materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) baseiam-se nesse quadro e, dessa forma, aproximam as expectativas de aprendizagem dos níveis nos territórios que o adotam.

O CEFR é adotado também nas avaliações para o ingresso nos cursos de italiano como L2 e, no contexto apresentado neste artigo, em que surdos imigrantes chegam ao país e começam a ter acesso a esses cursos. Assim sendo, novas propostas começam a tomar forma e se fazem presentes no ensino de línguas.

Scilla (2014) aponta que as práticas voltadas para o ensino de alunos estrangeiros ouvintes não são as mesmas aplicadas para pessoas surdas. Ao não poder contar com a oralidade como ferramenta para vencer as barreiras entre as culturas, percebe-se que:

> *Tal situação cria um estado de estranheza mais evidente e acentuado nos confrontos nos quais a escola se encontra novamente em dificuldade: intervir naquilo que considera o ponto de partida para a integração do estudante estrangeiro, ou seja, o conhecimento da língua italiana coloca em jogo outras reflexões e competências que são parcialmente diferentes daquelas que se preocupam com intervenções voltadas para o estudante estrangeiro ouvinte e que derivam da sua condição de surdez (p. 83) [tradução nossa]* [1]

Ao não ter o recurso auditivo como possibilidade, a escola precisa se reinventar e pensar em práticas diversificadas para promover a inclusão do aluno estrangeiro surdo. Diante desse novo desafio, Scilla (2014) indica a necessidade de se pensar em novos percursos, como recorrer ao apoio visual e repensar as práticas

[1] Tale situazione crea uno stato di estraneità più evidente e accentuata nei confronti della quale la scuola si trova di nuovo in difficoltà: intervenire su ciò che considera il punto di partenza per l'integrazione dell'alunno straniero, e cioè la conoscenza della lingua italiana, mette in gioco altre riflessioni e competenze in parte diverse da quelle che riguardano l'intervento rivolto all'apprendente straniero udente e che derivano dalla sua condizione di sordità (p.83).

em sala de aula, enfatizando a escrita e práticas que desenvolvam outras competências além da oralidade. O uso da linguagem visual neste contexto é potente e dinamizador, pois possibilita ao surdo um enriquecimento no que tange a experiência visual e cognitiva por meio de novas aprendizagens que podem ser constituídas a partir da prática pedagógica.

Um destaque se faz importante para que possamos compreender mais claramente as expectativas de aprendizagem de língua italiana: enquanto no Brasil há hoje um paradigma sendo construído de que a inclusão educacional dos surdos deve ser voltada para sua especificidade linguística e a compreensão de que a segunda língua deve ser trabalhada, prioritariamente, na modalidade escrita (deixando a modalidade oral como uma escolha individual), nota-se que, no contexto da Itália, a oralidade é parte constituinte da aprendizagem da língua, seja o público surdo ou ouvinte. Não nos cabe aqui indicar juízos sobre as práticas de cada localidade, mas apontar que existem diferenças de concepção presentes nesses contextos, que fazem com que as escolhas sejam pela oralidade e escrita ou apenas pela escrita como prioritária.

Nas pesquisas realizadas atualmente na Itália, destacam-se dois contextos diferentes: adultos surdos, inseridos no mundo de trabalho e que fazem cursos de italiano voltados para sua atuação profissional; e crianças e adolescentes surdos, inseridos na escola comum, como parte da escolarização obrigatória. Daremos ênfase no primeiro contexto, pois foi possível encontrar um número maior de pesquisas que relatam experiências com o ensino de línguas a esse público, apresentando os desafios enfrentados e os caminhos construídos para proporcionar a inclusão dos surdos imigrantes nas aulas de língua italiana.

A experiência em Roma

A primeira prática aqui debatida é a relatada nos textos de Silverio (2015) e Monte e Vessia (2016). Os dois textos debruçam-se sobre a experiência desenvolvida no *Istituto Statale per Sordi di Roma* nos anos de 2014-2015 e 2015-2016. O Instituto teve como proposta criar cursos de língua italiana para trabalhadores surdos e ouvintes e, para tanto, contou com professora e intérprete de língua de sinais italiana (LIS).

Os dois textos que apontam as experiências do *Istituto Statale per Sordi di Roma* indicam a necessidade de se conhecer as motivações dos estudantes ao

procurarem aprender a língua italiana - O que levou o surdo a querer aprender a língua? Quais são seus interesses pessoais e profissionais em relação ao curso? Existe pressão no ambiente familiar? Se a intenção é seguir o modelo ouvinte? A procura foi em função da necessidade de interação no ambiente em que convive ou não? Tem relação com crescimento salarial? Ressaltamos que ao compreender melhor tais motivações, é possível delinear as expectativas do curso e pensar em estratégias que envolvam os alunos.

Silverio (2015) destaca dois aspectos indispensáveis para que a elaboração do curso de línguas seja pautada no estudante surdo e possa refletir suas expectativas: 1 - uma didática flexível e adaptável a seu público, pensando nas individualidades; 2 - a dimensão de conhecimento da pessoa surda, distanciando-se de suas generalizações e compreendendo as potencialidades individuais de cada um, construindo uma didática direcionada às competências e às potencialidades da pessoa.

Diante disso, é necessário realmente conhecer o público do curso, saber das experiências anteriores, conhecer sua escolarização, seu contato com a língua de sinais de seu país de origem, com a língua oral e escrita, entre outros aspectos. Com um perfil delineado, é possível vislumbrar as potencialidades de cada estudante e romper com a autora chama de “dupla fragilidade” desse público em específico: ser surdo e estrangeiro.

Somente com essa visão específica, voltada para o estudante, é possível a elaboração de um percurso didático adequado. Silverio (2015) aponta que:

> *Acreditamos que, graças a este intercâmbio contínuo, criam-se os alicerces para uma integração efetiva da pessoa através do reconhecimento dos outros, do conhecimento mútuo, do respeito pela individualidade, o que conduz, portanto, à valorização da diversidade como força propulsora da sociedade civil (p.180) [tradução nossa].* [2]

Reconhecer o outro como um ser capaz e com potencial para aprender é fundamental para consolidar as práticas de ensino de língua. Inúmeros desafios já

[2] Riteniamo che grazie a questo continuo scambio si creino le basi per una fattiva integrazione della persona, attraverso il riconoscimento dell’altro, la reciproca conoscenza, il rispetto dell’individualità, che porta dunque idealmente alla valorizzazione della diversità come forza propulsiva della società civile (p. 180).

se fazem presentes nesse processo de aprendizagem, é necessário aceitar a diversidade como parte constitutiva de todos nós e atuar de forma a romper os óbices que surgirem nesse novo modelo que se faz presente.

Silverio (2015) indica que mesmo com todas as propostas de adaptação do curso e construção com base nos conhecimentos dos estudantes, algumas barreiras linguísticas estão presentes no processo de aprendizagem da língua estrangeira para surdos e ressalta que, embora exista interesse e envolvimento por parte da pessoa surda na aprendizagem da língua italiana, alguns “equívocos” se mantém. Vale destacar aqui a ênfase da cultura italiana em relação ao pelo pleno domínio da língua, não aceitando desvios na fala e na escrita da língua, comuns aos aprendentes. A autora evidencia, contudo, a necessidade de um trabalho voltado para ampliar e intensificar as atividades direcionadas a “corrigir” esses problemas mais comuns ao público surdo e não os aponta como impossível de solucionar.

A autora aponta como indispensável uma revisão do programa didático com base nas devolutivas dos estudantes, bem como uma avaliação global do percurso formativo, por meio da análise dos objetivos atingidos.

Além disso, há também a necessidade de preocupar-se com as condições dos materiais, dando ênfase ao visual e refletir sobre a adaptação dos materiais, mas também garantindo um espaço físico adequado para as aulas, com luminosidade e instalações que garantam o avanço na aprendizagem dos estudantes.

As experiências relatadas indicam que, embora exista uma expectativa na aprendizagem da língua oral e da escrita, a língua italiana de sinais (LIS) tornou-se uma peça fundamental nesse primeiro contato do surdo estrangeiro com a nova língua, traçando ligações importantes para esses primeiros passos. Contudo, Monte e Vessia (2016) reforçam que o domínio do estudante surdo em relação à língua de sinais é importante para que essa relação seja bem construída e apontam que, no curso observado por elas, não havia o domínio da LIS, portanto algumas dificuldades foram encontradas na compreensão do conteúdo. Diante disso, as autoras mencionam que:

> *Considerar esta como a única via para o ensino de uma língua estrangeira a uma pessoa surda poderia violar as escolhas linguísticas do estudante ensinado com o método oral. Ao mesmo tempo, ignorar as competências em língua de sinais já possuídas pelo*

> *estudante poderia resultar em uma oportunidade perdida: o professor de italiano L2 se encontraria na posição de não saber bem como encaminhar o processo de ensino da língua ao aluno, nem como apoiá-lo (MONTE E VESSIA, 2016, p. 3) [tradução nossa][3].*

Nota-se que novamente as autoras reforçam a necessidade de se considerar o contexto do estudante e partir de seus conhecimentos para desenvolver as práticas de ensino embasadas naquilo que mais possam favorecê-lo e, dessa forma, não definindo uma abordagem única para o ensino de língua a imigrantes surdos. Em se tratando de uma demanda contemporânea, a construção de um repertório a partir das experiências vivênciadas, servirá como elemento propulsor para o aprimoramento de futuros cursos dessa natureza.

A experiência em Nápoles

Pellegrino et. al (2013) nos apresentam a experiência vivenciada em Nápoles entre outubro de 2012 e junho de 2013 com o ensino de italiano na modalidade oral e escrita a surdos estrangeiros e, assim como na proposta de Roma, também para o contexto de trabalho. O projeto em questão - *Professione Italiano* - tinha uma finalidade bem específica: ensino de italiano para o trabalho e buscava estimular o envolvimento desses imigrantes com o mundo do trabalho.

> *O percurso oferecido no âmbito o projeto "Profissão italiano" representa, portanto, o prosseguimento natural para consolidar experiências de pesquisa e ensino destinados seja para incentivar a integração dos surdos no tecido socioprofissional, seja para identificar estratégias didáticas mais adequadas aos seus estilos cognitivos (PELLEGRINO et. al, p. 201) [tradução nossa].[4]*

O curso foi desenvolvido mais de uma vez e, na experiência relatada no texto citado, contava com a participação de tutores surdos, já em sua versão anterior foi realizado com a participação de intérprete de LIS. A participação efetiva

[3] Considerare questa come unica via per l'insegnamento di una lingua straniera a una persona sorda potrebbe violare le scelte linguistiche dell'apprendente educato con metodo orale. Nello stesso tempo, ignorare le competenze in lingua dei segni già possedute dal discente potrebbe risultare in una occasione mancata: il docente di italiano L2 si troverebbe nella posizione di non sapere bene come avviare il processo di insegnamento della lingua al discente, né come sostenerlo. (MONTE E VESSIA, 2016, p. 3)

[4] Il percorso offerto nell'ambito del progetto "Professione italiano" rappresenta, quindi, la naturale prosecuzione di consolidate esperienze di ricerca e d'insegnamento volte sia a favorire l'integrazione dei sordi nel tessuto sociolavorativo italiano, sia a individuare strategie didattiche più adeguate al loro stile cognitivo (PELLEGRINO et. al, p. 201).

do tutor surdo foi fundamental para o sucesso da segunda edição do curso, tendo em vista que ele próprio divulgou o curso nas redes sociais por meio de vídeos em LIS e, por participar da comunidade surda, incentivou aqueles com que tinha contato a buscarem o curso. Além do incentivo prévio, o tutor surdo também fez parte da condução do curso e foi uma pessoa fundamental neste processo, pois seu contato com a comunidade surda de Nápoles o aproximava do público do curso, tornando-o uma referência pedagógica e cultural.

Durante todo o andamento do trabalho, os organizadores puderam refletir acerca das necessidades de adaptações do curso de acordo com o público-alvo, pois era oferecido tanto para surdos quanto para ouvintes. Percebeu-se que os surdos precisavam de aprofundamento e adequações didáticas com mais frequência para que pudessem aproveitar com maior qualidade.

Diante disso, foi necessário repensar a prova de ingresso dos estudantes, pois o nível de domínio da língua oral e escrita do país de origem já apresentava problemas pelos surdos e esses problemas também impactaram no aprendizado da língua italiana. As autoras apontam que não houve dúvidas de que seria necessário pensar uma forma de avaliação igualitária, sem excluir ninguém do processo de ingresso, de forma a garantir também a aprovação dos surdos estrangeiros.

Para preparar a avaliação de ingresso, o CEFR foi utilizado, preocupando-se com as adaptações necessárias. Pellegrino et al (2013), em seu artigo, nos apresentam quadros das simplificações realizadas, de forma a tornar a leitura mais prática e sem prejudicar a compreensão daquilo que foi proposto.

A partir da avaliação inicial realizada, as autoras propõem um programa de estudos baseado no modelo de Benucci (2010) e indicam que, para a elaboração do curso em questão, os seguintes aspectos foram levados em consideração:

> *- Tipos de destinatários: surdos italianos e estrangeiros, com idade compreendida entre 22 e 36 anos, bilíngues tardios;*
> *- Língua materna: língua de sinais e/ou oral do país de origem;*
> *- Nível de competência no ingresso: iniciante;*
> *- Nível de competência na saída: elementar (A1);*
> *- Necessidades linguísticas: exigências socioprofissionais e educativas;*
> *- Motivação para estudar de italiano: integração, instrumental;*
> *- Visão do estudante: 'agente social', sujeito ativo da própria aprendizagem linguística;*
> *- Visão do professor: facilitador da aprendizagem;*

> *- Abordagens de ensino de línguas de referência: comunicativo funcional, humanístico afetivo;*
> *- Valor linguístico: comunicativo;*
> *- Objetivos do ensino de línguas: desenvolver o domínio de competências linguístico-comunicativas mínimas e ensinar a se comunicar em atividades não complexas que envolvam trocas de informações elementares sobre temas familiares;*
> *- Os domínios: pessoal e público;*
> *- Habilidades primárias: compreensão e produção escrita;*
> *- Tecnologias de ensino disponíveis: projetor de vídeo, computares conectados à internet (BENUCCI, 2010, apud PELLEGRINO et al, p. 206) [tradução nossa].*[5]

As autoras apontam ainda que o programa de estudos deve considerar aspectos voltados para “necessidades comunicativas concretas” (PELLEGRINO et al, p. 207), ou seja, os estudantes devem compreender a significação presente nas atividades propostas. Revela-se aqui a preocupação com o universo comunicativo do cursista e com a língua cumprindo seu papel social. Nesse texto, a preocupação com o uso correto da norma culta é menos presente e ganha espaço a língua em seu uso diário, para a interação social. Ao que parece, a metodologia adotada também valoriza o surdo como sujeito de sua própria aprendizagem, aspecto fundamental no contexto descrito, pois o aprendizado da nova língua é determinante para que suas relações sociais no país sejam estabelecidas.

A língua é compreendida em seu conceito mais amplo e o imigrante surdo estuda diante de seu plurilinguismo, tendo, muitas vezes, a língua italiana oral como, no mínimo, sua quarta língua, pois supõe-se que já tenha domínio da língua de sinais do país de origem, da língua oral do país de origem e da língua de sinais italiana (PELLEGRINO et al, p. 208). O CEFR compreende que o plurilinguismo contribui com essa visão:

---

[5] Tipologia dei destinatari: sordi italiani e stranieri, di età compresa tra 22 e 36 anni, bilingui tardivi; lingua materna: lingua dei segni e/o vocale del Paese di origine; livello di competenza in ingresso: principiante; livello di competenza in uscita: elementare (A1); bisogni linguistici: esigenze socio-professionali ed educative; motivazione allo studio dell’italiano: integrativa, strumentale; visione del discente: ‘agente sociale’, soggetto attivo del proprio apprendimento linguistico; visione del docente: facilitatore dell’apprendimento; approcci glottodidattici di riferimento: comunicativo funzionale, umanistico affettivo; valenza linguistica: comunicativa; mete glottodidattiche: sviluppare la padronanza di capacità linguisticocomunicative minime e insegnare a comunicare in attività non complesse che implichino scambi di informazioni elementari su argomenti familiari; i domini: personale e pubblico; abilità primarie: comprensione e produzione scritta; glottotecnologie disponibili: video proiettore, postazioni PC connesse alla rete. (BENUCCI, 2010, apud PELLEGRINO et al, p. 206)

> *A abordagem plurilinguística ultrapassa [...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (CEFR, 2001, p. 23).*

Nessa perspectiva, a LIS era usada no ensino do italiano oral, mesmo diante da realidade de muitos não usarem a datilologia[6], tendo em vista que não conheciam os grafemas do alfabeto latino. A LIS estava presente "anche per le riflessioni metalinguistiche e le spiegazioni grammaticali[7]" (PELLEGRINO, p. 210).

Além da preocupação e presença da língua de sinais em todo o curso como referência para o imigrante surdo, as autoras indicam a necessidade de cuidado com a "modelagem" dos materiais didáticos, em função dos estudantes, como muito relevante. Reforçam que, durante todo o curso, se fez necessário repensar as práticas e adaptá-las para que a aprendizagem do cursista pudesse ser efetivada.

Como avaliação final, foram propostas quatro etapas: na primeira parte da avaliação, a indicação "verificare la capacità degli studenti di utilizzare le espressioni linguistiche corrispondenti a specifiche funzioni comunicative[8]" (PELLEGRINO, p. 212); a segunda parte avaliou a morfossintaxe; a terceira parte a leitura e compreensão de texto e a quarta parte a produção textual. Como resultados, as autoras indicam que avanços significativos foram alcançados em relação à avaliação inicial, demonstrando que uma prática focada no estudante apresenta resultados significativos.

Todavia, vale destacar que existem dificuldades que precisam ser superadas, sendo as principais apontadas pelas autoras: o tempo para realização das atividades, que precisa ser ampliado em relação ao tempo gasto pelos ouvintes, e a falta de material específico para o ensino de surdos, fazendo-se necessário

[6] Datilologia é o mesmo que alfabeto manual.

[7] "Também para as reflexões metalinguísticas e as explicações gramaticais" [tradução nossa]

[8] "Verificar a capacidade dos estudantes de utilizar as expressões linguísticas correspondentes a funções comunicativas específicas" [tradução nossa]

fazer adaptações constantes, embora já seja possível observar algumas iniciativas de elaboração de materiais específicos para alunos surdos estrangeiros. Tais dificuldades, assim como no caso de Roma, tendem a ser superadas à medida que outros cursos vão sendo idealizados e colocados em prática, tendo em vista também o avanço das pesquisas que envolvem o aprendizado de línguas para o público surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer algumas experiências produzidas pela Itália no ensino de língua italiana para surdos estrangeiros, é possível perceber que o contexto da globalização e a cultura da inclusão social criaram uma nova perspectiva de ensino, capaz de trazer um novo olhar para o diferente que, em outros momentos e contextos, poderia não ser foco de interesse social e de pesquisa numa perspectiva plurilíngue.

A presença do imigrante surdo tem levado à reflexão e movimentado não apenas os institutos educacionais a oferecerem cursos específicos e os acadêmicos a pesquisarem sobre a temática, mas há também o início da produção de materiais didáticos voltados especificamente para esse público, como é o caso do *Manuale di lingua italiana per sordi stranieri*, obra utilizada em cursos de língua italiana para surdos estrangeiros. Iniciativas como essa nos mostram o cuidado em acolher a diversidade cultural e linguística presente na Itália. O incentivo a pensar e a produzir sobre o assunto também demonstra que essas experiências impactaram a realidade, voltando o olhar para as reais necessidades dos imigrantes surdos que se deparavam com uma nova vivência e precisavam de cursos de línguas elaborados também para eles. A própria inserção na sociedade, muitas vezes, faz com que o domínio da língua estrangeira seja um desafio a ser transposto para um processo, por livre opção, de aculturação.

Outro aspecto a salientar é a valorização do tutor surdo no contexto de ensino de língua italiana para surdos estrangeiros em Nápoles. Ao que parece, a presença deste profissional foi determinante para o planejamento do curso e seu delineamento, além de ser uma referência identitária para os surdos estrangeiros.

Embora muitos países ainda não se mostrem sensíveis a essa realidade que perpassa as sociedades que recebem cada dia mais imigrantes, é

indispensável pensar em políticas de inclusão social e linguística que possibilitem aos surdos estrangeiros práticas pedagógicas capazes de envolvê-los na aprendizagem significativa da língua estrangeira, contribuíndo com sua inserção social e cultural.

A experiência italiana evidenciada neste estudo pode auxiliar iniciativas brasileiras e de outros países no que se refere ao *acolhimento* e suporte ao público estrangeiro surdo que chega ao país e que deseja se estabelecer e se comunicar, mitigando as barreiras que porventura se fizerem presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONANNO, Sinoma et. al**. Manuale di lingua italiana per sordi stranieri**. Cartman, Torino, 2012.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS; CERC / ROBERT CASTEL CENTRE FOR GOVERNMENTALITY AND DISABILITY STUDIES. **Migranti con disabilità**. La discriminazione invisibile, Versione 8 dicembre 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas** - aprendizagem, ensino, avaliação. TRADUÇÃO: MARIA JOANA PIMENTEL DO ROSÁRIO NUNO VERDIAL SOARES. Edições ASA, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

ISTITUTO SORDI TORINO. **Manuale di lingua italiana per sordi stranieri**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k6jsCNZGC9o&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 nov. 2019

KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia. O papel do professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira: implicações para a formação docente. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015.

LESSA, Danielle Karina Pincerno Favaro Trindade de Miranda. **Direitos Fundamentais do Migrante Internacional**: mudança de paradigma legislativo frente ao novo contexto migratório global. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Direito) --Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. **La via italiana per la scuola interculturale el'integrazione degli alunni stranieri**: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Disponível em: http://www.flcgil.it/files/pdf/20071001/la-via-italiana-per-la-scuola-interculturale-e-l-integrazione-degli-alunni-stranieri-osservatorio-nazionale-intercultura-e-integrazione-4821491.pdf Acesso em: 22 out. 2021.

MONTE, Maria Tagarelli de; VESSIA, Giovanna. **Stranieri sordi adulti e didattica dell'italiano parlato**: il ruolo della lingua dei segni. Loescher Editore, 2016. Disponível em: <http://ida.loescher.it/stranieri-sordi-adulti-e-didattica-dell-italiano-parlato-il-ruolo-della-lingua

-dei-segni.n5558>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PELLEGRINO, ELISA et. al. La classe dei sordi: dalla fase di pubblicizzazione alla didattica in aula. In: A. De Meo (a cura di) **Professione Italiano**. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi, il Torcoliere, 2013, pp. 199-216.

PETRY, Roberta Morgana; SOUZA, Jéssica Carvalho de. Rodas de conversa: a língua para o acolhimento do sujeito imigrante. In: REDIN, Giuliana (organizadora**). Migrações internacionais [recurso eletrônico]**: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2020.

33º RAPPORTO ITALIA: **Percorsi di ricerca nella società italiana**. Disponível em: https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2021/05/eurispes_sintesi-rapporto-italia-2021.pdf Acesso em: 26 set. 2021.

SCILLA, Luciani. Lingua italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni. In: **Bollettino Itals.** Anno 12, numero 55 Settembre 2014, pp. 82-85. Disponível em: <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/Luciani_3-1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVERIO, Teresa. Per lo studio della didattica della lingua italiana ad adulti sordi stranieri. Note preliminari e di metodo. In: **Bollettino Unione Storia ed Arte** n. 10, 2015. p. 177-180.

Sobre os autores

Janaina Tunussi de Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Campinas.
E-mail para contato: janainatunussi@usp.br

Cássia Geciauskas Sofiato
Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de São Paulo.
E-mail para contato: cassiasofiato@usp.br

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DA PESSOA SURDA

The influence of social media in constructing of subjectivity and identity of deaf people

RODRIGUES, JENYSMAIRE CARNEIRO RIOS DE FREITAS
Universidade Federal de São Carlos

SANTOS, LARA FERREIRA DOS
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo central identificar e analisar, nas produções de conteúdos encontradas nos canais de *youtubers* e *influencers* surdos, atuantes no Youtube e Instagram, a relevância e influência das mídias sociais no processo de constituição da subjetividade e de identidade do surdo. O método utilizado foi a pesquisa exploratória, por meio do levantamento de material audiovisual e mapeamento do conteúdo que se faz presente nas produções de surdos influentes nas mídias. Os resultados encontrados indicam dois conteúdos de destaque: viagens e poesia, que sugerem o interesse da comunidade surda em assuntos cotidianos, mas também de cunho cultural e político. As análises foram fundamentadas em autores da área da surdez e que discutem os conceitos de língua, cultura, comunidade e identidade. Como resultados nota-se que o uso da Libras nas produções é fundamental para garantir acessibilidade a conteúdos diversos, mas também para marcar e assegurar uma posição social e cultural, a partir de artefatos culturais próprios e inerentes à Libras. Para tal, as redes sociais têm se mostrado como aliadas na disseminação desses conteúdos.

Palavras-chave: Comunidade surda; Redes Sociais; Subjetividade.

Abstract: The main objective of this research is to identify and analyze, in the content productions found in *youtubers* and deaf *influencers* channels, working on Youtube and Instagram, the relevance and influence of social media in the process of constitution of the deaf's subjectivity and identity. The method used was exploratory research, through the survey of audiovisual material and mapping of the content that is present in the productions of influential deaf people in the media. The results found indicate two outstanding contents: travels and poetry, which suggest the interest of the deaf community in everyday matters, but also of a cultural and political nature. The analyzes were based on deaf authors who discuss the concepts of language, culture, community and identity. As a result, it is noted that the use of Libras in productions is essential to ensure accessibility to different content, but also to mark and ensure a social and cultural position, based on cultural artifacts inherent to Libras. To this end, social networks have shown themselves to be allies in disseminating this content.

Key-words: Deaf Community; Social Networks; Subjectivity.

INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação vigente, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005). Desse modo, ao abordar a pessoa surda no contexto social mais amplo, pode-se afirmar que seu acesso a Libras tem ocorrido de forma tardia, o que pode causar atrasos linguísticos e, consequentemente, em seu desenvolvimento global. A grande maioria dos surdos nasce em famílias de pessoas ouvintes, e por essa razão frequentemente seu primeiro contato com a Libras se dá apenas quando a criança inicia o processo de escolarização, espaço este que deve respeitar o direito linguístico do surdo e oferecer uma educação bilíngue, em que a Libras circule como língua de instrução – e primeira língua - e o português na modalidade escrita seja ensinado como segunda língua (MOURA, 2014; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Diante deste atraso com relação ao acesso à língua de sinais a criança surda deixa de adquirir diversos conhecimentos, ficando à margem da sociedade até que sua acessibilidade esteja garantida nos diversos espaços sociais (BRASIL, 2000). Ainda que com alguns prejuízos na aprendizagem, espera-se que essas crianças possam ter uma educação de qualidade e se tornem autônomas na vida adulta.

Essa, porém, é uma realidade relativamente recente e nem todas as escolas asseguram uma educação acessível e de qualidade, conforme apontam Colacique (2013), Moura (2000) e Santos (2016). Todavia crianças, jovens e adultos surdos têm atualmente à sua disposição outro meio de adquirir informações, conhecimentos e de inserção social – as redes e mídias sociais.

De acordo com Santos e Santos (2015), as redes sociais são instrumentos que foram disponibilizados apenas a partir do ano de 1995, e sendo assim, os surdos nascidos antes disso não tiveram acesso ao mundo virtual, o que pode ter dificultado o contato destes com seus pares. A partir disso, podemos refletir sobre como tais instrumentos têm contribuído para a constituição da subjetividade do surdo e para a constituição da visão sobre si mesmo, bem como o quanto estes influenciam direta ou indiretamente no processo de construção de empoderamento do surdo.

De acordo com Santos (2016),

> *O caráter complexo da subjetividade deve ser compreendido na base epistemológica e teórica que sustenta o termo complexo, uma vez que é recorrente a banalização do conceito, inclusive no meio acadêmico, do qual se espera uma postura mais reflexiva. [...] Diante disso, se apresenta o conceito de subjetividade, que é multidimensional e contraditória e possui características que a legitimam como expressão do paradigma da complexidade, constituindo-se como modo complexo de compreender a psique humana (SANTOS, 2016, p. 25).*

A concepção da pessoa com deficiência como alguém incompleto, que necessita de "cura" para ser integrado à sociedade dos "normais", em que sua condição social era baseada em suas limitações, e seu fracasso era justificado pelo modo como o seu corpo havia se formado, apenas fora questionada recentemente por meio de pactos internacionais de valorização do indivíduo, em defesa dos diretos e promoção daigualdade (COLACIQUE, 2013). Ainda segundo Colacique (2013), a *negação* da diferença é uma forma de exclusão, uma vez que "opera segundo a norma de homogeneização que impede a comparação pela destruição dos termos de comparação" (SANTOS, 1999, p.6).

A relevância desta pesquisa encontra-se na importância de verificar e analisar a relação do surdo com as mídias sociais e sua atuação nestas, refletindo sobre o quanto elas contribuem para que o surdo se reconheça enquanto sujeito protagonista, ativo e transformador da sociedade em que está inserido. Pretende-se então, contribuir com um estudo preliminar que promova discussões acerca dos estudos culturais na área da surdez, dentre os quais destacamos Strobel (2009), que define a cultura surda como sendo:

> *[...]o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. […] o essencial é entendermos que cultura surda é como algo que penetra na pele do povo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos. (p. 27).*

Para além de uma visão clínica

Gesser (2009) menciona a existência de duas formas de conhecer a surdez, patologicamente ou culturalmente. E neste sentido, é importante esclarecermos que nessa pesquisa assumimos uma postura contrária à concepção da medicina, a qual vê a surdez como um problema patológico, em que, segundo a autora, o surdo é visto como portador de deficiência física e necessita de recursos ou intervenções cirúrgicas para que se torne uma pessoa “normal” e faça parte do grupo predominante na sociedade em que vive.

Por serem considerados seres inferiores e sem capacidade de pensamento, abusos e maus tratos foram comumente praticados contra as pessoas com algum tipo de deficiência ao longo da história, sendo muitas delas abandonadas, excluídas do convívio social e até mesmo mortas, vistas em algumas sociedades como seres castigados por Deus e que necessitam de ações de caridade (COLACIQUE, 2013). Falando especificamente dos surdos, pelo fato de não desenvolverem a fala, estes por muito tempo foram privados dos direitos legais, sendo impedidos de se casar, receber heranças, e muitas vezes tidos como portadores de anomalias cerebrais. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

> *A deficiência é um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, p. 14).*

De acordo com Gesser (2009),

> *O povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente filosófica (déficit de audição) dentro de um discurso de normalização e de medicalização cujas nomeações como todas as outras imprime valores e convenções na forma como o outro é significado e representado (GESSER, 2009, p. 46).*

Uma vez que assumimos a postura de enxergar a surdez pelo viés cultural, consequentemente não a vemoscomo uma deficiência. No entanto, para uma melhorreflexão sobre essa questão, é necessário olharmos para as definições encontradas no dicionário:

> ***Deficiência:*** *Insuficiência orgânica ou mental. Defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor. (DICIO, 2020).*
> ***Deficiente:*** *Com algum tipo de deficiência, falta, erro ou falha; não satisfatório: aproveitamento escolar deficiente. Que não possui quantitativamente o suficiente; incompleto. (DICIO, 2020).*
> ***Surdez****: Qualidade ou condição da pessoa surda; estado de quem é incapaz de ouvir ou perdeu essa capacidade. Redução, falta ou perda do sentido da audição, da capacidade de escutar. (DICIO, 2020).*

Nas definições dos conceitos acima, podemos identificar uma correlação entre elas, reduzindo a surdez ao discurso clínico das patologias, discurso adotado pela grande maioria das pessoas, e boa parte disso se deve ao valor atribuído à medicina e áreas afins. A insuficiência, o defeito, a perda, que significam a palavra deficiência, são as que rotulam a surdez do surdo, ou seja, o próprio indivíduo que é qualificado na classificação de*ficiente auditivo* (GESSER, 2009).

Com respaldo no discurso da *normalização,* as primeiras propostas de experiências educacionais voltadas para as pessoas com algum tipo de deficiência tiveram início apenas na Idade Moderna, em decorrência do surgimento das filosofias humanistas e da valorização do ser humano, com a finalidade de "normaliza-las", pois a deficiência era percebida apenas pelo viés da medicina.

> *Essa representação clínica da deficiência – vista como uma condição patológica, uma "doença" a ser evitada e/ou superada – implica na subjetivação da pessoa deficiente como alguém incompleto, que precisa ser "curado" para poder integrar-se à sociedade dos normais (COLACIQUE, 2013, p. 21).*

Diferente dessa perspectiva, a visão social de deficiência revela o cunho reducionista da concepção clínica, quando sustenta que as limitações físicas não impedem a participação plena na vida em sociedade, mas sim os obstáculos impostos pela falta de adaptação.

As primeiras tentativas de educação para surdos tiveram o único objetivo de ensino da fala, com a finalidade de ascendê-los à condição de cidadãos, pois estes não eram vistos como sujeitos capazes de possuir língua própria – língua de sinais – e incapazes de aprender da mesma forma que as pessoas não surdas (MOURA, 2000).

Para Skliar (1998), ver a surdez como deficiência é uma forma de violência, já que da forma em que é articulada, valida certo desajuste social individual, numa

narrativa assimétrica de poder e saber, discurso predominante que ignora o fato de que as alteridades as quais se referem como deficientes, são cidadãos e sujeitos políticos que se organizam e participam de movimentos sociais e militantes. Quando os discursos retomam e se prendem exclusivamente ao fenômeno físico, torna-se ainda mais difícil a aceitação do aspecto cultural da surdez por parte da sociedade.

> *O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O "normal" é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, "normalizado". Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. E, com um discurso tão forte e tão reforçado pela grande maioria, fica difícil pensar a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como diferença. (GESSER, 2009, p. 67).*

Souza (2002), afirma que

> *Todo processo de normalização é homogeneizador, pois intenta trazer cada elemento desviante para o espaço igualitário da norma, e uma vez normalizado o indivíduo naturaliza a própria norma, ou seja, passa a crer que tudo o que diz respeito a ela é natural - teria sido sempre assim." (SOUZA, 2002, p. 138).*

Ao divulgar as representações da normalidade, a sociedade e os indivíduos constroem estruturas e discursos para a manutenção e disseminação do preconceito, disseminando e validando a imposição,

> *Do normal corporal, do normal da sexualidade, do normal da língua, do normal do aprendizado, do normal do comportamento, do normal da escrita, do normal da leitura, do normal da atenção, do normal escolar, etc. (SKLIAR, 2006, p. 19).*

É fácil perceber os efeitos de uma visão negativa da surdez baseada no preconceito, por conta dos discursos dominantes e do prestígio da área clínica. Enxergar a surdez como uma deficiência é legitimar a normalidade ouvinte, rejeitando as diversas culturas e identidades que o sujeito constrói, pois ela em nada afeta a vida do surdo, sendo um problema histórico e social do ouvinte, que por sua vez insiste em tornar o surdo em ouvinte e falante de uma língua oral.

Vale aqui mencionar que o povo surdo constrói suas culturas e identidades surdas a seu modo, de uma forma específica, que o move em direção contrária ao paradigma patológico.

Skliar (2006) aponta que, assim como outros tantos grupos humanos, os surdos são definidos apenas a partir de supostos traços negativos, que são percebidos como desvio da normalidade, no entanto, os processos de construção das identidades não se restringem a uma maior ou menor limitação biológica, mas estão diretamente relacionados a complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais, sobretudo pelo fato de que não se reconhecem aos surdos os diferentes e múltiplos recortes de identidade, linguagem, raça, cognição, gênero, idade, comunidade, culturas etc.

As mudanças em direção da superação do preconceito passam pelo reconhecimento da surdez como diferença, e por sua vez, vão além de uma aceitação formal ou de uma autorização para que os surdos sejam diferentes. Isso vale para todas as diferenças. Há que se compreender tais diferenças prioritariamente como um reconhecimento político (SKLIAR, 1998).

> *O fato de que os surdos também possam ser considerados através da diferença não implica igualar suas diferenças às de outros grupos para, posteriormente, normalizar o contexto histórico e cultural de sua origem. [...] compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença (SKLIAR, 1998, p. 3).*

O que dizem as pesquisas

Albres, Santiago e Lacerda (2015) analisaram grupos virtuais do Facebook com o intuito de compreender o papel de textos verbo-visuais nas mensagens postadas a respeito da representação da liderança da comunidade surda. Os resultados indicaram que os textos e mensagens, neste caso mediados por imagens, “enfatizam a propagação da memória cultural e o exercício de uma cidadania midiatizada representativa da identidade surda” (p.208), ao retratarem líderes surdos como super heróis e guerreiros que defendem a educação e a língua de sinais. As autoras afirmam ainda que estes canais e mensagens valorizam a cultura da comunidade surda e, principalmente, informam aos mais jovens por meio da visualidade, exercendo forte influência identitária positiva.

A respeito da constituição da identidade por meio das redes sociais, as autoras Cordeiro e Peres (2017) apresentam uma análise dos diferentes grupos de sujeitos surdos que atuam na internet, trazendo reflexões acerca da inserção de pessoas surdas em redes sociais e os impactos sobre suas constituições identitárias. Para elas, no tocante ao reconhecimento das identidades dos sujeitos surdos, "é possível evidenciar regularidades e tensões que caracterizam legitimações, resistências e projetos diversos entre os discursos que carregam as vozes surdas na internet" (p.01). Nesse aspecto, a pesquisa aponta como falha a ideia de identificar a comunidade surda como um grupo unificado, uma vez que existem particulares de grupos dentro do universo da surdez e singularidade entre os sujeitos surdos, adotando então a concepção de identidades surdas, uma vez que há diversidade nas práticas sociais dos grupos.

Já o texto de Machado e Feltes (2010), analisa as práticas de regionalidade e identidades híbridas das comunidades surdas nas redes sociais dentro de um contexto cultural, destacando o papel fundamental da Libras dentro da comunidade surda, por ser fundamental na construção da identidade dos sujeitos surdos. Os resultados apontam a existência de uma identidade cultural híbrida que se constitui de forma natural dentro da comunidade surda, caracterizada pelos intercâmbios culturais realizados com outras identidades. As autoras compreendem o significado de identidade surda "como pertencente ao sujeito que usa a língua de sinais e como meio cultural que identifica os surdos em suas comunidades" (p.46), apontando que a trajetória dos surdos se destaca pela construção de comunidades com identidade cultural instituída na Libras e nos movimentos sociais e políticos a ela associados.

Diante do exposto, justifica-se nosso interesse pelo objeto de pesquisa: a subjetividade e a influência das redes sociais na construção desta para o sujeito surdo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como objetivo central identificar e analisar, nas produções de conteúdos encontradas nos canais de youtubers e influencer surdos, atuantes no Youtube e Instagram, a relevância e influência das mídias sociais no processo de constituição da subjetividade e de identidade do surdo.

Para isto, propôs-se desenvolver uma pesquisa exploratória por meio de levantamento de vídeos (material audiovisual), visando a realização de um

mapeamento do conteúdo que se faz presente nas produções de surdos influentes nas mídias.

A pesquisa exploratória tem como finalidade tornar um problema mais claro, mais evidente, por se tratar de material pouco explorado. De acordo com Gil (2009, p. 41) “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. A partir deste tipo de pesquisa é possível considerar diversos aspectos sobre o objeto de estudo, podendo se configurar, neste caso, como um estudo de caso atrelado ao levantamento bibliográfico.

Como membros da Comunidade surda do município de São Carlos/SP, foi possível obter informalmente indicações de alguns surdos influencers com maior público nas mídias sociais. Ao realizarmos uma busca ocorreu algo que se aproxima de uma técnica metodológica denominada “Bola de neve”.

Segundo Costa (2018) nos últimos anos as redes sociais deixaram de ter caráter apenas de lazer, ou um mero espaço para conhecer pessoas, mas

> *[…] tornaram-se, também, canais para estudos científicos e empíricos, servindo como meio para coleta de dados, para divulgação de resultados e até como termômetro de receptividade de temas, uma vez que é possível coletar dados divulgados na rede, observar comportamentos sociais, estabelecer diálogo com os membros da amostra e até mesmo estabelecer contatos individuais com entrevistados (COSTA, 2018, p.16).*

Para a autora, o método se diferencia dos demais, pois possibilita que a formação da amostra se dê ao longo do processo, por meio de “pistas”. A partir de uma ou mais características dos participantes, o pesquisador identifica uma pessoa ou um grupo com tais características, apresenta seu estudo, e os próprios participantes indicam outros com o mesmo perfil, e assim sucessivamente até que o número necessário de participantes seja atingido.

No caso deste estudo o processo se assemelha, pois, a partir da indicação de membros da comunidade surda (público que legitima este tipo de conteúdo), foi possível coletar informações virtuais nas redes sociais e, posteriormente, fazer o levantamento de quais são os maiores influencers nesta comunidade. A partir da identificação de algumas páginas de interesse, considerando os objetivos da pesquisa, outras páginas foram se apresentando no ambiente virtual, culminando

emuma lista com 13 nomes. Destes, foram escolhidos 10 nomes, a partir dos seguintes critérios: os cinco canais de surdos no Youtube mais acessados nos últimos dois anos e com maior número de visualizações e os cinco perfis de surdos no Instagram mais acessados nos últimos dois anos e com maior número de visualizações, que tratem de conteúdos relacionados à identidade, subjetividade e lutas por direitos da comunidade surda.

Após a identificação dos conteúdos disponibilizados nas *playlists* dos canais, elencamos os assuntos mais abordados e o teor das discussões, criando categorias de análises, visando atingir os objetivos deste estudo. Assim, seguindo os critérios adotados nessa pesquisa, encontramos os seguintes canais e perfis, conforme descritos nas tabelas:

Tabela 1- Relação de canais encontrados no Youtube

NOME DO CANAL	***QUANT. PESSOAS INSCRITAS***
Visurdo	213 mil inscritos
Leo Viturino	46 mil inscritos
Isflocos	28 mil inscritos
Kitana Dreams	21 mil inscritos
Nathalia da Silva	17 mil inscritos

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

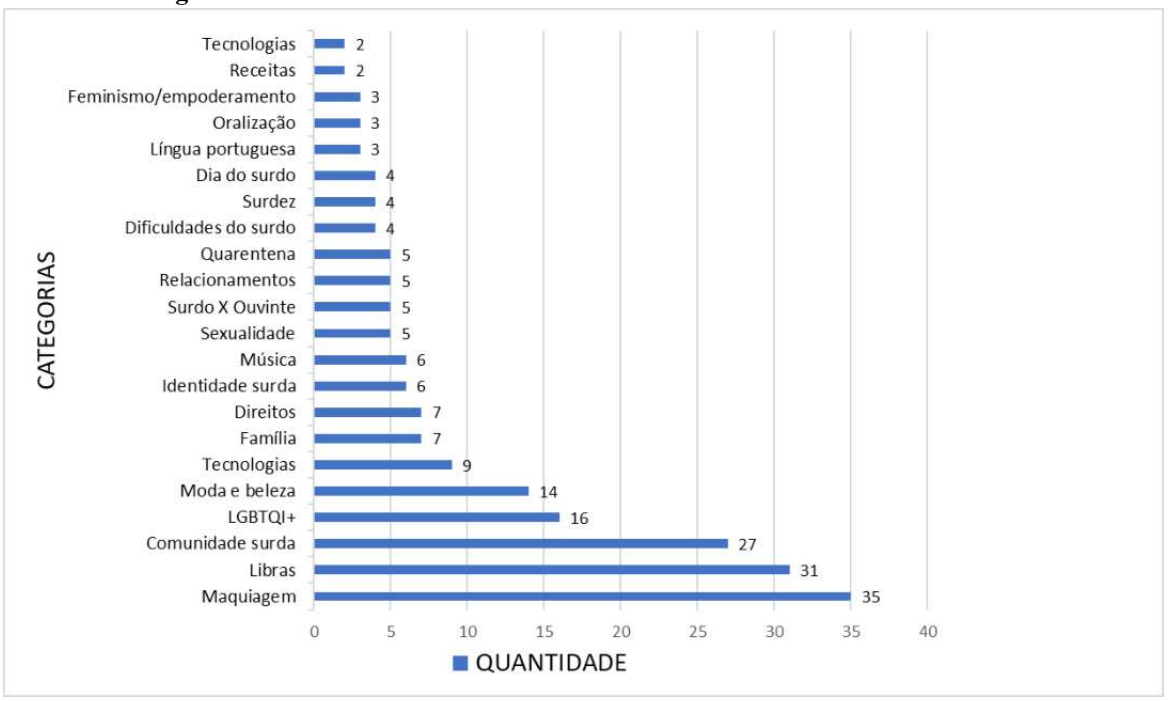
Tabela 2- Relação de perfis encontrados no Instagram

NOME	***PERFIL***	***QUANT. SEGUIDORES***
Leonardo Castilho	Leocastilho	*37 mil seguidores*
Isabel Maia	Ibelcmr	*13 mil seguidores*
Andreia de Oliveira	Falamesmodeia	*12 mil seguidores*
Michele Machado	Misurdamg	*12 mil seguidores*
Edinho Poesia	Edinhopoesia	*12 mil seguidores*

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

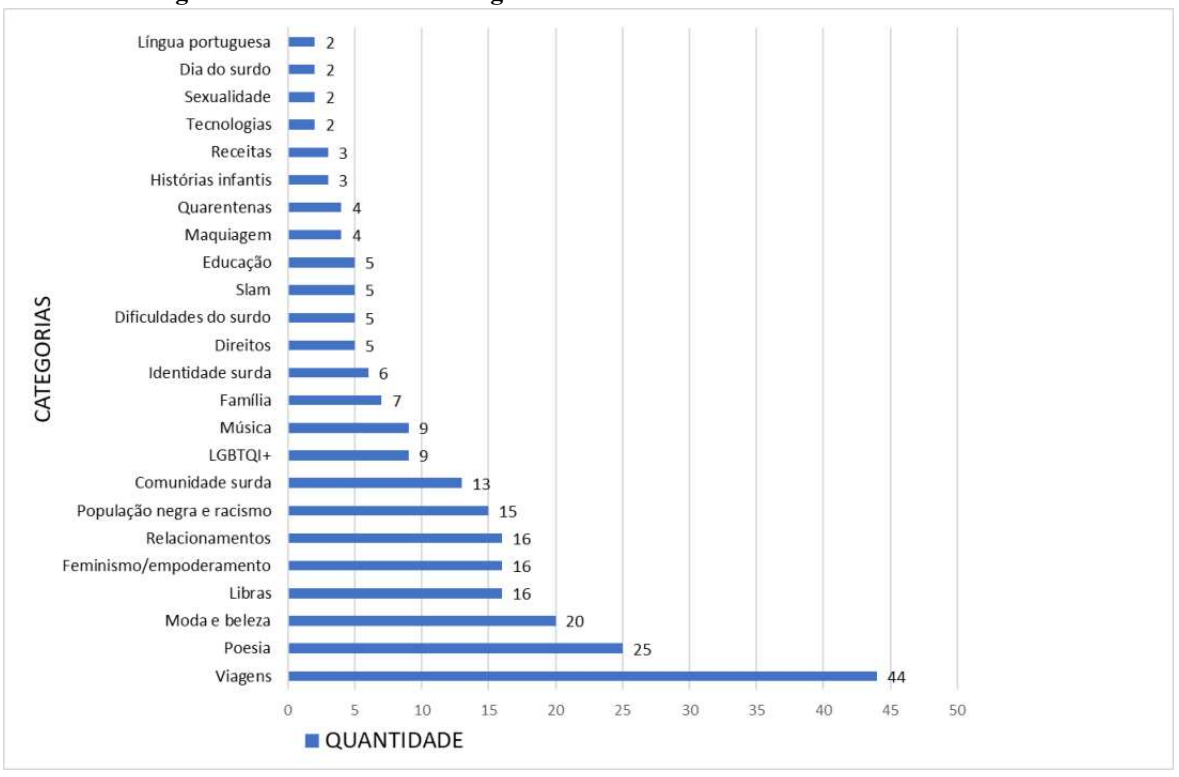
Dentro dos canais eleitos como dados da pesquisa, levantaram-se os tipos de conteúdos, e a quantidade de vídeos sobre cada um deles, conforme se observa nos gráficos a seguir:

Gráfico 1- Categorias encontradas no Youtube



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Gráfico 2- Categorias encontradas no Instagram



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A partir destes dados será realizada uma breve análise do contexto geral acerca do conteúdo encontrado; e, para este estudo, por se tratar de um artigo em que não é possível analisar em profundidade todos os dados encontrados, propomos uma análise dos três temas que mais se destacaram nas duas mídias, a saber: maquiagem, Libras e comunidade surda; viagens, poesias e moda e beleza. Os dados serão apresentados e analisados a partir dos estudos que embasaram esta pesquisa, nas áreas da surdez, educação de surdos e Libras, tais como Colacique (2013), Gesser (2009) e Skliar (1998).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os gráficos acima apresentados, no Youtube os três assuntos mais encontrados nos canais analisados foram maquiagem (35 vídeos), libras (31 vídeos) e comunidade surda (27 vídeos), ao passo que no Instagram os temas que mais aparecem foram viagens (44 vídeos), poesia (25 vídeos) e moda e beleza (20 vídeos).

Ao olhar para os conteúdos encontrados nos canais e perfis selecionados, nota-se que os assuntos que são comuns aos ouvintes e que encontramos nos conteúdos de canais destes, também estão fortemente presentes nos canais dos surdos, sendo temas como maquiagem, viagens, moda e beleza, relacionamentos, tecnologias, música e sexualidade os que se destacam nos canais e perfis selecionados nas duas plataformas (Youtube e Instagram).

Nos perfis e canais selecionados para a análise de conteúdo, encontramos tanto os que tratam de temas específicos, ou seja, que falam exclusivamente de um único tema, tais como maquiagem, viagens, poesia e educação, bem como outros que falam sobre assuntos diversos, e nesses assuntos, alguns estão diretamente ligados à comunidade surda e às especificidades dos sujeitos surdos, dentre os quais destacamos: direitos dos surdos, dificuldades encontradas pelos surdos num mundo que funciona pela lógica do ouvinte e língua portuguesa como segunda língua, bem como outros assuntos comuns a todas as pessoas e que também podem ser encontrados em canais e perfis de pessoas ouvintes.

Neste aspecto, é importante destacar que assuntos comuns que permeiam toda a sociedade e que são de interesse de pessoas dos mais variados grupos

sociais, são também abordados nos perfis e canais analisados, o que nos leva a refletir sobre a importância da língua de sinais para a garantia da acessibilidade, pois sem ela não seria possível ao surdo ter acesso a esses conteúdos, bem como no processo de constituição da subjetividade do sujeito surdo, uma vez que sem a língua de sinais não há acessibilidade para este público, o que implicaria na falta de informação e conhecimento sobre diversos temas.

A quantidade de inscritos num canal de uma influencer surda que é maquiadora profissional e que fala exclusivamente sobre maquiagem, igual ou superior a canais de ouvintes que tratam do mesmo assunto, diz muito o quanto as pessoas surdas se interessam por esse conteúdo, tal qual as pessoas ouvintes, e o quanto elas aceitam ou querem saber o que esse canal tem a dizer - o que torna clara a importância da língua de sinais no processo de instrução do sujeito surdo, pois embora um surdo possa olhar vídeos de ouvintes e compreender como se dá o processo de realização de uma maquiagem, no caso de haver interesse profissional sobre o assunto, o acesso à linguagem é fundamental, para que se compreenda, por exemplo, questões técnicas sobre o tema. Para o surdo isso só é possível pela língua de sinais.

O mesmo ocorre com o tema moda e beleza, tão procurado pela sociedade na atualidade. O fato de o surdo se mostrar mais presente em espaços de discussão como este aponta para a necessidade de maior oferta de acessibilidade em Libras sobre assuntos do cotidiano.

A Lei de acessibilidade (BRASIL, 2000) assegura o direito de acesso às informações aos sujeitos surdos por meio da Libras, todavia sabe-se que os conteúdos oferecidos digitalmente não são acessíveis. Segundo Kelman (2015, p. 52), a “exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam quem está dentro e quem está fora.”. Portanto, quando os surdos ocupam lugares comuns a ouvintes, possibilitando o acesso a conteúdos da vida cotidiana, trata-se de inclui-los socialmente, possibilitando a eles uma vida independente e na qual sua língua circula nos mais variados assuntos.

Nota-se, nestes temas discutidos, que a visibilidade da Libras tem se ampliado devido às tecnologias, o que tem assegurado maior participação da comunidade surda em ambientes digitais. Diferentemente de espaços como o educacional e cultural, em que somente se promove acessibilidade pela força da lei

(BRASIL, 2000; BRASIL 2005), a internet tem se mostrado crucial para entender as necessidades e desejos da comunidade surda. Embora a legislação assegure a acessibilidade nas mais diversas esferas é necessário que as práticas se efetivem, para que os surdos possam viver de forma plena como os ouvintes.

Outro destaque que aparece é a quantidade de seguidores em um perfil que fala exclusivamente sobre viagens, fornecendo à comunidade surda uma espécie de utilidade pública, em que são divulgadas fotos e informações de lugares incríveis, sugestões de visitações e hospedagem, dicas culturais e de pontos turísticos em diversos lugares do país e do mundo afora.

Tendo em vista que, dentre todas as coisas que o surdo faz, assim como os ouvintes, uma delas é viajar, o número de seguidores deste perfil nos revela a importância de o sujeito surdo ter acesso a esse conteúdo, e o quão é valioso para a comunidade surda, um perfil com esse conteúdo numa rede social tão acessada. Páginas que se dedicam a criar roteiros de viagens incríveis, com dicas de hospedagens em estabelecimentos que dispõem de acessibilidade, com pessoas que sabem se comunicar com os surdos, para que estes saibam se localizar e façam suas viagens de forma mais segura e independente.

Esses dados revelam a importância da língua de sinais como constitutiva da pessoa surda, pois dá autonomia para que esta possa se locomover, ter acesso aos serviços, à cultura, ao lazer, às informações, de forma autônoma, sem depender do ouvinte. Neste aspecto, Skliar (2006) destaca que os processos de construção das identidades não se restringem às limitações biológicas, mas estão ligadas diretamente a complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais, principalmente por não reconhecerem aos surdos os diferentes e múltiplos recortes de identidade, linguagem, raça, cognição, gênero, idade, comunidade, culturas etc.

A esse respeito Colacique (2013) ressalta que a língua possibilita, media e potencializa as relações de aprendizado e as interações, pois a inter-relação linguagem/pensamento acontece por meio dos conceitos.

Dentre os conteúdos que se destacaram no Instagram, o segundo com maior número de acessos foi o tema “Poesia”. Esse dado nos chamou atenção, nos deixando surpresas o fato de que este tema esteve presente em uma parte considerável das redes sociais analisadas e não somente em perfis específicos para este conteúdo.

Abramovich (1999) destaca a importância da poesia como ferramenta que nos permite viajar pelos campos das emoções, sonhos, sensações, possibilitando ainda a brincadeira com as palavras num jogo de significação das mesmas por meio do ritmo e da ludicidade verbal, uma vez que a poesia se faz presente na própria história social humana, haja vista as recordações de infância que nos fazem lembrar momentos em que as cirandas, as parlendas e até mesmo as canções de ninar que embalaram momentos de brincadeira estiveram presentes e marcaram positivamente essa fase da vida, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como fala, leitura e escrita,

Petri da Rosa e Monteiro (2015) destacam a capacidade que a poesia tem de jogar com as palavras, ordenando-as de forma harmoniosa, como destaca Martha (2012), a qual afirma ainda que o uso constante da imagética e da semiótica, “transforma-se num poderoso auxiliar para a organização do mundo interior do ser humano” (MARTHA, 2012, p. 46).

A poesia inserida nos discursos de surdos retrata as lutas da comunidade surda, seu posicionamento político, seus artefatos culturais. Conforme destaca Mourão (2011) a poesia é parte da Literatura surda e carrega histórias, vivências e processos sociais, discursos que circularam em momentos e espaços diferentes. Segundo o autor, a temática e a forma de exposição da poesia em língua de sinais se constituem de maneira a criar cultura surda, assim como a identidade deste grupo.

Os conteúdos presentes nos vídeos apresentam também diversos vídeos de *Slam: “*No Brasil, os *Slams* tornaram-se espaços de luta e resistência e através de suas poesias faladas/sinalizadas, os *slammers*, produzem discursos políticos, permitindo uma reflexão aos participantes sobre seu papel na sociedade” (SANTOS et al, 2020, p. 33). Ainda segundo Santos et al (2020) o *Slam* surgiu nos Estados Unidos, reunindo artistas locais para compartilhar poesias, dando origem a um evento. No Brasil há um movimento forte das comunidades surdas na produção de encontros/eventos de *Slam*, como uma manifestação cultural legítima e típica de grupos minoritários.

Ao encontrar uma grande quantidade de vídeos e artistas que abordam essa temática e, consequentemente, com milhares de seguidores e visualizações, compreende-se que a poesia pode e tem sido difundida como forma de resistência,

de divulgação das lutas, de politização e de constituição de identidade e subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se a identificar e analisar as produções de conteúdos encontradas nos canais de *youtubers* e *influencers* surdos atuantes no Youtube e Instagram, bem como compreender como essas produções podem contribuir para a constituição da subjetividade e da identidade do surdo.

Por meio dessa pesquisa, foi possível observar e refletir sobre o quanto as redes sociais têm contribuído no processo de construção da identidade de pessoas surdas, usuárias da língua de sinais. Neste aspecto fica evidente que a Libras é fundamental para a constituição do sujeito surdo, bem como para a construção de sua subjetividade, pois esta permite a ele o desenvolvimento pleno da comunicação, sem a qual não é possível exercer o papel de sujeito ativo, construtor e autor de sua própria história.

É inegável o fato de que a era da informação constitui um novo cenário histórico, estabelecendo uma sociedade midiática e altamente tecnológica, onde as interações humanas se dão a partir da informação e da capacidade de produção e compartilhamento de conhecimentos, distribuídos por dispositivos diversos.

Considerando as novas formas de relacionamento e participação social potencializados pelo uso da internet, destacamos a importância de se ampliar as discussões e reflexões a respeito da relevância da representatividade das pessoas surdas neste modelo de sociedade, bem como a inserção destes sujeitos em redes sociais na internet e os impactos sobre suas constituições identitárias, tendo em vista que a construção de significados, em comunidades virtuais, gera grande impacto na luta social pela inclusão de surdos. Cordeiro e Peres afirmam que:

> [...] nas condições históricas contemporâneas, artefatos digitais como a internet são potenciais ferramentas sociais que originam novas formas de relacionamento e participação de pessoas surdas e impactam na constituição de suas identidades (CORDEIRO; PERES, 2017, p. 1).

É possível afirmar que a democratização do acesso às tecnologias digitais, e consequentemente o crescente acesso às redes socias, foram aspectos fundamentais para a ampliação da autonomia e participação social dos surdos. A isto soma-se o acesso via Libras nessas ferramentas, que tem possibilitado a eles

produzir e acessar conteúdos de todo e qualquer tipo, como ficou evidente nos gráficos apresentados, os quais contêm assuntos diversificados, possibilitando assim o conhecimento de quaisquer temas, de acordo com o interesse e a necessidade de cada indivíduo – assim como ocorre com as pessoas ouvintes.

É possível perceber que por meio do processo dialógico, algumas práticas sociais na internet fortalecem as vozes que lutam socialmente pela inclusão e reconhecimento de identidades surdas (CORDEIRO; PERES, 2017), e esse processo potencializa as lutas sociais dos sujeitos, marcadas em suas identidades, nos ambientes virtuais, pelas possibilidades de alcances sociais de grandes proporções, de manifestações coletivas de resistências que, alinhadas em prol de objetivos comuns, alcançam maiores proporções de discursos coletivos que impactam as identidades.

Nota-se também, quando se observa os acessos ao tema “poesia”, a necessidade de exposição e disseminação de uma cultura intrinsecamente relacionada à língua, ao uso do corpo, às suas lutas, e que traz características de um grupo minoritário que consegue ser visto/reconhecido nas redes sociais.

Vale destacar ainda, que os resultados encontrados nos dados levantados nesta pesquisa podem contribuir consideravelmente para a ampliação de políticas públicas pensadas para a comunidade surda, tal como ampliar os olhares sobre as necessidades educacionais destes indivíduos. Isto porque os dados e discussões apontam que para que haja maior participação da comunidade surda nos diferentes espaços sociais, a presença da Libras é fundamental. Embora a legislação atual dê garantias de inclusão e acessibilidade via Libras na esfera educacional, cultural, dentre outras, é preciso ações que as viabilizem de fato.

É importante ressaltar a necessidade de estudos aprofundados sobre o assunto, para que se ampliem as discussões e o conhecimento sobre o tema aqui abordado, como forma de disseminar a cultura surda, tanto dentro da própria comunidade surda quanto para os ouvintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**:Gostosuras e Bobices.São Paulo: Scipione, 1999**.**

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais **Calidoscópio**, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, 2015, pp. 201-209 Universidade do Vale do Rio dos Sinos Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561393007 . Acesso em 05 de abril de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União***,* Brasília, 22 de dezembro de 2005. Não paginado.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**.Brasília, 2007.

BRASIL. Lei Nº 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2000.Não paginado.

COLACIQUE, Rachel. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura**:os cotidianos nas redes e na educação superior online. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.

CORDEIRO , W.; PERES, F. Surdez e Internet: reflexões sobre identidades e vozes surdas nas redes sociai. **Artefactum – Revista de estudos em linguagem e tecnologia**. Ano IX – n° 02/2017.

COSTA, Bárbara Regina Lopes da. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista interdisciplinar de gestão social.**Jan./abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649. Acesso em 05 de abril de 2021.

DEFICIÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/deficiencia/. Acesso em 20 de novembro de 2020.

DEFICIENTE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/deficiente/. Acesso em 20 de novembro de 2020.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**:Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez:respeito às culturas minoritárias**.** In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de;

FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2 ed., 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (orgs). **Escola e Diferença***:* caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUFSCar**,** 2016.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Comunidade surda e redes sociais: práticas de regionalidade e identidades híbridas. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, jan./jun. 2010.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, JoãoLuis. (orgs). **Poesia infantil e juvenil brasileira**. São Paulo:Cultura Acadêmica, 2012.

MOURA, Maria Cecilia de. **O Surdo**:Caminhos para uma Nova Identidade**.** Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2000.

MOURA, Maria Cecília. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?**Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 13-26.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes.**Literatura surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NUNES, José Mauro Gonçalves. **Linguagem e Cognição**.Rio de Janeiro: LTC, 2006.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez***:* um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PETRI DA ROSA, Margarete; MONTEIRO, Maria Iolanda. A poética de Manoel de Barros e suas possibilidades linguísticas para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Ano 7, Volume 7. São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**.Centro de Estudos Sociais:Universidade de Coimbra, 1999. Disponível em: www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf.Acesso em 20 novembro de 2020.

SANTOS, Cristina Nunes dos; SANTOS, Luziana Carvalho dos. Redes sociais digitais: possibilidades de aprendizagem nas redes. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2015.

SANTOS, Rhaul de Lemos; GRIGOLOM, Gabriela; MEDEIROS, Jonatas. *Slam*Resistência Surda – Curitiba: movimento e poesia. **INES /Revista Espaço**, no. 54, jul-dez. Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Valdiceia Tavares dos. **Subjetividade e processos de comunicação de dois jovens surdos estudantes da SEDF**.Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusive. São Paulo:Sammus**,** p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: Uma análisesobre as narrativastradicionaisnaeducação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**· Agosto, 1998. Disponívelem: https://www.researchgate.net/publication/242583432_Bilinguismo_e_biculturalismo_Uma_analise_sobre_as_narrativas_tradicionais_na_educacao_dos_surdos

SOUZA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense**,** 2002.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: ed. da UFsC, 2009.

SURDEZ. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/surdez/. Acesso em 20 de novembro de 2020.

XAVIER, Marcelle Bittencourt; CARVALHO, Francisco dos Santos; CARVALHO, Mauro dos Santos; MORAES, Juliana Menezes de. Identidade Surda**:** Uma Análise dos Discursos de Professores Surdos e Ouvintes no Youtube.**Id onLineRev. Mult. Psic**. V.13, N. 45. p. 331-340, 2019. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1719

Sobre as autoras

Nome Completo. Jenysmaire Carneiro Rios de Freitas Rodrigues.
Descrição acadêmico/profissional. Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos/SP.
E-mail para contato: janycrfreitas@gmail.com

Nome Completo. Lara Ferreira dos Santos
Descrição acadêmico/profissional. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos/SP.
E-mail para contato: lfsantos@ufscar.br

O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS[9]

The State of Art about History Teaching in the Education of the Deaf

AQUINO, Jefferson Fernandes de
Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de
Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo

LIMA, Helen Flávia de
Universidade Federal do Maranhão/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo:

Nosso objetivo neste estudo foi o de realizar uma pesquisa bibliográfica, a fim de mapearmos produções científicas sobre a temática ensino de História para alunos surdos. A metodologia utilizada seguiu as fases da modalidade de pesquisa Estado da Arte. Inicialmente definimos os descritores: “ensino História”, “surdos”, “tecnologias assistivas”, “ensino surdos”, bem como os bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos 2016 a 2018 e, no mesmo período, as edições da Revista História Hoje e os anais dos Encontros Estaduais da ANPUH-PB, nos anos 2012, 2016 e 2018. Após levantamento e refinamento das informações, estas nos revelaram que a temática supracitada ainda é pouco pesquisada no meio acadêmico, haja vista que localizamos, nas três plataformas citadas anteriormente, 16 pesquisas, as quais se aproximam do tema proposto, e, destas, apenas 4 se relacionam com o ensino de História para surdos. Nossas considerações indicam a urgência de se realizar pesquisas sobre esta temática, a fim de promover uma educação inclusiva que garanta o ensino voltado à formação na área de História para este público específico.

Palavras-chave: “Ensino História”; “Libras”; “Educação bilíngue”.

Abstract:

[9] Resumo publicado na Revista Intellectus, vol.59, nº01, ano 2020

Our objective in this study was to carry out bibliographic research, to map scientific productions on the subject of history teaching for deaf students. The methodology used followed the stages of the State of the Art research modality. Initially, we defined the descriptors: “teaching History”, “deaf”, “assistive technologies”, “teaching deaf”, as well as the databases: the CAPES Thesis and Dissertations Catalog, between the years 2016 to 2018 and, in the same period, the editions of the History Today Magazine and the annals of the State Meetings of ANPUH-PB, in the years 2012, 2016 and 2018. After surveying and refining the information, they revealed that the aforementioned theme is still little researched in the academic, given that we found, in the three platforms mentioned above, 16 types research, which are close to the proposed theme, and of these, only 4 relate to the teaching of history for the deaf. Our considerations indicate the urgency of researching this theme, to promote an inclusive education that guarantees to teach aimed at training in the area of History for this specific audience.

Keywords: “Teaching History”; "Pounds"; “Bilingual education”.

1 INTRODUÇÃO

Diante da função social da escola e tomando por base o processo de inclusão das pessoas com deficiência, o uso de tecnologias assistivas é, para esse público, a realização de quaisquer atividades com autonomia. A partir do momento em que compreendemos a escola como inclusiva, percebemos que muitas práticas acabam nos levando à integralização de alunos surdos, pois não basta o intérprete realizar a mediação linguística, tampouco o aluno surdo ser acompanhado pelo docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais (SRM), fazem-se necessárias outras atitudes dentro de sala para a promoção da inclusão.

Oliveira Neto, Aguiar e Gonzaléz (2020 p.8) apontam que “geralmente discute-se muito sobre educação de surdos, sobre o processo de alfabetização, sobre a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita”, contudo pouco se debate sobre o ensino da História e sobre o fazer pedagógico bilíngue do professor de história. Quanto ao uso das tecnologias assistivas, Lima, Oliveira Neto e Gonzaléz (2020 p. 133) ressaltam que “o surgimento de inovações tecnológicas tem influenciado os indivíduos em sua forma de agir, pensar e de se relacionar... as tecnologias têm apresentado novos rumos para a promoção da educação do surdo”.

Contudo não percebemos claramente a utilização da mesma no material investigado.

Assim sendo, neste estudo, temos como objetivo mapear as produções acadêmicas que versam sobre o uso de tecnologias assistivas no ensino de História para alunos surdos nos seguintes bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Revista *História Hoje* e as edições do Encontro Estadual da ANPUH-PB. Para tanto, utilizamos como tipo de pesquisa o *Estado da Arte*.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE A PRÁTICA DA DEMOCRACIA SOCIAL

A escola é uma instituição promotora de uma educação pautada em princípios que, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), perpassam os campos do respeito, da liberdade e da garantia de direitos. Para além desses princípios, a escola deve ser, também, inclusiva.

Olhar para uma escola inclusiva é enxergar, no futuro e na mesma perspectiva, uma sociedade mais igualitária e, portanto, capaz de incluir aqueles que, por vezes, sentiram-se excluídos de um convívio atribuído apenas aos ditos “normais”. Nessa pesquisa utilizaremos o conceito de pessoa com deficiência apresentado pela lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que considera Pessoa com Deficiência aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Oliveira Neto (2017, p. 33) salienta que “quando se fizer necessário a avaliação do surdo deverá ser biopsicossocial, e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva traz características que a tornam ímpar e reforçam o que é, por lei, exigido desse ambiente. Tais características estão expressas em toda LDBEN, mas contida, no artigo 22, de forma mais objetiva: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2019)[10].

[10] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mar 2019.

Corroborando esses princípios de uma escola inclusiva, o Ensino de História vem se ressignificando ao longo do tempo e se constituindo como componente curricular essencial na formação plena do cidadão. Esta se dá por inúmeros fatores, inclusive na compreensão do mundo e na capacidade de transformar o meio.

No tocante ao ensino da História, observa-se que esta deve ser compreendida enquanto disciplina, conforme preceitua a própria BNCC[11] de História (BRASIL, 2018, p.397-398):

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. [...] As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. [...] O exercício do "fazer história", de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um "Outro", às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Esse extrato da BNCC (2018) nos convida a pensar a respeito da relação tênue entre a perspectiva da inclusão e o ensino de História, uma vez que este tem por base ideológica a compreensão e o respeito ao indivíduo e sua relação com a sociedade na qual está inserido.

Enquanto ciência, a História, segundo Peter Burke (1992), "[...] começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. 'Tudo tem uma História'" (BURKE, 1992, p.11). Nesse sentido, a História assume esse papel representativo da transformação humana ao longo do tempo, sendo necessária a consciência de que todos são sujeitos históricos. É por meio da História que o sujeito compreende as condições sociais em que vive, e aqui a ciência se cruza com a disciplina para fomentar nos discentes o saber histórico e culminar no que objetiva o PCN de História (1998), dentre eles:

[11] Base Nacional Comum Curricular

> [...] questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
> [...] valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p.43).

Assim, é por meio da História, quer seja enquanto disciplina escolar ou área de pesquisa científica, que a sociedade pode adquirir capacidades de entender a si mesma, sendo este o princípio básico da *inclusão*. Uma vez que, segundo o extrato do PCN de História (1988), ao valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, possibilita-se a reflexão sobre aceitarmos aqueles que são diferentes e, por isso, incluí-los nos grupos, não de seus pares, mas do corpo da sociedade como um todo.

Se o princípio de inclusão perpassa pelo Estado equânime, a compreensão das transformações vividas em sociedade provocam os agentes a empreender em uma luta pela garantia de mais direitos. E é por meio do estudo da História, pelo conhecimento das ações humanas ocorridas no passado que podemos pautar a compreensão do presente e lutar por mudanças ou permanências que contribuam com a nossa geração.

Dessa forma, o ensino de História, dentro do contexto das ciências humanas, contempla bem a formação social do cidadão, a saber, o próprio currículo da disciplina, por meio do qual o indivíduo inicia seus estudos compreendendo temáticas tais como: o surgimento da humanidade e das civilizações, bem como a sua importância para o mundo contemporâneo (religião, cultura, linguagens, matemática, entre outros). O ensino da História de forma democrática e inclusiva, possibilitará que o aluno surdo alcance o direito à aprendizagem, direito este que segundo Oliveira Neto, Aguiar e Gonzaléz (2020, p. 14) possibilita “a inclusão social, cultural e política, construindo a democracia e possibilitando a todos, maiores oportunidades de vida e, maior qualidade na educação”. Somente quando o professor tiver consciência de si e do outro, poderá realizar efetivamente a inclusão, tornando seus alunos sujeitos da história.

3 A PESQUISA DO TIPO "ESTADO DA ARTE"

Os temas educação de surdos, bem como ensino de História, permeiam os objetos de estudos científicos que vêm sendo realizados ao longo dos últimos anos. Nossa pesquisa, no entanto, visa a mapear, a partir dessas temáticas, produções que as correlacionam entre si, a fim de identificar as seguintes categorias de análise: práticas pedagógicas e recursos assistivos, além de outras informações que possam contribuir com a análise dessa temática.

Assim sendo, nossa caminhada metodológica fundamenta-se na perspectiva do Estado da Arte, que, tal como afirmam Romanowski e Ens (2006), traz uma importante contribuição para uma área de conhecimento, visto que, além de identificar a metodologia dos estudos, apresentam experiências inovadoras constituintes do campo de investigação. O objetivo desse tipo de pesquisa Estado da Arte é mapear em bancos de dados os estudos relacionados a um tema específico; em nosso caso, Tecnologia Assistiva e ensino de História para surdos. Com o intuito de realizar a busca por trabalhos sobre a temática em questão, utilizamos os seguintes descritores: "***ensino História***" "***surdos***", ***"tecnologias assistivas***" "***ensino surdos***". Com o intuito de ampliar esses dados, inserimos, também, outros dois descritores: ***"uso mídias"*** e ***"ensino História"***. Ainda que o primeiro não tenha relação direta com o nosso tema, esse descritor sugere possíveis práticas docentes na área de ensino de História que podem contribuir com o ensino de surdos.

Tais descritores foram inseridos nos seguintes bancos de dados: o **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as edições da **Revista História Hoje** da ANPUH, e os **Encontros Estaduais da ANPUH-PB**. É válido ressaltar que a seleção dessas plataformas se deu pela relevância destas nas pesquisas em Ensino de História. O primeiro banco fornece uma dimensão sobre as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* desde a sua criação, no ano de 2006, até os dias atuais. A **Revista História Hoje** é uma publicação da Associação Nacional de História (ANPUH), de publicação semestral, e visa a abordar temáticas quanto ao ensino de História. E, compondo nosso terceiro banco de dados, temos

os anais publicados dos **Encontros Estaduais da ANPUH-PB**[12], evento científico que ocorre a cada dois anos e reúne pesquisadores e professores de História**.**

Nesse processo de levantamento de dados, também utilizamos recursos de refinamento, dentre estes, eliminação de conectivos, inserção de aspas, indicação de área de conhecimento e recorte temporal dos três últimos anos, ou seja, no catálogo da CAPES, os anos de 2016, 2017 e 2018, não sendo analisada nenhuma produção desse banco em 2017, por não encontrarmos trabalhos. No mesmo período, as edições da **Revista História Hoje** da ANPUH e os **Encontros Estaduais da ANPUH-PB**, a saber nos anos 2012, 2016 e 2018, visto ser esta uma realização bienal. O espaçamento temporal entre os eventos de 2012 e 2016 é justificável, pois não localizamos, na plataforma, os anais referentes ao evento de 2014.

Ao final deste levantamento, localizamos 70 estudos descritos a seguir: no **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**, 30 produções apenas em nível de mestrado, sendo a quantidade correspondente aos descritores: “ensino história” (8), “tecnologias assistivas” “ensino surdos” (15) e “uso mídias” “ensino história” (7). Quanto à **Revista História Hoje**, nas edições de 2016, contabilizamos 30 produções, e, entre elas, 3 são referentes a “uso mídias” e “ensino história”, não sendo possível a localização de outras produções que se inserissem nos demais descritores, realidade que se repete no ano de 2017, a exceção do número de trabalhos no descritor “uso mídias” e “ensino história”, que foram 15. Finalmente, em 2018[13], localizamos 1 trabalho no descritor “ensino história” e “surdos” e 1 no descritor “uso mídias” e “ensino história”, frente aos 26 trabalhos constantes nesta edição. Nas edições dos Encontros Estaduais da ANPUH-PB, localizamos um total de 400 produções. Ao fazermos o refinamento, localizamos trabalhos apenas sobre o descritor “uso mídias” e “ensino história”, respectivamente, 12 em 2016, 4 em 2017 e 4 em 2018.

Após a localização dessas 70 produções, fizemos novo refinamento; dessa vez, considerando não só os títulos, mas também os resumos correlacionados ao

[12] Num plano nacional, a ANPUH conta com 24 Grupos de Trabalho, entre eles, em História da Educação e em Ensino de História e Educação. Na Região Nordeste, das nove seções da Associação pesquisadas, identificamos que, em 4 delas (Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará) mencionam Grupos de Trabalho no campo de Ensino de História, nas demais não obtivemos essa informação nos seus sites oficiais.

[13] Nesse ano, a revista trouxe como tema “Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis”

nosso tema de pesquisa, chegando ao total de 16 trabalhos científicos, os quais serão analisados a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1: Produções analisadas

Banco de Dados	Ano	Nº Ordem	Título	Autor(a)(es)	Programa
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2016	**1**	**Sinais do Tempo:** construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em LIBRAS	Camilla Oliveira Mattos	Mestrado Profissional em Ensino de História, UFRRJ
		2	**Laboratório de Informática como espaço de acessibilidade e mediação na aprendizagem dos alunos de inclusão**	Luciane de Melo Gonçalves Trojahn	Mestrado em Educação, Universidade la Salle
	2017	**–**	**Nenhum trabalho**	–	–
	2018	**3**	**Memes Históricos:** uma ferramenta didática nas aulas de História	Alessandra Michelle Alvares Andrade	Mestrado Profissional em Ensino de História, UFRN
		4	**Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas	Paulo José Assumpção dos Santos	Mestrado Profissional em Ensino de História, UFRJ
		5	**Ensino para Diferentes Sujeitos:** o acesso de alunos surdos às aulas de história	Ernesto Padovani Netto	Mestrado Profissional em Ensino de História, UFPA
Revista História Hoje*	2016	**6**	**O WhatsApp como extensão da sala de aula:** o ensino de História na palma da mão	Cristiano Gomes Lopes, Braz Batista Vas	Mestrado Profissional em Ensino de História

		7	**Linguagens de Clio:** práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História	Pedro Pio Fontineles Filho	-
	2017	**8**	**História em quadrinhos e ensino de História**	Douglas Mota Xavier de Lima	
		9	**Projeto Pipoca Clássica:** o uso do cinema como ferramenta para discussão e ensino da Antiguidade Clássica	Carolina Kesser Barcellos Dias, Dayanne Dockhorn Seger, Milena Rosa Araújo Ogawa	
	2018	**10**	**O youtuber como professor de história:** diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos	Ernesto Padovani Netto	Mestrado Profissional em Ensino de História, UFPA
Encontro Estadual de História da ANPUH-PB	2012	**11**	**Cineclube Olhares sobre o Espaço-Tempo**: uma experiência de ensino e extensão	Adeilma Carneiro Bastos	-
		12	**O Ensino de História do Brasil e o diálogo com a Linguagem Cinematográfica**	Edilza Joana Fontes	
	2016	**13**	**Músicas de Protesto e Propagandas Governamentais**: O Uso de Imagens e Músicas da Ditadura Militar no Ensino de História	Geane Lima de Sousa, Jaqueline Oliveira de Araújo	
		14	**A Imagem como ferramenta didática no Ensino de História**	Tatiely Alves Tenório, Augusto César Acioly Paz da Silva	
	2018	**15**	**Brincando de História Antiga:** Jogos educativos e mídias digitais	Felipe Aiala de Mello	
		16	**O *Role Playing Game* como recurso didático para o Ensino de História**	Loyze Nayama Pereira Gomes	
				Total de Produções Analisadas	**16**

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Ao fazermos a leitura desse quadro, fica explícito que, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2016 e 2018, não foi realizada nenhuma tese sobre nossa temática. Contudo, nesse mesmo período, constatamos alguns estudos vinculados ao PROFHISTÓRIA, programa a nível nacional que objetiva a formação docente na área de conhecimento de História para a Educação Básica.

De modo geral, as 16 produções explicitadas no quadro 1 versam sobre as seguintes reflexões: 1 trabalho discute sobre mídias aplicadas ao ensino de História na educação de surdos (NETTO, 2018[14]); 3 discutem sobre o ensino de surdos e ensino de História (MATTOS, 2016; SANTOS, 2018; NETTO, 2018[15]); 1 apresenta o uso de laboratório de informática no processo inclusivo (TROJAHN, 2016); 11 versam sobre o uso de mídias e tecnologias no ensino de História (ANDRADE, 2018; LOPES; VAS, 2016; FILHO, 2016; LIMA, 2017; DIAS; SEGER; OGAWA, 2017; BASTOS, 2012; FONTES, 2012; SOUSA; ARAÚJO, 2016; TENÓRIO; SILVA, 2016; MELLO, 2018; GOMES, 2018). A seguir, apresentamos a descrição e a análise dos resumos correspondentes aos trabalhos selecionados a partir de duas categorias: práticas pedagógicas no ensino de surdos e mídias no ensino de História.

A categoria *Práticas Pedagógicas no Ensino de Surdos* reúne estudos que trazem informações sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes em relação ao nosso tema de pesquisa. Enquanto a segunda categoria, *Mídias no Ensino de História*, reúne pesquisas sobre tecnologias aliadas à prática docente no ensino de História que podem ser adaptadas ao ensino de surdos.

Nesse sentido, cinco desses estudos se enquadram na primeira categoria. O primeiro deles, o de Netto (2018), intitulado "***O youtuber como professor de história:*** *diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos*", apresenta duas ferramentas que o autor utiliza para difundir o ensino de História para surdos: um perfil no *Facebook* chamado "História em Libras" e um canal no *Youtube*.

Mattos (2006) nos apresenta a construção de um material didático, a fim de discutir o ensino de tempo histórico a surdos. Ela aponta recursos importantes ao ensino para surdos, evidenciando o uso de iconografias e vídeos, atendendo à

[14] Artigo na Revista História Hoje.

[15] Trata-se da dissertação de mestrado desse autor, uma vez que temos outra produção dele neste estudo.

perspectiva visual do aluno. Questões pertinentes num planejamento docente, pois tende a promover a inclusão de forma eficaz.

Santos (2018) apresenta os desafios do ensino de História a alunos surdos e traz como contribuição a produção de um caderno de orientações subsidiado pela análise de estudos nas áreas de Educação e de História, bem como no registro oral de docentes desse componente numa escola na Baixada Fluminense/RJ. Netto (2018), em sua dissertação, amplia as discussões do texto que outrora mencionamos aqui e que fora publicado na Revista *História Hoje*.

Trojahn (2016), na sua pesquisa, traz o uso do Laboratório de Informática como um aliado no processo de ensino e aprendizagem. A sua pesquisa apresenta esse ambiente, quando presente nas escolas, como uma oportunidade de mediação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em suma, as produções aqui analisadas trazem consigo a adoção de metodologias que visam a otimizar a aprendizagem dos alunos com surdez. Quer seja no laboratório de informática, nas redes sociais ou em atividades subsidiadas num caderno de orientações, o processo inclusivo ocorre de diferentes formas. Ao mesmo tempo, as práticas, aparentemente exitosas, mostram-nos o quão possível é incluir um aluno com surdez nas aulas de História, entretanto, para tal, é necessário que o professor reconheça que a simples e tradicional aula não é suficiente.

Mediante a busca por estudos que versassem sobre nossa temática nas edições da Revista História Hoje e dos Encontros Estaduais da ANPUH-PB, de seus respectivos totais de produções, apenas obtivemos 1 resultado sobre o tema desejado e os demais utilizando o descritor “uso mídias” e “ensino história”. O uso desse descritor, apesar de não versar diretamente a educação de surdos, traz arcabouços teóricos e práticos a partir das vivências nelas contidas que podem ser aplicadas a esse público.

Frente aos trabalhos selecionados, organizamos a segunda categoria: *Mídias no Ensino de História*, os estudos de Filho (2016) e Lima (2017), disponíveis na Revista *História Hoje*, trazem o universo dos quadrinhos. Em Filho (2016), o objetivo consiste em investigar o Ensino de História por meio das interconexões entre a História e as narrativas ficcionais. Em Lima (2017), apresentam-se sugestões para a utilização das histórias em quadrinhos na aula, trazendo a variação de gêneros linguísticos na compreensão histórica.

Andrade (2018), em sua dissertação, apresenta o uso de *memes* como ferramenta nas aulas de História, por trazerem em sua essência o humor por meio da sátira. A autora, nessa proposta, traz a construção de *memes* como ferramentas para abordar os conteúdos, conjugada à possibilidade da utilização do celular como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Na educação de surdos, essa pode ser uma importante ferramenta como instrumento avaliativo.

Os estudos de Dias, Seger e Ogawa (2017), Bastos (2012) e Fontes (2012) apresentam a arte do cinema como fonte histórica e ferramenta para o seu ensino, ao passo que Sousa e Araújo (2016) promovem uma discussão quanto ao uso de músicas para a compreensão de um dado saber histórico. Tenório e Silva (2016) trazem uma reflexão quanto às dificuldades ligadas ao uso das imagens como ferramenta didática a partir de uma dada vivência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Mello (2018) e Gomes (2018) versam sobre a utilização de jogos no ensino de História, bem como o uso de mídias. Mello (2018) nos apresenta a utilização de jogos de tabuleiro com vistas a aprimorar as aprendizagens em História, enquanto Gomes (2018) objetiva trazer o *Role Playing Game* (RPG) como recurso didático na aula de História, adaptando o jogo à realidade da aula, a fim de ampliar a criticidade e criatividade dos alunos.

Observa-se que todas essas produções trazem consigo uma inquietação particular e todos esses recursos que foram apresentados podem ser trabalhados em sala com alunos surdos, quer seja no processo de ensino e aprendizagem, quer seja no processo avaliativo. O cinema, como recurso midiático, tende a contribuir com uma reflexão aproximada do passado, uma vez que este, para o ensino de História, deve ser utilizado como uma dada interpretação de um contexto histórico, e não como verdade absoluta. Cabe ressaltar que, numa sala com surdos, para a utilização de filmes, a legenda se faz um recurso importante para que o aluno deficiente, assim como os demais, possa acompanhar o enredo.

É importante esclarecer que a maioria das pesquisas citadas acima não trazem práticas direcionadas à educação de surdos, mas certamente nos permite pensar em estratégias de utilização de tais ferramentas nas aulas de História, a fim de que possamos ser, deveras, inclusivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar e incluir deve ser compromisso de todos, por isso, é necessário se pensar em soluções para dirimir as dificuldades dos alunos com quaisquer tipos de deficiência, altas habilidades e superdotação.

Com o objetivo de mapear produções que vessassem sobre o uso de tecnologias assistivas no ensino de História para alunos surdos, nossa hipótese inicial perpassava pelo descrédito da existência de produções sobre o ensino de história para surdos. Entretanto, nosso levantamento de dados mostrou o oposto e, ao mesmo tempo, evidenciou o quão escassas ainda são as pesquisas sobre esse tema.

Destarte, pensar metodologias a fim de sanar ou dirimir as dificuldades de alunos com algum tipo de deficiência é um compromisso do Estado e da comunidade escolar. A partir deste estudo, buscamos apresentar informações relevantes no campo das pesquisas, no que tange ao ensino de História e sua respectiva responsabilidade inclusiva. Para tanto, faz-se necessária a adoção de práticas que promovam esses espaços de inclusão na escola e, sobretudo, a divulgação dessas experiências, a fim de que possamos ter arcabouço teórico que sirva de inspiração para novas práticas.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 05fev2019.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 05fev2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (História). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 07 mar 2019.

BURKE, Peter (org.). LOPES, Magda (trad.). **A Escrita da História**: novas

perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Inclusão e Direitos Humanos:** a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. Mandrágora, v.21. nº2, 2015, p.113-134.

DE OLIVEIRA NETO, Artur Maciel. **Pessoas com deficiência no mercado de traballho:** visão dos gestores empresariais. Curitiba: CRV, 2017.

DE OLIVEIRA NETO, Artur Maciel; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; GONZALÉZ GONZALÉZ, Daniel. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CIDADÃOS DO AGORA CONSTRUINDO UM AMANHÃ. **Revista EDUCA UMCH**, v. 1, n. 15, p. 16, 1 jun. 2020.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 3ªed. Autêntica: Belo Horizonte: 2011.

GONÇALVES, Maria de Jesus; FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distância e Tecnologia Assistiva**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

LIMA, L. B; DE OLIVEIRA NETO, A.M; GONZALÉZ, D.G. O uso de software educacional no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. In.: Aguiar. A. L. O; Chaves, F.M; Andrade. F.A. Educação: práticas, diversidade e inclusão. Curitiba: CRV, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Priscila Kohls dos; DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **Tecnologias Assistivas e a Inclusão do Estudante Surdo na Educação Superior**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v.3, nº3, p.494-514, set/dez, 2017.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-LIBRAS. Florianópolis: 2009.

COMBINADOS ENTRE OS SEM JEITO: SOBRE SORRISOS AMARELOS E INCÔMODOS MÚTUOS EM PESQUISAS NO ESPAÇO ESCOLAR[16].

Agreements among the socially challenged: awkward smiles and mutual discomfort during research activity in the school enviroment.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes
(Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG)

Resumo: Dentre as pesquisas no campo da Etnografia em Educação que utilizam como ferramenta para coleta de dados a observação do fenômeno em sala de aula, é possível identificar duas grandes tendências metodológicas: 1) aquela que reivindica a metodologia de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995); 2) aquela com abordagem metodológica da etnografia na educação (DAUSTER, 1997; ROSISTOLATO, 2013; 2018). Em ambas as vertentes, estudos descrevem as ambivalências que cercam as pesquisas no espaço escolar que realizam observação de aulas. O texto debate alguns desses limites através de pesquisa em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizadas na Regional Norte desse município, em duas classes de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, caracterizando-se como pesquisa qualitativa com realização de observação de aulas e entrevistas com docentes e coordenadores. Os resultados apontam para alteridade em relação a função do pesquisador no espaço escolar, ora interpretado como estagiário, ora como pesquisador, ora representando ameaça. Contudo, o campo parece indicar que instituições que previamente obtiveram contato com essa modalidade de pesquisa apresentam menor resistência quanto à presença do pesquisador no espaço escolar.

Palavras chave: Etnografia em espaço escolar; Etnografia na Educação; Observação de aulas.

Abstract: Among the researches in the Ethnography of Education that use classroom observation as a tool for data collection, it is possible to identify two major methodological trends: 1) a first one which claims the methodology of an ethnographic type (ANDRÉ, 1995); 2) a second with a methodological approach to ethnography in education (DAUSTER, 1997; ROSISTOLATO, 2013; 2018). On both sides, studies describe the ambivalences surrounding research in the school environment that carry out classroom observation. The text discusses some of these limits through research in two Brazilians Municipal schools of Belo Horizonte. The qualitative research included classroom observation and interviews with teachers and coordinators in two classes of Early Childhood Education, with children aged 5 years. The results point to alterity concerning the researcher's role in the school space, sometimes interpreted as an intern, sometimes as a researcher, sometimes representing a threat. However, the field seems to indicate that institutions that

[16] Texto refere-se a versão estendida de trabalho aprovado para 40º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós graduação em Educação (ANPED), a ser realizada em outubro de 2021.

previously had contact with this type of research are less resistant to the presence of the researcher in the school environment.

Keywords: Ethnography in a school environment; Ethnography in Education; Classroom Observation.

INTRODUÇÃO

Dentre as pesquisas com metodologia qualitativa, que se situam no espaço escolar, e adotam como ferramenta de análise a observação dos fenômenos em sala de aula, é possível identificar duas grandes linhas de abordagens: 1) a linha que reivindica realizar pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995); 2) a que reivindica elementos do método etnográfico aplicados na educação (DAUSTER, 1997; 2004; ROSISTOLATO, 2018). Rosistolato (2018), ainda aponta que mesmo dentre os autores que reivindicam o campo da etnografia da educação, algumas produções não assumem, em *stricto sensu,* terem realizado etnografias, embora seus estudos assim possam ser caracterizados (ROSISTOLATO, 2018, p 2).

As alterações no campo da antropologia desde os estudos clássicos etnográficos (MALINOWSKI, 1980; GEERTZ, 2002) deixam para trás a associação entre antropologia e exótico, e passam a considerar estudos em contextos de convívio do pesquisador, como aqueles realizados no campo da antropologia urbana (VELHO, 1978; VELHO e KUSCHNIR, 2003). Pensando nas etnografias em espaço escolar e pesquisas no campo da educação que se utilizam de ferramentas comuns à etnografia, uma linha teórica entende a escola como um espaço privilegiado para realização de pesquisas com essa abordagem (GALENO, 2011; ROSISTOLATO, 2013). Contudo, não se ignora que a incorporação da etnografia em pesquisas não antropológicas apresenta consequências epistemológicas. Como ressaltam Oliveira, Boin e Búrigo (2018), a etnografia não se reduz apenas a um método, estando imbricada com o escopo teórico da antropologia. Nesse sentido, as produções que reivindicam o termo “pesquisa do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) apontariam muito mais para uma inspiração em estudos da etnografia do que a adoção de procedimentos comuns ao fazer etnográfico.

Embora nesta pesquisa[17] o espaço escolar também seja considerado como lugar privilegiado para estudos em etnografia da educação, faz-se necessário apontar para elementos comuns a esse tipo de pesquisa, por exemplo, a resistência por parte dos agentes escolares na realização de pesquisas que se utilizem da etnografia em espaço escolar. Oliveira, Boin e Búrigo (2018), em pesquisa com professores de Sociologia em Florianópolis, experienciaram uma receptividade maior de professores para cessão de entrevistas do que para observação de suas aulas. Como hipóteses explicativas para esse fenômeno, os autores apontam para:1) o baixo contato de instituições escolares com pesquisas etnográficas, havendo menor resistência em escolas que já participam ou tenham participado de pesquisas universitárias; 2) frente a presença de políticas de avaliação nas redes, o trabalho do pesquisador que realiza etnografia pode ser confundido com o de avaliador externo, ainda que sejam explícitos os objetivos de pesquisa apresentados (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018, p 23).

O texto debate essas duas hipóteses através de realização de pesquisa com observação de aulas em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. O objetivo, aqui, é analisar a função atribuída pelos agentes escolares ao pesquisador, além de debater sua posição de alteridade e os incômodos mútuos suscitados pela pesquisa. Dessa maneira, o texto divide-se em duas sessões: 1) metodologia de coleta e análise de dados de campo; 2) resultados e discussão da pesquisa. O texto encerra-se com as considerações finais.

METODOLOGIA.

A pesquisa ocorreu no ano letivo de 2019, em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizadas na Regional Norte desse município, em duas classes de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, caracterizando-se como pesquisa qualitativa com realização de observação de aulas e entrevistas com professores e coordenadores. Foram realizadas 272 horas de observação na Escola Municipal Maria Montessori e 256 horas na Escola

[17] Pesquisa de doutorado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de minas Gerais (UFMG), sob o parecer 4.068.462.

Municipal Henri Wallon[18], além de entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras da Educação Infantil e as professoras referência e professoras de apoio[19] das turmas acompanhadas.

O critério de seleção das escolas compreende: 1) as escolas selecionadas deveriam pertencer à mesma rede de ensino; 2) as escolas deveriam estar localizadas dentro de uma mesma coordenadoria administrativa regional; 3) as escolas deveriam diferenciar-se pela média de nível socioeconômico (NSE) do público atendido. A característica de distinção de NSE da região censitária em que a escola se localiza é importante para estabelecer comparações entre as instituições. Aqui, a renda *per capita* da região censitária da escola foi tomada como indicador de NSE para a escola (CENSO, 2010).

A partir dos critérios elencados para a seleção das escolas, foi estabelecido processo de contato com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), iniciado no ano de 2018, para escolha das instituições de Educação Infantil a serem pesquisadas. Os critérios estabelecidos foram apresentados à equipe da SMED, que depois de algum tempo e de certos trâmites administrativos, indicou as Escolas Municipais Maria Montessori e Henri Wallon para realização da investigação. Cabe ressaltar que, ambas as escolas selecionadas fazem parte do Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas (APPIA), implementado pela SMED com vistas ao incentivo à alfabetização e numeramento de crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse pode se configurar como um viés de seleção da SMED das instituições nas quais a pesquisa se desenvolveu.

Em relação aos critérios para seleção das turmas, a Escola Municipal Maria Montessori, no ano letivo de 2019, contava apenas com uma turma de Educação Infantil de 5 anos, sendo seu atendimento realizado no período da tarde. Já a Escola Municipal Henri Wallon contou com atendimento à Educação Infantil em duas turmas no período vespertino e uma no matutino. A direção escolar decidiu pela

[18] Para atender critérios de ética em pesquisa os nomes atribuídos às escolas são fictícios.

[19] Constam no quadro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte tanto o cargo de professor referência quanto o de professor de apoio. O professor referência cumpre a função de professor generalista na classe em que foi alocado. Já o professor de apoio cumpre sua carga horária em mais de uma turma, substituindo os professores referência durante os horários reservados para o planejamento de atividades.

alocação da pesquisa na turma matutina. Ainda que houvesse alguma insistência na solicitação de revezamento na observação entre as turmas dos distintos turnos, a coordenadora da Educação Infantil defendeu a permanência da pesquisa no período matutino sob justificativa de ser “menos tumultuado”.

Dessa maneira, a triangulação de dados adotada na pesquisa contou com: realização de observações de aulas nas duas turmas da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, em cada uma das escolas; entrevistas semiestruturadas com coordenação pedagógica e professoras de apoio e referência atuantes no ano letivo de 2019, nas turmas acompanhadas; caracterização das instituições a partir de informações do banco de dados do Censo Escolar e do Censo 2010.

O procedimento prioritário da pesquisa de campo foi a realização de observações em sala de aula, nas turmas de Educação Infantil acompanhadas. A opção de coleta de dados utilizando a ferramenta de observação do evento em sala de aula se justifica pela compreensão de que no interior da sala de aula é que se revelam práticas muitas vezes não declaradas e até mesmo inconscientes, por parte das professoras, em relação aos alunos. Somente mediante observação sistemática, prolongada e criteriosa essas práticas revelam-se. Dessa maneira, a observação das interações entre os agentes no campo permitiria a compreensão dos sentidos produzidos no interior da cultura escolar. Evidenciando aspectos que poderiam não ter destaque, ou não serem percebidos, em outros tipos de abordagens (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018). As observações de sala de aula foram iniciadas na Escola Municipal Maria Montessori no final do mês de fevereiro de 2019. O início do campo na Escola Municipal Henri Wallon ocorreu apenas a partir de abril de 2019. Isso deveu-se ao fato da SMED ter designado às escolas para pesquisa em separado. Em cada uma das escolas foram realizados, em média, dois dias semanais de observações, em dias alternados, previamente combinados com a docente referência das respectivas turmas.

A partir das observações de aulas foram mapeadas frequências de acontecimentos interessantes para investigação mais aprofundada. Esse mapeamento auxiliou na construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas com professores e coordenação pedagógica. A opção de coleta de dados com

entrevista semiestruturada se justifica considerando os apontamentos de Amado e Ferreira (2017) que afirmam esta ser uma técnica adequada para analisar os sentidos que os atores aferem a práticas, acontecimentos e às suas próprias experiências. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na própria unidade escolar, considerando tempo disponível das docentes e das coordenadoras pedagógicas, uma vez que não seria possível para as entrevistadas ceder as entrevistas em outro local/horário que não fosse o de trabalho na unidade. As entrevistas com as docentes foram realizadas no tempo de planejamento destas. Já as entrevistas com as coordenadoras foram previamente agendadas em espaços de horários disponíveis das profissionais.

A utilização de ferramentas de coleta de dados, comumente empregadas em pesquisas quantitativas, foram empregadas no sentido de auxiliar na caracterização das instituições escolares, assim como de seu público atendido. Dessa maneira, foram utilizados os dados secundários do banco do Censo 2010, em específico, os dados referentes à renda *per capita* familiar por setor censitário, agregados à localização geográfica das escolas acompanhadas. Essa medida foi adotada como um indicador de nível socioeconômico (NSE) do público atendido pelas escolas. É preciso delimitar que o NSE[20], aqui, é tomado como constructo teórico para estratificação de grupos de alunos por uma medida de posição social. Ou seja, o NSE é tomado como uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações como dados de renda, escolaridade e ocupação (ALVES e SOARES, 2009). Contudo, é preciso reconhecer que esse instrumento de coleta de dados apresenta limitações. Uma delas é o grau de imprecisão nas respostas dos questionários em larga escala já identificados por outros estudos (SOARES e ANDRADE, 2006).

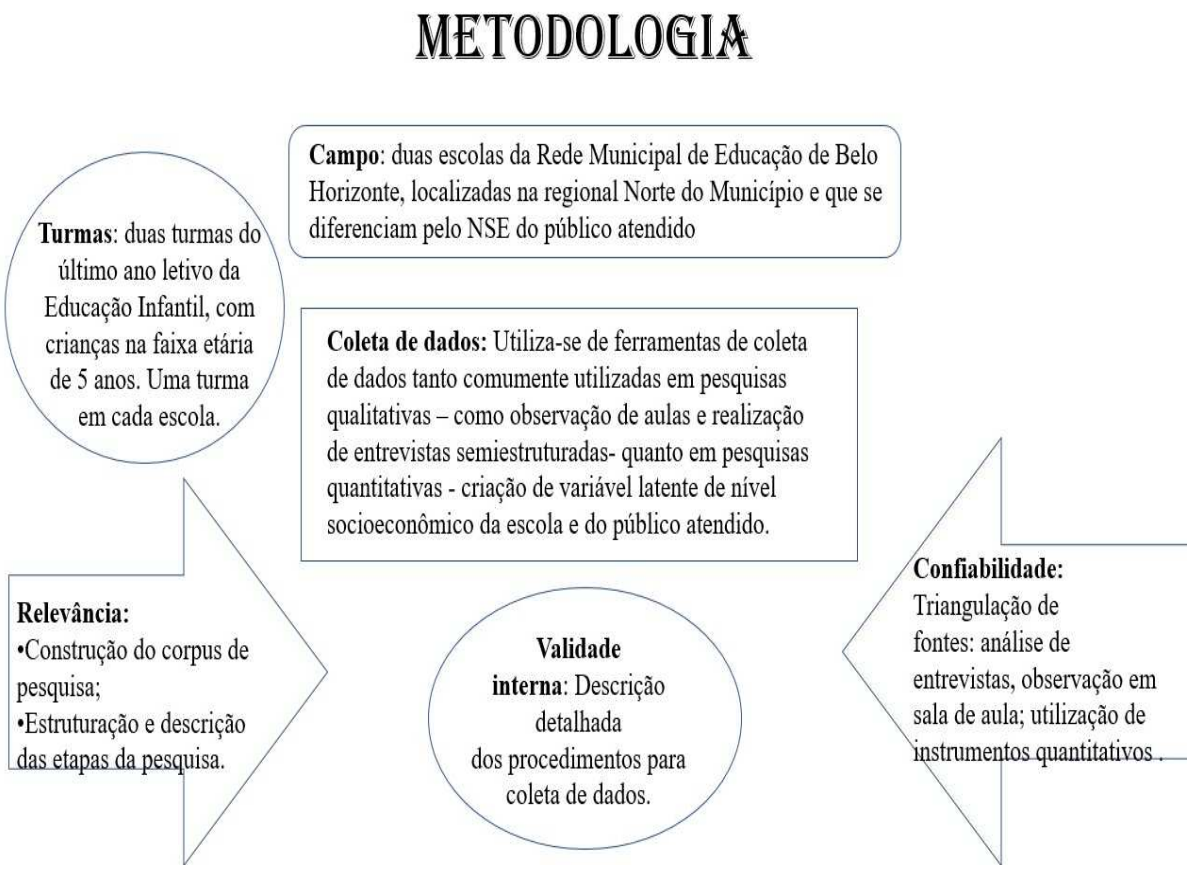
Ainda sobre o desenho da pesquisa, Gaskell e Bauer (2008) resgatam os indicadores comumente utilizados em pesquisas quantitativas, como fidedignidade e validade adaptando sua aplicação para pesquisas qualitativas no que concerne a critérios de relevância e de confiabilidade. Os autores, então, buscam critérios alternativos que afirma confiabilidade e relevância em estudos qualitativos, elencando os critérios de: triangulação e reflexividade de perspectiva, a

[20] Alves e Soares (2009) apontam que, ainda que o NSE seja utilizado amplamente como variável explicativa ou de controle em diversas pesquisas sociológicas, não há consenso no campo sobre sua mensuração em pesquisas empíricas (ALVES E SOARES, 2009, p 2).

documentação transparente de procedimentos, a descrição detalhada da construção do corpus e dos resultados, a evidência da surpresa pessoal e, para alguns casos, a validação comunicativa (GASKELL e BAUER, 2008, p 482). Esses critérios nortearam a realização da pesquisa e a escrita deste texto; de modo especial, a descrição detalhada dos procedimentos, critérios e da construção dos resultados, bem como a triangulação de fontes (entrevistas, observações, instrumentos quantitativos).

Dessa maneira, segue-se o esquema gráfico proposto para metodologia da pesquisa:

Figura1: Esquema gráfico de metodologia da pesquisa.



Fonte: A autora (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Alguns estudos no campo da etnografia em educação relatam incômodos ocorridos durante pesquisas em espaço escolar (VIEIRA e VIEIRA, 2018; OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018; CIPINIUK, 2014): desde resistências na autorização para observação de eventos em sala de aula, até, em casos mais extremos, a proibição da pesquisa de campo na escola (CIPINIUK, 2014). Ao fim e ao cabo, se faz necessário considerar que a própria presença do pesquisador nas instituições escolares altera tanto a paisagem local, quanto o possível percurso de dado fenômeno. A seguir, apresentam-se alguns aspectos relacionados à presença do pesquisador na sala de aula mapeados a partir das observações realizadas.

3.1- Intervenções e expectativas em relação a conduta da pesquisadora.

A receptividade à pesquisa configurou-se de maneira distinta nas duas escolas. Na Escola Municipal Maria Montessori houveram abordagens da professora referência com intuito de reprimir ou conduzir a conduta da pesquisadora. Já na Escola Municipal Henri Wallon essa relação foi menos tensa e houve, gradativamente, maior abertura ao longo do ano letivo. Contudo, essa escola já havia recebido iniciativas de projetos da Universidade Federal de Minas Gerais, ao passo que a Escola Municipal Maria Montessori não relatou tal contato, ainda que a professora referência da turma tenha declarado já ter recebido estagiários de uma instituição universitária particular, quando atuava em outra escola. Esse cenário parece confirmar os apontamentos de Oliveira, Boin e Búrigo (2018) de que escolas que já tiveram contato com pesquisas universitárias apresentariam menor resistência às pesquisas com observação de aulas.

> “As crianças são chamadas para fazer fila e ir para sala. J. H. fica no refeitório. Vou caminhando e chamo-o para formar. Na fila ele diz que quer ir ao meu lado. A professora referência me chama e diz “Aqui, ele gosta de achar que domina a gente.” (Entendo como uma objeção. A professora já havia dito em dia anterior que “As meninas do refeitório fazem a vontade dele”. E acredito que possa ter a mesma leitura sobre minha interação com J.H. Procuro estar próxima a outras crianças. Contudo, essa relação é usada pela acompanhante do

aluno especial (a saber, L.), horas mais tarde, para que J. H. ficasse quieto: “Vai lá e dá a mão pra Regina, vai João.”)” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

“Uma aluna chora na fila para o refeitório. Aproximo-me, vindo pela sua lateral e pergunto o que houve. K. diz que não trouxe brinquedo porque a avó dela saiu para almoçar (junto à aluna) e esqueceu o brinquedo em casa. Digo à K. que não tem problema. Que na próxima sexta ela pode trazer o brinquedo se ela quiser e que hoje ela pode brincar com as colegas. Que às vezes a gente esquece coisas, mas que está tudo bem. Ela me dá a mão e caminho ao seu lado na fila. A professora referência aproxima-se e diz à K. que ela tem que fazer fila, colocar as mãos para trás. “Nada de dar a mão, (nome da aluna)!” A aluna solta minha mão, posiciona suas duas mãos para trás e abaixa a cabeça. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Algumas crianças se levantam para contar os números no mural. F. me pede para amarrar seu tênis. A professora referência intervém enquanto estou amarrando “(nome da aluna), o que você está caçando amarrar sapato agora. A gente não vai levantar”. (F. levantou em todos os números cantados para verificar sua escrita no mural). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

A professora referência distribui entre as mesas dos alunos um jogo pedagógico composto por placas de madeira com figuras e divisões para que sejam encaixadas as letras correspondentes ao nome de cada figura. Lu e B. F., que sentam juntos, levantam hipóteses sobre a escrita. “É VACA. VAACA.”, diz Lu.. Lu. levanta-se e procura no alfabeto a letra inicial de VACA. A. B. vai até onde estou sentada e pede ajuda. A professora a repreende. La. faz o mesmo e também é repreendida. Quando F. me pede auxílio o faz falando em meu ouvido e cobrindo sua boca com a mão. Digo que não posso ajudar. A professora referência demonstra grande irritação ao ver as crianças me pedindo ajuda. Sinto-me desconfortável, nesse momento, e me mantenho sentada no fundo da sala. Mexo em minha agenda no intuito de simular estar fazendo outra coisa (temo que se fizer alguma anotação, nesse momento, aumente a tensão). As crianças continuam a me solicitar

> auxílio. La. chega a puxar meu braço para me chamar atenção e ir auxiliá-la. Nego o pedido. A professora referência grita: “Regina não vai ajudar ninguém hoje.” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Peirano (1994), aponta para uma alteridade mínima nas etnografias realizadas em espaços aos quais o antropólogo estaria familiarizado. Contudo, na relação eu/outro estabelecida pelos agentes escolares em relação à pesquisa e do pesquisador em relação ao campo suscita impactos tanto no evento observado, quanto nos pesquisadores. A autora aponta para frequentes desistências da pesquisa de campo associadas à “desconfortos insuportáveis” (PEIRANO, 1994, p 217). Ainda que a etnografia em espaços escolares não se assemelhe a sensível distinção cultural no binômio pesquisador/povo observado presente nos estudos clássicos etnográficos, a etnografia em espaço escolar, caracterizada pela partilha cultural entre pesquisador e pesquisados, reconfigura os sentidos desse binômio eu/outro, produzindo tensões de outra ordem.

3.2- Desconfiança e incômodo frente à presença da pesquisadora.

Uma possibilidade de explicação para as manifestações de desconfiança frente à pesquisa, ainda que em distintos graus entre as escolas, pode se relacionar com ambas as unidades fazerem parte do Projeto APPIA, da SMED. A participação em uma política pública experimental na rede (2019 foi o primeiro ano de aplicação do Projeto APPIA na SMED) pode relacionar-se com um clima escolar em que as escolas se sintam, de alguma forma, vigiadas, ainda que tenham sido explícitos os objetivos da pesquisa proposta e sua ausência de relação com o Projeto APPIA. Oliveira, Boin e Búrigo (2018), apontam que essa desconfiança em relação à presença do pesquisador na unidade escolar, em alguma medida, pode estar relacionada com a crescente cultura de avaliação escolar (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018, p 23). Em alguns casos, as políticas de responsabilização nas redes podem gerar como efeito ações de autoproteção nas instituições. Nesse sentido, talvez ainda estejamos bem distantes da abertura da “caixa preta” da

escola, tão proclamada no campo da Sociologia da Educação desde a década de 1960.

> Chego na escola às 12h50. Aguardo em frente a porta da sala da turma da EI, 5 anos. A professora de referência chega na sala e, logo depois, a coordenadora da Educação Infantil entra no espaço da EI. A coordenadora cumprimenta-me e cumprimenta a professora de referência. As duas conversam. A professora pergunta se a mãe da coordenadora melhorou e ela diz que sim. A coordenadora continua a conversa e pergunta se ela sabe da greve puxada para o dia seguinte. Após falar, a coordenadora olha para mim (parece ter esquecido que eu estava na sala) e diz: “Depois conversa” (há um claro incômodo com minha presença). Depois de dizer para conversarem depois, a coordenadora se afasta da porta da sala, ao passo que a professora referência vai até a porta, fica de costas para a sala, com a mão no portal e conversa com a coordenadora. Falam baixo ao ponto de sussurrar. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).
>
> Durante o recreio da Educação Infantil, a coordenação havia organizado um lanche coletivo entre as professoras. Sou convidada pela coordenadora da Educação Infantil a ficar no espaço, entro na sala. O lanche é em homenagem aos aniversariantes daquele mês. Sinto um desconforto enorme por minha presença no espaço. Cantamos parabéns. Circulo pelo espaço, vendo os brinquedos e a decoração como uma forma de tentar fazer com que as professoras se sintam menos desconfortáveis no ambiente. Elas comem em silêncio, sinto que se eu não estivesse no espaço haveriam conversas. A coordenadora está no centro do espaço da Educação Infantil, vendo as crianças brincarem. Continuo circulando e batendo fotos de alguns enfeites (torço para que o tempo passe rápido). As professoras conversam sobre a alergia alimentar de uma delas e me oferecem lanche. Agradeço e digo que comi em sala. Lentamente algumas professoras começam a deixar o espaço. Quando a coordenadora retorna ao mesmo, peço licença para sair, pois a turma retornaria para sala de aula com a professora de apoio. A coordenadora e a professora referência da turma de 5 anos ficam sozinhas no espaço. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).
>
> Ao final do dia pergunto à professora qual data da semana que vem posso retornar. Responde: “O dia que você quiser. Não precisa nem avisar. Você está vendo

> que eu não faço nada fora". Ri contemplativamente e gesticula com os dois braços, abrindo-os em direções opostas, com as palmas das mãos viradas para baixo, os dedos relaxados, sacudindo-se para frente. O gesto denota algum nervosismo. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Ainda que essas tensões tenham se manifestado na relação com trabalhadores da escola, esse quadro não se configurou na relação com os alunos.

3.3- Múltiplas funções atribuídas à figura do pesquisador no campo: estagiária, amiga, professora.

Oliveira, Boin e Búrigo (2018) apontam para eventos em que os alunos identificam os pesquisadores como professores ou quando os próprios trabalhadores da escola identificam os pesquisadores como estagiários. Durante a pesquisa esse quadro também se configurou, parecendo não ser claro para os alunos a função a ser desempenhada pela pesquisadora na sala de aula, havendo pedidos de auxílio ou intervenção em situações de conflito por parte dos alunos que se utilizaram de termos como "amiga", "tia" e "professora" para se referir à pesquisadora.

> A. B. me chama: "**Amiga**, qual a letra do bolo?" La. também me pede ajuda "Qual a letra?" A professora referência, vendo F. falando comigo, grita com a aluna e diz que ela tem que fazer sozinha. Reafirma: "Cada um faz o seu". F. volta ao seu lugar, contudo, La., logo em seguida também vem até onde estou sentada me pedir ajuda. A professora também a repreende. F., (que está sentada junto a La. e A. B.) diz: "Eu não sei a letra que é." (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).
>
> Y. sai do montante de brinquedos em que está e vem até mim "**Tia**, a gente tem pouco." Pega peças de outro montante e monta um carro. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).
>
> Crianças brincam com brinquedos de montar. P. olha para mim e aponta para L. "Ela tá com muito". Peço a L. que dívida com o colega e esta não se nega a fazê-lo (são comuns momentos que os alunos peçam que eu interfira em situações de conflitos entre pares). (Trecho

> do caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

A mesma ambiguidade no reconhecimento da função da pesquisadora foi apresentada por funcionários da escola, sendo comum a interpretação da pesquisa como a realização de um “estágio”.

> O porteiro da escola passa, me cumprimenta. Pergunta se eu faço estágio para ser professora. Explico que já sou professora e que estou fazendo uma pós. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).
>
> A coordenadora da Educação Infantil apresenta-me para professora que passará a atuar na escola, nas demais turmas de Educação Infantil, como professora de apoio: “Essa é a Regina, nossa estagiária de doutorado”. Olha para mim e pergunta: “É doutorado, né Regina?” Sorrio e confirmo. A coordenadora continuou: “De doutorado, chiquérrima”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).
>
> A professora de apoio pergunta se estudo na UFMG. Digo que sim. Diz que na sua escola tem uma moça que faz pesquisa com a turma, mas que ela é aluna do doutorado (faz expressão de desprezo, revira os olhos, afina a voz e gesticula com as duas mãos, abrindo-as em direções opostas). Entendo que a professora de apoio infere que sou aluna de graduação. Ela continua dizendo: “Ela fica lá, escrevendo”. Digo que acho que conheço (repito o nome da pessoa). O assunto se encerra nesse momento. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Nesse sentido, vale ressaltar que ao passo que o pesquisador observa o fenômeno, cria classificações e categorias de análise, sua presença no campo também desperta sua observação pelos agentes escolares. Ou seja, os sujeitos do campo não são passivos e, em dada medida, podem alterar a direção do próprio fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O texto posiciona-se dentro da linha de produção que reconhece o espaço escolar como lócus privilegiado para pesquisas que se utilizam de algumas ferramentas comuns ao campo da etnografia. A experiência no campo apontou para

dificuldades comumente enfrentadas por pesquisadores que utilizam como ferramenta de coleta de dados a observação do evento em sala de aula. Dentre essas dificuldades elencam-se: 1) Desconfiança ou incômodo dos trabalhadores da escola mediante à presença do pesquisador; 2) Expectativas por parte dos agentes escolares quanto a conduta do pesquisador; 3) Distintas funções atribuídas à presença do pesquisador no espaço escolar: estagiária, amiga, professora.

Outro elemento apontado pelo campo que se relacionou com os resultados da pesquisa foi a hipótese de que escolas que já teriam contato prévio com pesquisas da universidade teriam menor resistência a pesquisas com observação de aulas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento à pesquisa; à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) pela atenção e atendimento às solicitações oriundas da pesquisa; às escolas partícipes do estudo pela disponibilidade de colaboração; aos docentes e alunos das turmas nas quais foram realizadas as observações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G e SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, vol. 15, n. 1, jun, 2009. P1-30.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3° Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. P 209- 227.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CIPINIUK, T. A. C. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no trabalho de campo. Educere et Educare: **Revista de educação**, v. 9, n. 17, p. 83-91, jan./jun. 2014. Disponível em:

http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10309. Acesso em: 28/07/2021.

DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Caderno CEDES**, vol 18, N 43, Campinas, dez, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004. Acesso em: 28/07/2021.

_____. Entre a Antropologia e a Educação- a produção de um diálogo imprescindível e um diálogo híbrido. **Revista do Museu Nacional**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, setembro, 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193538270004.pdf. Acesso em: 28/07/2021.

GALENO, S. **Uma escola de luta**: análise dos significados da educação em um estudo de drama social. Rio de janeiro, RJ: 7Letras, 2011.

GASKELL, George e BAUER, Martin W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidegnidade e da validade. In: GASKELL, G e BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 470 – 490.

GEERTZ, C. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2002.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 39-61.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 10-30, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12243. Acesso em: 28/07/2021.

ROSISTOLATO,R. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. **Pró-Posições**, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013. https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004

_____. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educaçã**o, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/969/showToc. Acesso em: 28/07/2021.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003. P 11-19.

VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

VIEIRA, Ricardo e VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v 13, n 26, pp.1-18, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14641. Acesso em: 28/07/2021.

Sobre a autora:
Nome completo: Regina Lucia Fernandes de Albuquerque
Descrição acadêmico/profissional: Doutoranda pelo Programa de Pós graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.
E-mail para contato: albuquerquerlf@gmail.com.

MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: NA SALA DE AULA COM O *KAHOOT!*

Mathematics, education and technology: in the classroom with *Kahoot!*

PEREIRA, LETÍCIA
Universidade Federal de Pelotas

MORALES, GISELE
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: A Matemática é uma disciplina importante na Educação Básica. A fim de favorecer o desenvolvimento de melhores resultados na escola, sugere-se o uso de jogos como recursos tecnológicos em sala de aula. Exemplo disso, é a ferramenta *Kahoot!* que possibilita um maior engajamento do aluno e, consequentemente, maior interesse pela disciplina. Este trabalho tem por objetivo identificar de que forma a plataforma *Kahoot!* pode ser utilizada na realização de problemas matemáticos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, destacando sua contribuição para o desenvolvimento e para a formação do futuro cidadão. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, considerando que foi feita a partir de observações, leituras e a realização de uma atividade de aprendizagem utilizando a plataforma como forma de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Palavras-chave: Matemática; Tecnologia; *Kahoot!*

Abstract: Mathematics is an important subject in Basic Education. In order to favor the development of better results at school, it is suggested the use of games technological as resources in the classroom is suggested. An example of this is the *Kahoot!* tool, which enables greater student engagement and, consequently, greater interest in the subject. This work aims to identify how the *Kahoot!* can be used to solve mathematical problems with students in the 9th year of Elementary School, highlighting its contribution to the development and formation of the future citizen. The methodology used was qualitative research, considering that it was made from observations, readings and carrying out a learning activity using the platform as a way of contributing to the development of logical reasoning.

Key-words: Mathematics; Technology; *Kahoot!*.

INTRODUÇÃO

As tecnologias aparecem como importante recurso de fontes de informação, pois abordam os mais diversos assuntos e podem reproduzi-los nas mais diferentes linguagens, como gráficos e tabelas. Assim, ao relacionar os conteúdos

matemáticos com suas aplicações e implicações, contribuem para que os conteúdos explorados adquiram significado.

O uso de recursos tecnológicos nas aulas de Matemática pode promover alterações na estrutura da sala de aula e também na maneira de ensinar e de aprender os conteúdos.

Portanto, os professores precisam conhecer as possibilidades e também os limites das tecnologias, estando preparados para utilizá-las como apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Num mundo de tão rápidas transformações, o domínio da tecnologia na educação exige dos profissionais um posicionamento crítico quanto à utilização das mesmas. Moran afirma que:

> Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se formos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se formos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes (MORAN, 2003, p.27).

Este trabalho tem a intenção de aproximar os profissionais da educação ao novo mundo das tecnologias e informações e, assim, oportunizar a cada um a facilidade de contribuir e de fazer uso do meio tecnológico no processo educativo, trazendo à pauta a questão do uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, analisaremos a ação docente de educar e ensinar utilizando as novas tecnologias, em especial a plataforma *Kahoot!* como uma ferramenta facilitadora para o ensino da Matemática - que desperta o interesse e curiosidade dos alunos.

O *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos de diferentes modalidades, incluído um *quiz game,* disponível no *site* https://kahoot!.com/, no qual podem ser adicionadas perguntas pelo professor e, essas são convertidas em um jogo com pontuação.

Essa ferramenta permite ao professor a criação de vários jogos usando o conteúdo de uma disciplina, bem como a avaliação do desempenho do aluno. A plataforma *Kahoot!* pode auxiliar o professor a desenvolver atividades educacionais atrativas a seus alunos, que proporcionem um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas diversas habilidades e inteligências.

O presente trabalho realiza a aplicação de um jogo de *quiz*, usando a plataforma do *Kahoot!* como estratégia de avaliação de desempenho, de ensino e aprendizagem dos alunos, na disciplina de Matemática.

NA SALA DE AULA COM O *KAHOOT!*

A busca por recursos tecnológicos que possibilitem relacionar os conteúdos propostos em sala de aula com as questões do dia a dia do aluno sempre foi um dos grandes desafios dos professores de Matemática.

Os jogos têm sido utilizados na educação como um dos principais recursos para tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e interessantes aos alunos. Conforme aponta Oliveira, (2009, p.12): "[...]cabe ao professor desenvolver atividades que motivem os alunos, adaptando-as e modificando-as, se necessário, para que seus objetivos sejam alcançados com melhor proveito e satisfação, sem que haja uma massificação de conteúdos".

Dessa forma, com a disseminação dos computadores e aparelhos celulares, surgiu um maior apelo por parte dos alunos para que essas ferramentas sejam utilizadas como facilitadoras em sala de aula. D´Ambrósio (1986, p. 4) enfatiza que: "A razão mais importante para justificar o ensino da Matemática é o relevante papel que essa disciplina desempenha na construção de todo o edifício do conhecimento humano".

A utilização da calculadora, vídeos, áudios, etc. vêm dar uma nova dimensão na Educação Matemática. A invenção do computador pessoal, celulares e outros, modificaram o dia a dia da humanidade, interferindo diretamente no processo ensino e aprendizagem.

Segundo Kenski:

> As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos – água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone – que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. Mas nem sempre foi assim (KENSKI, 2012, p.19).

Faz-se necessário buscar métodos e ferramentas para despertar no aluno o interesse pelo conteúdo transmitido em sala de aula. Conforme Passerino (1998), "O uso de jogos promove entusiasmo, concentração, motivação e implica na melhoria da construção do conhecimento, motivando esse processo".

O *Kahoot!* é uma plataforma *online* que permite criar um *quiz game* e torná-lo acessível por meio de celular, *tablets* e computadores, desde que estejam conectados à internet.

Um *quiz game* é um jogo interativo composto por perguntas e múltiplas respostas com tempo determinado para sua resolução. No ambiente, o docente deverá escolher que tipo de atividade pretende conceber. Entre as opções, temos:

- *Quiz*: para criar perguntas de múltipla escolha, com temporizador em cada uma das perguntas e pontuação em cada uma das respostas (ideal para jogos em sala);
- *Jumble*: conjunto de perguntas de ordenamento, onde os alunos devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas elaboradas pelo professor;
- *Discussion*: para realização de debates e perguntas abertas;
- *Survey*: para realização de perguntas com temporizador, sem a atribuição de pontuação nas respostas dadas pelos alunos (apenas verificação da aprendizagem).

Kahoot! é um aplicativo de distribuição gratuita que faz uso da sua simplicidade de utilização e do fator competição para motivar os alunos e atrair sua atenção. Esse aplicativo pode ser utilizado em diversas situações, como a retomada de conteúdos, verificação de aprendizagem etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), afirmam que o uso de jogos se trata de um aspecto relevante, pois despertam no aluno interesse e prazer, mediante ao ensino de Matemática. Segundo Lima (2011) “Um jogo digital como um recurso tecnológico lúdico produz como resultado diversão, prazer, habilidades e conhecimentos, trazendo benefícios para educação, fazendo uso de métodos de ensino que provoquem no aluno interesse pelo estudo, aliado com a diversão”.

Nesse contexto, o *Kahoot!* apresenta-se como uma ferramenta ativa. Segundo Horn e Staker (2015), essa ferramenta metodológica e educacional permite que o aluno desenvolva distintas habilidades e competências, tais como, construção do conhecimento, autodidatismo e comprometimento com seu processo de formação, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem e assumindo a própria responsabilidade de aprender e evoluir intelectualmente.

Essa busca de valores junto ao processo educativo visa à prática de novos conhecimentos, novas práticas pedagógicas, objetivando sempre a formação do

aluno, transformando-o num cidadão autônomo com voz e vez na sociedade e também num profissional qualificado para o mercado de trabalho.

Assim, a construção do saber não depende só do professor e da escola. O aluno é o agente construtor do seu próprio conhecimento.Desta forma, o professor tem um novo papel: auxiliar o aluno nos caminhos da construção do conhecimento.

Ser professor é levar o aluno a encontrar o próprio caminho, a transformar-se, a evoluir, a refletir, a mover-se e relacionar-se. É ir ao encontro dos temas de interesse do aluno.

O professor coloca-se como mediador e facilitador do processo de formação e, ao mesmo tempo, permite trocas enriquecedoras e significativas, configurando-se como um mediador entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Portanto, ao reinventar o espaço da aprendizagem - com novos recursos e metodologias - utiliza a internet na sala de aula, a fim de prestar bons serviços à educação.

A informática sendo uma das tendências em Educação Matemática possibilita muitos caminhos para que o professor realize suas aulas de uma forma interessante, diante do mundo tecnológico em que vivemos.

Paulo Freire tem contribuído muito para o pensamento pedagógico nesta linha:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, aquem o mundo encha de conteúdos[...] mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.94).

Concordamos com o autor quando ele afirma:

> Não temo dizer que inexiste validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os alunos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...]. Percebe-se, assim, que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1998, p.26-29).

Diretrizes curriculares têm enfatizado que o ensino da Matemática deve permitir que os alunos não só adquiram uma ampla compreensão relacional e conceitual, como também desenvolvam a habilidade para o pensamento matemático.

Dessa forma, a relação dos jogos com o ensino da Matemática deve fornecer subsídios que os encorajem e que lhes permitam tornarem-se solucionadores de problemas, comunicarem-se e desenvolverem diferentes maneiras de raciocinar matematicamente.

A introdução de jogos nas aulas de Matemática está relacionada com o que se faz na vida cotidiana. Usa-se a Matemática em algum momento do dia e, também, ela desenvolve o raciocínio lógico e está presente no cotidiano dos alunos, pois o currículo de Matemática está repleto de alto nível de abstração que não possui ligação com a vida dos alunos.

É preciso partir da realidade do aluno, daquilo que tem significado para ele, para então chegar à teoria, para depois retornar à prática. É importante trazer para aula o uso das tecnologias e aplicar no ensino da Matemática.

Segundo Wang (2015) e Guimarães (2015), o *Kahoot!* poderá promover o desenvolvimento de muitas habilidades e melhorar a interatividade entre professor e aluno com os seguintes tópicos:

a) Aumento da motivação: ao introduzir novos elementos em sala de aula, em especial os ligados à tecnologia, os alunos mostram-se mais curiosos e empenhados. Esses estímulos podem se converter em motivação para a aprendizagem, pois com o uso do aplicativo cria-se um ambiente saudável de competição em busca da aprendizagem;
b) Melhoria do raciocínio: o *quiz* faz uma pontuação diferenciada (mais elevada) para os alunos que respondem mais rápido e corretamente. Dessa maneira, exige um raciocínio rápido para que possam se manter entre os melhores;
c) Melhoria na concentração das aulas: quando o professor comunica aos alunos que fará avaliação da aprendizagem com uso do *Kahoot!* ao final da aula, os alunos tendem a prestar mais atenção aos conteúdos, pois precisam se apropriar das informações socializadas durante a aula para participarem de forma mais ativa e qualitativa no momento do game;
d) Permite a inversão de papéis: o professor poderá solicitar aos alunos, individualmente ou em grupo, que elaborem perguntas de escolha múltipla para o *Kahoot!*. Isso possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de maneira diferenciada, pois deixam a posição de aluno e tornam-se 'professores', já que precisam pensar em questões a serem implementadas para outros alunos;
e) Trabalho colaborativo: o *Kahoot!* permite que o professor utilize o questionário de maneira individual ou coletiva, ou seja, caso o *game* seja realizado numa turma, onde nem todos os elementos possuam dispositivos móveis, o professor poderá criar grupos de trabalho, colocando maior complexidade nas questões e aumentando o tempo de resposta. Assim, os alunos terão maior tempo para responder cada questão;
f) Uso das TIC em sala de aula: muitos são os críticos em relação à introdução das tecnologias móveis em sala de aula, no entanto, ao utilizar o *Kahoot!*, conseguimos provar que o celular pode se converter numa forma positiva de integração;
g) Avaliação da aprendizagem em tempo real: variar nas técnicas de avaliação poderá se converter numa maneira de incluir as várias habilidades dos alunos (falar, escrever, interpretar, desenhar, apontar, etc...

Os jogos matemáticos desenvolvem a organização do pensamento - quando não é abordada de forma mecânica, amplia o raciocínio, exercita a argumentação num debate de forma ágil e coerente.

Além disso, constituem uma ferramenta muito importante que auxilia o professor em sua prática pedagógica. “Os jogos eletrônicos podem proporcionar experiências enriquecedoras, tornando-se também importante auxílio na aprendizagem tanto na escola como fora dela” (BOMFOCO; AZEVEDO, 2012. p.10).

A introdução dos jogos no ensino de matemática não se justifica somente pelo desenvolvimento do raciocínio lógico, mas pela sua utilidade na resolução dos problemas do dia a dia. Assim, o professor auxilia o aluno, dando condição de atender suas necessidades práticas, explicar a realidade, adquirir conhecimento matemático e aplicar na sua vida.

Sobre isso Cortella (1998, p.102) afirma o seguinte: “Quando um professor (a) nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina para reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva”.

As aulas de Matemática devem favorecer a circulação de informações e a autonomia na busca das soluções. Isto se dá através da tecnologia, pois além de ser uma aula diversificada, ocorre a troca de ideias e também um debate realizado a partir dos comentários surgidos na sala de aula. Para Wang:

> *Kahoot!* É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais (WANG, 2015, p. 221).

O professor tem a responsabilidade de ajudar a preparar e educar os alunos matematicamente, desenvolvendo as capacidades e saberes que ajudem os alunos a tornarem-se adultos e cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade democrática.

É preciso dar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de uma atitude crítica - em que muitas decisões e ações são conduzidas e justificadas a partir do aprendizado que adquiriram na escola - desta maneira eles saberão lidar com as situações do dia a dia.

Formar cidadãos não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nessa formação ao receber crianças e jovens por certo número de horas todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis à sua inserção social.

APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A experiência foi realizada com aproximadamente 28 alunos de uma turma de 9º ano, em uma escola municipal, localizada na zona rural na cidade de Camaquã/RS. Os alunos - filhos de agricultores - ajudam seus pais na plantação de fumo e , mesmo trabalhando na lavoura, isso não os impede de estudarem.

O projeto foi desenvolvido em duas etapas. A primeira etapa foi a apresentação dos conteúdos matemáticos: razão/proporção, e a realização de exercícios na sala de aula, durante a disciplina de Matemática. A segunda etapa, como reforço escolar, foi a utilização da plataforma *Kahoot!* no Laboratório de Informática, dando mais dinamismo ao ensino/aprendizagem através da tecnologia digital no uso da plataforma, evidenciando que o uso das TDIC (Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação) pode colaborar para uma aprendizagem significativa.

Os alunos acessaram o endereço https://www.kahoot!.com/. A tela foi projetada através do *Datashow* e a partir daí os alunos puderam ver a execução do *quiz game*. Foram projetadas as perguntas, as alternativas de respostas e o tempo limite.

Os alunos visualizavam no quadro a pergunta e as alternativas de respostas e após escolhiam a alternativa correta. Caso esse tempo de resposta fosse excedido, não poderiam mais responder.

O *Kahoot!* possui uma interface interativa proporcionando aos alunos visualizarem a cor e forma correspondente à alternativa de resposta correta. Dependendo da alternativa escolhida era mostrada na tela a mensagem de resposta certa na cor verde ou errada, na cor vermelha.

Imagem 1 – alunos utilizando o *Kahoot!*



Fonte: Adaptado de: http://www.foreducationedtech.com.br/edtech-news/ensinohibrido/

Após a execução das quinze questões correspondentes ao conteúdo trabalhado no trimestre, foi projetado o placar final contendo a melhor pontuação e o aluno correspondente.

Foi feita a correção dos exercícios na plataforma *Kahoot!* e o *download* da planilha de resultados, contendo as pontuações individuais, os acertos e erros e o tempo de resposta, classificados individualmente por aluno e em cada questão.

O aplicativo *Kahoot!* é acessado através da internet de qualquer dispositivo; os usuários podem se registrar para criar perguntas e atividades ou podem ter acesso às atividades criadas por seus professores. Desta maneira, o docente promoverá atividades tanto no Laboratório de Informática, quanto dentro de sala de aula.

Imagem 2 – todos saem ganhando no *Kahoot*!



Fonte: Adaptado de: http://www.foreducationedtech.com.br/edtech-news/ensinohibrido/

As perguntas foram apresentadas no *Datashow* e os alunos responderam no computador da escola, mas sempre motivados para responder corretamente e marcar mais pontos.

Quanto mais rápido alguém respondesse a uma pergunta correta, mais pontos recebiam. Os cinco melhores na pontuação foram exibidos na tabela de classificação e o vencedor apontado no final do jogo.

Durante o jogo do *Kahoot!* os alunos mantiveram-se bastante focados. Respondiam as questões com agilidade, resolvendo-as mentalmente ou utilizando um rascunho para os cálculos. Os alunos conseguiram resolver, verificar o nível de cada questão e identificar se era possível responder dentro do tempo disponível.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o uso do *Kahoot!* observamos que os alunos mostraram maior interesse pela disciplina durante as aulas, principalmente quando houve o uso dos jogos intercalado com os conteúdos durante as aulas. Os alunos começaram a prestar mais atenção, visando aprender o conteúdo.

Com o uso dos jogos, como *quizzes*, é possível desenvolver habilidades e utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, tornando esse recurso digital um aliado favorável para o professor. O uso constante de jogos pode melhorar significativamente o processo de ensino e aprendizagem e na fixação dos conteúdos, fazendo com que o aluno utilize outras formas de aprendizagem, atribuindo novos conceitos de forma prática e autônoma. Assim conforme Cavalli:

> Muitos estudos têm demonstrado que a utilização das novas tecnologias como ferramenta traz uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível de ensino, desde que aplicada de forma responsável, democrática e não massificante tanto aos educadores quanto aos alunos envolvidos (CAVALLI, 2010, p. 292).

O autor salienta que com uso das tecnologias as aulas se tornam mais atrativas e nada maçantes. Foram avaliados os seguintes itens através das atividades propostas: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação do conhecimento matemático.

Depois de realizada a atividade, os alunos registraram suas opiniões enfatizando o uso dos jogos digitais como uma ferramenta para auxiliar nas aulas de matemática. A prática foi aplicada como revisão de conteúdos aprendidos durante o trimestre.

No decorrer das aulas, os alunos sentiam-se desmotivados ao fazer a revisão de modo tradicional, no caderno. Assim, buscamos por uma metodologia ativa, para fazer uma revisão de forma mais lúdica, na qual houvesse o interesse e a motivação dos alunos.

O uso do aplicativo, contribuiu no aprendizado, auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas e despertaram um interesse maior do aluno na sala de aula, tornando o ensino mais lúdico e participativo.

Além disso, o *Kahoot*! possibilitou aprender com os erros, descobrindo novos conhecimentos dentro de diferentes contextos e unindo o estímulo e a diversão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da matemática possibilita a inserção de várias técnicas como ferramenta auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem. Fazer uso de formas dinâmicas para ensinar, permite ao aluno ver o conteúdo e a área de conhecimento, com novos olhares, despertando a visão da matemática, não como abstrata, cheia de números e cálculos, mas como algo que está totalmente inserido em seu cotidiano.

O uso de jogos desenvolve diversas habilidades, como comunicação, interação, colaboração e resolução de problemas, além de estimular e motivar os alunos. Ou seja, são instrumentos importantíssimos por propiciar diversas oportunidades de aprendizagem.

As aulas com auxílio dos jogos são mais atrativas, posicionando os alunos como construtores de seus saberes e os professores como mediadores do conhecimento.

Dessa forma, os jogos podem colaborar na formação de alunos pensantes, criativos e críticos A missão dos professores passa a ser a de orientadores/direcionadores na prática pedagógica, facilitando e indicando caminhos na aprendizagem dos alunos.

Os jogos na matemática ajudam a estruturar o pensamento e o raciocínio lógico. Sendo um recurso pedagógico, são ferramentas importantes para resolver

problemas e cálculos.Quando bem utilizados pelo professor, além de os alunos aprenderem brincando, são desencadeadores da aprendizagem de novos conceitos, em que professor e aluno interagem.

Ou seja, através do desenvolvimento das atividades envolvendo os jogos na matemática, os alunos se tornam ativos e vivenciam a construção do seu saber. Durante o jogo, se tornam mais seguros, alertas e críticos, expressam seu pensamento e suas emoções, trocam ideias uns com os outros.

O papel do professor, então, é o de propor situações que levem o aluno a novas descobertas, novos conhecimentos, favorecendo um ambiente que ele tenha liberdade para falar, sem medo de errar e trocar experiência.

"A Matemática, educação e tecnologia: na sala de aula com *Kahoot!*" encerra um estudo mostrando que o aluno é capaz de aprender e construir seu próprio conhecimento. Quando consegue interpretar os acontecimentos que os rodeiam e transferir o conteúdo trabalhado em sala de aula para a sua própria vida – esta é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo.

Em suma, o ensino da Matemática não se resume a aprender a aplicar fórmulas e a repetir cálculos corretamente. Tem que despertar o interesse dos alunos, com aulas diferenciadas.

Cabe a nós, professores, despertarmos o interesse dos educandos por nossas áreas de conhecimentos. Portanto, para o sucesso da relação de ensino e aprendizagem é necessário que a prática educativa esteja dirigida para o interesse dos alunos, na qual eles possam aplicar a teoria na prática e não apenas decorar e reproduzir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMFOCO, M.A.; AZEVEDO, V.A. **Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee**. In.: CINTED-UFRGS. v.10. nº 3, dezembro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CAVALLI, Gleise**. Tecnologias e mídias interativas na escola: Projeto TIME/**organizado por João Vilhete Viegas D'Abreu... [et al.]. -- Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre a Educação Matemática. Campinas: Summus, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Daniela (2015). ***Kahoot*!:** quizzes, debates e sondagens. In Ana Amélia A. Carvalho (Coord.). Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015. JUNIOR, João Batista Bottentuit. **O aplicativo kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real.** Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação–Clallenges. 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, ERPO, FMGSC MOITA. **A tecnologia e o ensino de química:** jogos digitais como interface metodológica. Campina Grande: Editora da EDUEPB. 2011.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 7.ed. Campinas: Papirus, 2003. cap.1, p.11-66

OLIVEIRA, Juliana Silva de. **O uso do jogo como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira.** Graduação UFRGS, 2009.

PASSERINO, Liliana Maria. **Avaliação de jogos educativos computadorizados.** Taller International de Software Educativo, v. 98, 1998.

WANG, A. I. (2015). **The wear out effect of a game-based student response system**. Computers in Education., 82,217–227.

Sobre os autores

Letícia de Mattos Pereira

Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Pedagogia e Ciências - Licenciatura Plena em Matemática. Especialista em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica, Mídias na Educação, Supervisão Educacional e Matemática Aplicada. Supervisora educacional e professora de Matemática na Prefeitura Municipal de Camaquã-RS.

matos.lele@gmail.com

Gisele Morales

Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Brasileira e em Orientação Educacional. Professora da rede municipal de Pelotas/RS e Rio Grande/RS.

bielrex110@gmail.com

MAPEAMENTO TEÓRICO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: LEVANTAMENTO DOS ÚLTIMOS 5 ANOS

Theoretical mapping of Active Methodologies in Mathematics Teaching: a survey of the last 5 years

SILVA, Jonas Evangelista
Universidade Estadual de Santa Cruz

SILVA, Flaviana dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo Neste artigo, apresenta-se uma revisão sistemática de literatura e analisam-se as Metodologias Ativas (MAs) utilizadas pelos pesquisadores em conclusões vinculadas a estudos em programas de pós-graduação, com o objetivo de investigar as características temáticas dos trabalhos acadêmicos sobre as MAs no ensino de Matemática, no período de 2016 a 2021. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa. O aporte teórico para realizar a revisão baseou-se em Ramos, Faria e Faria (2014). Para facilitar a compreensão, os estudos foram delimitados em três questões: Quais metodologias ativas estão subsidiando as pesquisas? Em quais programas de pós-graduação foram desenvolvidas as pesquisas? Quais as conclusões desses estudos? Com a revisão sistemática de literatura, foram identificados 15 trabalhos, incluindo teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que discutiram as MAs no Ensino de Matemática. Foi observado, em grande parte desses trabalhos, que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma das MAs mais utilizadas nas pesquisas e que um programa de pós-graduação, em específico, se destaca, pelas importantes contribuições para a quantidade e qualidade das pesquisas para o ensino de Matemática. Os resultados demonstraram que as MAs são eficazes no processo de ensino e aprendizagem, por desenvolver a autonomia e incentivar maior participação dos estudantes nas aulas de Matemática.

Palavras-chave: Mapeamento; Metodologias Ativas; Ensino de Matemática; BDTD.

Abstract: *In this article, a systematic literature review is presented and the Active Methodologies (MAs) used by researchers in findings linked to studies in graduate programs are analyzed, with the aim of investigating the thematic characteristics of academic papers on MAs in mathematics teaching, in the period from 2016 to 2021. This is a study with a qualitative approach. The theoretical support to carry out the review was based on Ramos, Faria and Faria (2014). To facilitate understanding, the studies were delimited into three questions: Which active methodologies are subsidizing the research? In which graduate programs were the research developed? What are the conclusions of these studies? With the systematic literature review, 15 papers were identified, including theses and dissertations from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), which discussed MAs in Mathematics Teaching. It was observed in most of these papers that Project-Based Learning (PBA) is one of the most used MAs in research and that one graduate program, in particular, stands out, for its important contributions to the quantity and quality of research for mathematics teaching. The results showed that*

MAs are effective in the teaching and learning process, by developing autonomy and encouraging greater student participation in mathematics classes.

Keywords: Mapping; Active Methodologies; Mathematics Teaching; BDTD.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com o avanço do uso do computador pessoal conectado à internet e com a popularização das tecnologias digitais, novas experiências e significativos avanços ocorreram na sociedade, nas esferas sociais, educacionais e políticas. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm ocasionado, na sociedade contemporânea, um processo de transformação social, com implicações profundas na vida econômica, na cultura, e na identidade humana, o que possibilitou pensar em uma nova estrutura de sociedade, a denominada Sociedade do Conhecimento (PONTE, 2000).

Especificamente na Educação, encontra-se, nas tecnologias, um eficaz meio para o ensino, que permite proporcionar compartilhamento, troca de informação e interação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (DEMO, 2011). E uma dessas inovações, às quais as escolas precisam se adequar, são as práticas pedagógicas dos professores com metodologias de ensino atreladas às TDICs.

Segundo Berbel (2011, p. 29), uma forma de entender as MAs, é que se baseiam: “[...] em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Dessa maneira, as MAs são constituídas por diferentes métodos e estratégias de ensino. Em particular, para esta pesquisa, escolheu-se aquelas baseadas nos estudos de Moran (2017; 2018), a saber: aprendizagem baseada em investigação; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem entre times; e aprendizagem baseada em problemas.

Assim, o objetivo deste estudo é investigar as características temáticas dos trabalhos acadêmicos relacionados às MAs no Ensino de Matemática. Dessa forma, foram delimitadas três questões a serem respondidas: Quais metodologias ativas estão subsidiando as pesquisas? Em quais programas de pós-graduação foram desenvolvidas as pesquisas? e Quais as conclusões desses estudos?

Nesse sentido, busca-se identificar as contribuições que as MAs estão trazendo para a formação do professor e para o ensino de Matemática com diferentes estratégias centradas no estudante. De modo geral, essas propostas pretendem que os discentes observem e reflitam sobre a realização da tarefa, e estimulá-los a encontrar diferentes estratégias para explicar um fenômeno.

Nesse caso, o professor atua como mediador ou orientador, guiando os alunos por meio de reflexões e questionamentos necessários para executar as atividades e promover o conhecimento (SANTOS; RIBEIRO, 2018; OECHSLER; MANERICH; SILVA, 2019). Vale destacar que as práticas pedagógicas orientadas no território das MAs, de certo modo, tornam-se caminhos para a inserção das TDICs em sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) revela, sobre a metamorfose da educação, que é importante valorizar esses espaços educacionais, já que, por meio deles, a sociedade evolui e parte do conhecimento é adquirido.

Estudos com abordagens participativas e significativas vêm ganhando força e o período pós-pandemia muito vem revelando sobre essa questão, apresentando discussões e pesquisas científicas. Nesse sentido, repensar a sala de aula se faz necessário, como verificado no estudo de Leite (2018, p. 581), no qual o autor afirma que há algo “errado na forma que a escola existe” e considera que na “medida que o tempo passa, nossos alunos, que deveriam estar cada vez mais envolvidos no processo de aprendizagem, estão cada vez mais distantes”.

Desse modo, torna-se relevante que, durante sua formação, o professor passe pela experiência de conhecer diferentes métodos de ensino e pesquisa que possibilitem promover a autonomia; reflexão; o pensamento crítico de seus estudantes, dentre outros aspectos, tornando-se um dos caminhos para práticas pedagógicas alternativas, que colocam o aluno no centro de sua aprendizagem (MORAN, 2018).

Diante disso, as MAs de Aprendizagem podem apresentar-se de maneira muito variada, e permitir realizar adaptações curriculares aos conteúdos que pretendem trabalhar, visando à inovação das práticas pedagógicas realizadas pelo professor em sala de aula, contribuindo, assim, com novos conhecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 2), as MAs são “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Ainda, as MAs, na perspectiva de Bacich e Moran (2018), e sua abordagem, dependem da necessidade do professor para o uso mais adequado em sua prática. As ramificações ou os tipos de MAs na perspectiva dos autores supracitados, são a Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada na investigação; Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem entre times; e Aprendizagem baseada em projetos.

Cada uma dessas abordagens tem um papel fundamental na prática pedagógica do professor, e cabe ao docente entender em qual momento usá-las (MORAN, 2018). Diante do que foi apresentado, entende-se que as MAs são modelos flexíveis, reflexivos, como também híbridos, indicando caminhos para a forma de ensinar e aprender, principalmente no momento em que estamos passando de urgências de novas práticas em sala de aula (MORAN, 2017).

Sabe-se que o sistema educacional, ao longo dos anos, vem se direcionando para um olhar interdisciplinar de sala de aula; para um professor como mediador do processo de construção do conhecimento do aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem. Esses pressupostos levam o professor a repensar as suas práticas de ensino, muitas delas integradas com as MAs e com as TDICs, que ganham espaço dentro do ambiente escolar como ferramentas auxiliares desses profissionais em sala de aula.

No entanto, cabem estudos/pesquisas para saber se esses profissionais dominam tais ferramentas pedagógicas. Pesquisadores como José Armando Valente; Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida; e José Manuel Moran, vem intensificando estudos sobre a importância dos professores em atrelar as suas práticas pedagógicas a um olhar mais dinâmico e significativo.

Muito se fala em mudanças das práticas docentes dos professores em serviço, no entanto, cabe pensar em maneiras de reconstruir essas práticas de forma significativa (NÓVOA, 2022; BACICH; MORAN, 2017; MORAN, 2018; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Destaca-se, aqui, que as MAs mostram caminhos que direcionam a uma prática pedagógica mais significativa, tanto para o

professor quanto para o estudante, em que todos os saberes são considerados como importantes.

Essas novas práticas, enfatizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) como processos educativos que priorizam a formação do estudante – considerando a sua realidade – estão pautadas em uma formação de qualidade. Com isso, alguns pontos das diretrizes são considerados importantes para o estudo em questão:

> I – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> II – de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;
> III – de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;
> IV – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> V – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2013, p. 38).

As diretrizes apresentadas enfatizam a importância do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Portanto, nosso olhar se direcionou para os professores em serviço que atuam na Educação Básica. Para uma formação que considere os aspectos apresentados, é necessário que o próprio local de atuação seja também o local de formação, com práticas significativas (NÓVOA, 2022; MORAN, 2018; 2017). Nesse sentido, a aprendizagem do educando deve acontecer de diferentes perspectivas e alternativas, sem um modelo rígido a ser seguido.

Vale destacar que parte dos professores que atua em sala de aula vem de uma formação em que as MAs e as TDICs não eram frequentes, como nos dias atuais. Isso nos remete ao estudo de Santos M. Luz, Martins (2020, p. 4), em que os autores afirmam,

> É preciso que os docentes se reinventem que desenvolvam novas competências e metodologias de ensino, valorizem o conhecimento e experiências que os alunos trazem consigo e, com isso, tragam para suas aulas metodologias críticas, reflexivas e investigativas para conduzir o processo de ensino/aprendizagem.

Diante disso, percebe-se ser preciso alinhar o ensino à realidade, ao cotidiano e às tecnologias digitais, que rodeiam a vida do educando. Para tal conquista, as metodologias, ou as práticas pedagógicas devem ser atualizadas

constantemente (NEVES; PEREIRA, 2021), seja por cursos de extensão, e até mesmo formação continuada dos professores em serviço.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica. Conforme Ludke e André (2013, p. 14), a pesquisa qualitativa "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto", e leva em consideração a originalidade dos dados obtidos. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) destacam que esse tipo de metodologia tem o "objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto real".

Portanto, a abordagem metodológica escolhida foi estruturada na possibilidade de coleta de dados e na exploração. Ou seja, o levantamento de dados não teve um fim em si mesmo, mas subsidiou todo o processo de reflexão e ação, em que se considera que há relação do sujeito com o mundo real, não possuindo passos rígidos, mas um método mais exploratório.

Como salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), "a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos", mostrando que a pesquisa e investigação qualitativa possibilitaram uma análise sob diferentes vieses e olhares, considerando toda a complexidade do estudo. Ademais, segundo Gil (2012, p. 28), essa abordagem teve por objetivo descrever "características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis", já que permitiu a busca por novos conhecimentos.

Com base nesses pressupostos, para o desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica, utilizou-se o seguinte percurso metodológico: (i) definição dos objetivos; (ii) estabelecimento de equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) determinação do âmbito da pesquisa; (iv) definição dos critérios de inclusão; (v) definição dos critérios de exclusão; (vi) estabelecimento dos critérios de validade metodológica; (vii) obtenção de resultados; (viii) tratamento de dados (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). No Quadro 1, são apresentados os procedimentos utilizados para a busca e validação metodológica.

Quadro 1: Procedimentos metodológicos realizados neste estudo

1. Objetivo
Identificar as pesquisas sobre MAs no Ensino de Matemática na BDTD
2. Operadores booleanos empregados
“Metodologias Ativas" *and* " ensino de matemática"
“Metodologias Ativas" *and* “Sala de aula invertida” “ensino de matemática”
“Metodologias Ativas" “Ensino Hibrido” *and* “ensino de matemática”
“Metodologias Ativas" “aprendizagem baseada em projetos” *and* “ensino de matemática”
“Metodologias Ativas" “aprendizagem entre pares ou time” *and* “ensino de matemática”
“Metodologias Ativas" “aprendizagem baseada na investigação” *and* “ensino de matemática”
3. Âmbito de pesquisa
BDTD da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
4. Critérios de Inclusão
Período temporal de 2016 a 2021
Pesquisas empíricas
5. Critérios de exclusão
Ser teses, dissertações de cunho bibliográfico
Fora do período temporal de 2016 a 2021
6. Critérios de validação metodológica
A validação foi por meio dos critérios de inclusão e exclusão

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No entanto, vale destacar que os procedimentos adotados na perspectiva de Ramas; Faria; Faria (2014) contribuíram no processo de escolha dos materiais que foram estudados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tese e as dissertações analisadas resultaram da busca realizada no BDTD. A opção por esse portal eletrônico se deu por se tratar de um dos principais meios que integra e registra as informações de teses e dissertações pertencentes às instituições de ensino e pesquisas cientificas do país[21], assim como pela possibilidade de acesso gratuito, o que, de certo modo, dá maior visibilidade às produções cientificas.

No sentido de apresentar quais são as últimas publicações sobre a temática, e seguindo o protocolo de busca apontado por Ramos; Faria; Faria (2014), foram consideradas as produções identificadas no período de 2016 a 2021.

As delimitações iniciais levaram a um total de 24 teses e dissertações. Dessas, a partir da leitura do título, referencial teórico (tipo de metodologia ativa abordada no estudo) e se era pesquisa empírica, bem como dentro do período

[21] Informações disponibilizadas no portal eletrônico http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 28 out. 2022.

temporal estabelecido, chegou-se à seleção de quinze trabalhos, pois as demais produções não estavam em concordância com o objetivo do estudo, como, por exemplos, pesquisas bibliográficas, e fora do período temporal, ou sem relação com a temática. No Quadro 2 são apresentados os dados quantitativos de teses e dissertações consultadas e selecionadas por meio dos operadores *booleanos.*

Quadro 2: Número de publicações consultadas e selecionadas

Operadores Booleanos Empregados	**Teses e Dissertações Consultadas**	**Teses e Dissertações Selecionadas**	
		D	T
“Metodologias Ativas" *and* "ensino de matemática"	**19**	**9**	**1**
“Metodologias Ativas" *and* “Sala de aula invertida” “ensino de matemática”	**1**	**1**	**0**
“Metodologias Ativas" “Ensino Híbrido” *and* “ensino de matemática”	**1**	**1**	**0**
“Metodologias Ativas" “aprendizagem baseada em projetos” *and* “ensino de matemática”	**3**	**3**	**0**
“Metodologias Ativas" “aprendizagem entre pares ou time” *and* “ensino de matemática”	**0**	**0**	**0**
“Metodologias Ativas" “aprendizagem baseada na investigação” *and* “ensino de matemática”	**0**	**0**	**0**
Total	**24**	**15**	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os descritores *booleanos* que permitiram identificar maior número de trabalhos foram: “Metodologias Ativas" *and* " ensino de matemática”. Para o detalhamento do que foi abordado nas teses e dissertações selecionadas, foi estruturado o Quadro 3. Para isso, foram analisados os títulos e o resumo dos trabalhos, no *corpus* da pesquisa, com destaque ao ano; título do trabalho; autor; metodologia ativa abordada; e programa de pós-graduação vinculado.

Quadro 3: Tese e dissertações selecionadas na BDTD

Ano	**Título**	**Autor**	**Metodologia Ativa Abordada**	**Programa de Pós-graduação**
2016	O pedagogo e o ensino de matemática: uma análise da formação inicial	Fernanda Cíntia Costa Matos	Sequência Fedathi	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC)
2016	Aprendizagem ativa e colaborativa: uma proposta de uso de	Thiago Yamashita Paiva	*Peer instruction*	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede

Ano	Título	Autor	Metodologia Ativa Abordada	Programa de Pós-graduação
	metodologias ativas no ensino da matemática			Nacional (Profmat) – Departamento de Matemática da Universidade de Brasília (MAT-UnB)
2017	O jogo como recurso pedagógico de ensino: uma proposta para os números relativos	Daniel Fernandes da Silva	Aprendizagem baseada em jogos.	Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo ((PPGPE/EEL-USP)
2017	Aplicação do *peer instruction* no ensino de matemática para alunos de quinto ano do ensino fundamental	Bruna Ligabo de Moura	*Peer Instruction*	Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo (PPGPE/EEL-USP)
2018	Probabilidade no ensino médio: metodologia ativa como suporte	Elvis Gomes Souza	Webquest; Aprendizagem por investigação.	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas (IM/Ufal)
2018	Aprendizagem baseada em projetos aplicada no ensino de matemática do ensino médio	Mara Lúcia da Silva Farias de Souza Santos	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo (PPGPE/EEL-USP)
2019	Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental	Thais Cristine Andreetti	Aprendizagem baseada em jogos e da aprendizagem baseada em problemas e projetos	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná
2019	Laboratório de matemática: jogos matemáticos no ensino de funções com a utilização da metodologia ABP	Neimar Juliano Albano da Silva	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); aprendizagem baseada em jogos	Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo (PPGPE/EEL-USP)

Ano	Título	Autor	Metodologia Ativa Abordada	Programa de Pós-graduação
2019	Ensino por conteúdos *versus* ensino por competências: concepções pedagógicas dos professores de matemática do Colégio Militar de Porto Alegre	Leonardo José Leite da Rocha Vaz	Ensino por Competências	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2019	Análise do aprendizado das habilidades e competências do Enem no uso da aula invertida na educação básica	Hélio José dos Santos Júnior	Sala de aula invertida	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (ICMC/USP)
2019	Métodos combinados: sala de aula invertida e *peer instruction* como facilitadores do ensino da matemática	Hélio Valdemar Damião Freire	Sala de aula invertida e o *peer instruction*	Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo (PPGPE/EEL-USP)
2019	Matemática, aprendizagem baseada em problemas: metodologia inovadora no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública	Geovani Henrique Ribeiro	Aprendizagem Baseada em Problemas	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG)
2019	O ensino de matemática e o processo de construção da autonomia do aluno através das metodologias ativas e híbridas	Vanessa Boscari Bellotto	Ensino híbrido no modelo de rotação	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
2020	A resolução de problemas: uma metodologia ativa no ensino de matemática para a construção dos conteúdos de “potenciação e radiciação” com	Marcela Camila Picin de Melo	Resolução de Problemas	Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Ano	Título	Autor	Metodologia Ativa Abordada	Programa de Pós-graduação
	alunos do ensino fundamental			
2021	Metodologias ativas no programa de residência pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática	Sérgio Morais Cavalcante Filho	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A seguir, é apresentada a análise de cada questão de investigação.

Quais metodologias ativas estão subsidiando as pesquisas?

De modo geral, os trabalhos assumiram abordagem de investigação qualitativa, com o foco no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Diante disso, na Tabela 1, são apresentados os tipos de metodologias abordadas nas pesquisas.

Tabela 1: Metodologias ativas subsidiadas nas pesquisas

Tipo de Metodologia Ativa	Quantitativo
Aprendizagem baseada em investigação	1
Ensino híbrido no modelo de rotação	1
Ensino por competência	1
Sequência Fedathi	1
Webquest	1
Sala de aula invertida	2
Aprendizagem baseada em jogos	3
Aprendizagem baseada em problemas	3
Peer Instruction	3
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	4
Total	**20**

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quanto aos tipos de MA evidenciados na análise, observamos o uso de diferentes metodologias, como mencionadas na Tabela 1. Outras metodologias

ativas de aprendizagem vêm surgindo, com o avanço das TDICs, pois “a combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender” (MORAN, 2017, p. 1). O autor supracitado complementa destacando que o educando aprende melhor

> [...] através de prática, atividades, jogos projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais (MORAN, 2017, p. 1).

Por outro lado, em todas as pesquisas analisadas, houve embasamento teórico sobre metodologias ativas, em especial, a partir do pensamento de José Moran, que, de certo modo, é uma das principais referências na temática, atualmente.

Vale destacar que a ABP foi a estratégia que apareceu com mais frequência e mostrou que novos caminhos estão surgindo com o foco na aprendizagem ativa do estudante com “problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo” (MORAN, 2018c, p. 1). Essa transformação exige transformação, ou até mesmo reconfiguração, no currículo, já que são práticas que desconstroem a ideia de professor detentor do conhecimento em sala de aula.

A ABP é uma “metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula” (MORAN, 2018c, p.10). O que a torna uma prática bastante utilizada por professores, que têm possibilidades de trabalhar com a interdisciplinaridade, bem como acompanhar o desempenho dos estudantes durante o processo.

Dentre os trabalhos que abordaram a ABP, três deles estão voltados para a Educação Básica e um para a Residência Pedagógica. Nos trabalhos de Santos (2018); Silva (2019); e Andreetti (2019), os resultados utilizando a abordagem mencionada trouxe maior interação, aprendizagem significativa e motivação, nos estudantes envolvidos. Como a pesquisa de Santos (2018, p. 114), que “permitiu aos alunos enfrentar e resolver desafios significativos da realidade, tanto dentro como fora da escola, além de vivenciar situações de aprendizagem significativas que contribuíram muito para a formação pessoal”.

Corroborando com o achado da pesquisa de Andreetti (2019, p. 105), ao concluir que a “aprendizagem está presente não só no momento de jogar o que foi produzido, mas também, em todo o processo de confecção e idealização dos jogos”, no estudo de Silva (2019, p. 78) os resultados foram observados nos resultados das provas que “trouxeram uma maior interação e absorção do conteúdo”.

Já o estudo de Cavalcante Filho (2021, p. 128) partiu da observação das “intervenções didáticas realizadas pelos residentes que eram majoritariamente tradicionalistas” e o resultado da pesquisa e prática com a ABP “viabilizou aos residentes conhecimentos e recursos para implementação da metodologia no trabalho pedagógico docente na Educação Básica” (CAVALVANTE FILHO, 2021, p. 130). Nesse sentindo, observou-se que as práticas pedagógicas orientadas dentro da ABP trouxeram resultados positivos na aprendizagem dos envolvidos - professores em formação e estudantes.

Segundo Berbel (2011, p. 2), a escola tem importância no desenvolvimento profissional do educando, e reitera que

> [...] juntamente com os diferentes tipos de informações a serem adquiridas, podemos compreender, pelos textos da Lei, que a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações.

Diante dessa análise, de um total de 15 trabalhos com o foco na temática, foi possível perceber que algumas dessas pesquisas fazem uso de mais uma MA, em sua investigação, bem como de metodologias que são pouco conhecidas, com foco em pressupostos metodológicos qualitativos.

Em quais programas de pós-graduação foram desenvolvidas as pesquisas analisadas?

O mapeamento das 15 pesquisas selecionadas possibilitou identificar o nível acadêmico em que foram desenvolvidas. Foi possível observar que, na maioria (14), trata-se de pesquisas de mestrado e uma de doutorado. Inferimos que ainda são incipientes as pesquisas de doutorado sobre a temática, bem como é relativamente baixo o número de estudos (mestrado/doutorado) com foco central nas MAs na área de Ensino de Matemática.

Tabela 2: Programas de pós-graduação dos trabalhos analisados

Programas de Pós-graduação	**Total de Trabalhos**
Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) – Mat-UnB; IM/UFAL; ICMC-USP; IME-UFG e UFFS	5
Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências - Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo (PPGPE/EEL-USP)	5
Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará (UFC)	1
Programa de Pós-graduação em Educação, em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas - Universidade Federal do Paraná	1
Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No que se refere aos Programas de Pós-graduação em que foram desenvolvidas as pesquisas, percebe-se que o PPGPE/EEL-USP destaca-se, com a contribuição de 5 dos 15 trabalhos; bem como cinco trabalhos do Profmat, e cada um em instituições diferentes. O estudo apontou que 33,33% dos trabalhos analisados pertencem ao mesmo Programa de Pós-graduação e da mesma instituição; bem como 33,33% pertencem ao Profmat. Por ser um Programa de Pós-graduação em Rede Nacional, o quantitativo de trabalhos das diferentes instituições foi somado, já que o foco deste estudo foi o Programa de Pós-graduação.

Para tanto, foram consideradas 14 dissertações e uma tese localizada em uma busca na BDTD, a partir de buscadores *booleanos*. Dentre os trabalhos, cinco deles pertencentes ao PPGPE/EEL-USP, com três trabalhos orientados pelo Prof. Dr. Estaner Claro Romão, e dois pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Moreira dos Santos.

Foi possível identificar os anos com maior número de estudos. O ano de 2019, com sete trabalhos; seguido de 2016, 2017 e 2018, com dois trabalhos cada ano; e apenas um trabalho nos anos de 2020 e 2021. Considerando que “as metodologias ativas contribuem para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo, da certificação” (MORAN, 2018, p. 2), no momento em que são incipientes os estudos,

o avanço das práticas pedagógicas orientadas por essa temática, no Ensino de Matemática, andará a passos lentos.

Moran (2018) considera que as MAs encontram-se em estágio inicial, bem como a sua iniciativa e o uso serem focados por professores e gestores de forma pontual, salientando a necessidade de ser pensando como um projeto permanente.

Quais foram as conclusões desses estudos?

As conclusões dos trabalhos analisados tiveram, em grande parte, resultados positivos e significativos, como é possível observar no Quadro 4.

Quadro 4: Conclusões dos trabalhos analisados

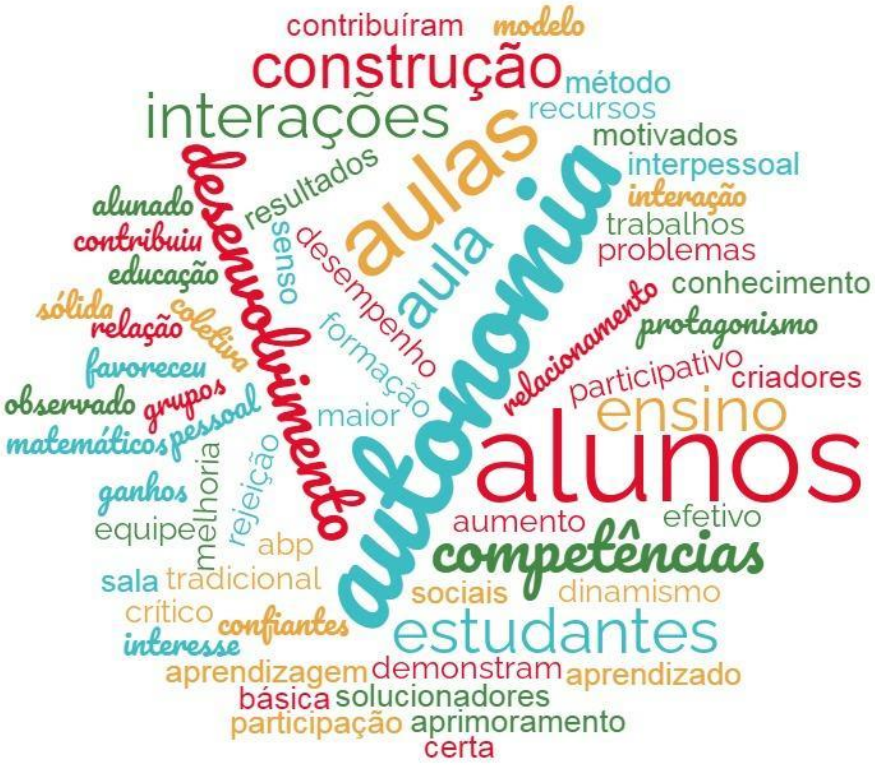
Pesquisadores(as)	**Conclusões**
Bruna Ligabo de Moura	Os alunos sentiram-se confiantes, motivados e participativos, nas aulas
Daniel Fernandes da Silva	Favoreceu as interações sociais e o trabalho em equipe
Elvis Gomes Souza	Contribuiu no desenvolvimento do senso crítico e autônomo do alunado
Fernanda Cíntia Costa Matos	Os resultados encontrados contribuíram para uma formação mais sólida
Geovani Henrique Ribeiro	Permitiu aos alunos agirem como solucionadores de problemas matemáticos
Hélio José dos Santos Júnior	O aprendizado foi mais efetivo em relação ao método da aula tradicional na educação básica
Hélio Valdemar Damião Freire	Os resultados demonstram ganhos de aprendizagem, melhoria no relacionamento interpessoal e dinamismo das aulas
Leonardo José Leite da Rocha Vaz	Foi observada uma certa rejeição ao modelo de ensino por competências.
Mara Lúcia da Silva Farias de Souza Santos	Aprimoramento do desempenho pessoal dos alunos
Neimar Juliano Albano da Silva	Melhor participação nos trabalhos em grupos e interações em sala de aula
Sérgio Morais Cavalcante Filho	ABP corroborou com a construção de competências
Thais Cristine Andreetti	Protagonismo dos estudantes como criadores de recursos de ensino na perspectiva da construção coletiva de conhecimento
Thiago Yamashita Paiva	Aumento do interesse dos alunos, muito maior, durante as aulas
Vanessa Boscari Bellotto	O desenvolvimento da autonomia dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No que se refere às conclusões dos estudos, os resultados revelaram maior aprendizagem por parte dos sujeitos envolvidos, demonstrando a eficácia das MAs no processo de ensino e aprendizagem, como também na formação de professores. Segundo Nóvoa (2019, p. 4), "é interessante acompanhar as dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia". Dentro desse contexto de inovação, foi desenvolvida uma nuvem de palavras para verificar as concepções que emergiram das conclusões dos trabalhos selecionados.

Nesse sentido, ao processar as conclusões no *site* do Wordclouds, foi possível gerar uma nuvem de palavras, organizada graficamente, em função das que ocorreram com maior frequência serem consideradas como categorias emergentes para análise. Na Figura 2, é mostrada a nuvem gerada no *site*.

Figura 2: Nuvem de palavras geradas a partir da frequência de ocorrências



Fonte: Os autores, 2023.

A partir da nuvem de palavras, observou-se que as palavras: alunos; autonomia; desenvolvimento; construção; interação; ensino; e aulas; tiveram maior frequência, revelando que as práticas orientadas dentro das MAs colocam o estudante como sujeito ativo e partícipe da sua aprendizagem. Para interpretação

dos resultados da Figura 2, foi adotado o método denominado Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997).

Na presente pesquisa, o *site* do *Wordclouds* foi utilizado para auxiliar na categorização dos dados, por meio da frequência de palavras. Essas palavras constituem as temáticas iniciais de estudo e, a partir das unidades de sentido, as categorias finais (Quadro 5).

Quadro 5: Processo de categorização das informações por meio da utilização da Análise de Conteúdo

Temas Iniciais	Eixos Temáticos	Categoria Final
– Interação – Aulas – Competências – Ensino – Desenvolvimento – Autonomia – Construção	– Competências nas aulas – Construção do conhecimento durante as aulas – Desenvolvimento e construção da autonomia	– Desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos estudantes nas aulas de matemática, por meio das MAs

Fonte: Os autores, 2023.

O desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos estudantes nas aulas de matemática por meio das MAs

É possível inferir que as MAs promoveram motivação e protagonismo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como uma estratégia para tornar as aulas de Matemática mais dinâmicas e atraentes.

Tendo em vista esses benefícios, faz-se necessário a ressignificação das metodologias dos professores de matemática, com formações mais significativas e participativas. Assim, as MA “podem revelar o seu verdadeiro potencial, contribuindo para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo, da certificação” (MORAN, 2018b, p. 2).

Os ajustes pontuais no modelo de ensino tradicional não são suficientes, precisam ser progressivos e com o foco na participação ativa do aluno (MORAN, 2015); bem como pensar o papel do professor como orientador e mediador de todo o processo. Para o desenvolvimento da autonomia do estudante quanto às práticas no território das MAs, os professores precisam integrar “os principais assuntos da matéria” e utilizar “pesquisa, entrevistas, narrativas, jogos como parte importante do processo” (MORAN, 2015, p. 8). No entanto, é importante que as ações desenvolvidas estejam ligadas à “vida dos alunos, às suas motivações profundas” (MORAN, 2015, p. 8).

Isso é complexo; no entanto, com acesso à internet e materiais e recursos gratuitos, torna-se fácil pensar as práticas pedagógicas dos professores dentro desse contexto, pois o “métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” (MORAN, 2015, p. 2). Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (2022, p. 15) diz que “a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Diante dos avanços educacionais na última década, com a popularização das TDICs, o aprendizado não acontece apenas entre os muros das escolas, mas em múltiplos espaços, sendo um deles as tecnologias móveis; incluindo as redes sociais, que são espaços de maior interação entre pessoas no mundo.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e a sala de aula, com o olhar especial para as MAs, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e dos saberes dos estudantes. Bem como para abrir os horizontes da escola para o mundo e “trazer o mundo para a escola” (MORAN, 2015, p. 2), pois, mesmo sem tecnologias, podem inovar, sendo criativas, atraentes, interessantes e participativas. As MAs mostram-se ser um dos caminhos para alcançar tais objetivos, como foi possível observar nas conclusões dos trabalhos investigados e, na nuvem de palavras, as que tiveram maior destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação descrita neste artigo teve seus objetivos alcançados, diante das análises das realidades; nos possíveis estudos; e nas conclusões dos trabalhos selecionados, com resultados positivos quanto ao uso das MAs, mostrando ser uma prática essencial para o ensino e a aprendizagem, que possibilitou o desenvolvimento da autonomia, bem como a construção do conhecimento, de maneira significativa, participativa e ativa. Vale destacar que os trabalhos apresentaram resultados de estudos empíricos.

De certo modo, verificou-se, por meio do mapeamento, que a maioria dos trabalhos analisados tem o foco central na aprendizagem e autonomia dos estudantes e os colocam como protagonistas na construção da aprendizagem e o professor como orientador desse processo. No que concerne às MAs utilizadas nos estudos, a aprendizagem baseada em projetos teve um número maior de trabalhos, com um total de quatro, bem como destaca que a maior parte dos estudos teve o foco em mais de uma MA; isso nos revela a possibilidade de atrelar as MAs à

interdisciplinaridade, uma temática que pode ser explorada por diferentes perspectivas.

Dessa forma, é importante pensar em pesquisas direcionadas às MAs para o Ensino de Matemática, bem como pensar a formação continuadas de professores, proporcionando momentos de atualização das práticas pedagógicas desses profissionais; construindo conhecimento, promovendo discussões e interações entre Escola e Universidade.

Por fim, espera-se que este estudo traga contribuições para a área da Matemática, em especial, em pesquisas com relação direta com as MAs, bem como no desenvolvimento de estratégia pedagógica, para que o estudante seja partícipe de sua aprendizagem com autonomia e criatividade. Segundo o resultado do estudo, a principal contribuição será a apropriação das MAs em sala de aula e os Centros de Formação de Professores; uma reconfiguração nos currículos, já que foram observados impactos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento do protagonismo do estudante.

Contudo, algumas perspectivas de trabalhos futuros poderiam ser pesquisadas; dentre eles, a utilização das MAs para o ensino de matemática para pessoas com deficiência. Nos estudos analisados, notou-se a falta de pesquisas que tivessem relação direta com esses estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDREETTI, T. C. **Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental.** 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Capes. **Banco de teses e dissertações da Capes**. Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/. Acesso em: 15 dez. 2022.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/berbel_2011.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. 542p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 15 dez. 2022.

CAVALCANTE FILHO, S. M. **Metodologias ativas no programa de residência pedagógica**: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática. 2021. 206f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3739. Acesso em: 29 jan. 2022.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

LEITE, B. S. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 580-609, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In:* YAEGASHI, Solange e outros (orgs.). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio**. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, n. 39, p. 10-13, 2018.

MORAN, J. **O papel das metodologias na transformação da Escola**. Metodologias ativas para uma educação inovadora**.** Porto Alegre: Penso. 2018b. Disponível em: http://www2. eca. usp. br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Papel_metodologias_Moran.pdf.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018c.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NEVES, A. A.; PEREIRA, L. L. Metodologias ativas como proposição para o ensino: um estudo bibliográfico. SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA, v. 1, **Anais** [...], 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Sesc, p. 116, 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**, v. 44, n. 3, Porto Alegre, p. 11-29, 2019.

OECHSLER, V.; MANERICH, D.; SILVA, F. M. N. A relação entre professor e aluno no processo de produção de vídeo em sala de aula. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 1, p. 587-596, 2019.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF. Acesso em: 6 jan. 2023.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

SANTOS, L. R.; RIBEIRO, A. G. Hipermídia no ensino médio técnico como estratégia de aprendizagem. **Revista Temática**, n.10, p. 45-58, 2018.

SANTOS, M. E. K. L.; LUZ, J. O. C.; MARTINS, P. B. A utilização de metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem de matemática alinhadas à base nacional comum curricular. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, 2020.

SANTOS, M. L. **Aprendizagem baseada em projetos aplicada no ensino de matemática do ensino médio.** Tese (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, N. J. A. **Laboratório de matemática**: jogos matemáticos no ensino de funções com a utilização da metodologia ABP. 2019. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2019.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

Sobre os autores

Jonas Evangelista Silva
Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, professor da rede estadual de ensino na cidade de Ibicaraí-BA. E Mail: jonas.silva1217@gmail.com

Flaviana dos Santos Silva
Doutora em Educação: Currículo - PUC/SP com período Sanduíche na Universidade

do Minho, Portugal. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), e também no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). E-mail: flavianadss@gmail.com

EJA: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ENCARCERADOS COM RELAÇÃO AO APRENDIZADO

Eja: perceptions of incarried students regarding learning

CORREA, Maria Dorothea Chagas
Faculdade Unesp / Araraquara

LIMA, Debora Christina de
Faculdade IESCAMP/Campinas

ARAÚJO, Fábia Albino de
Faculdade IESCAMP/Campinas

CRUZ, Pedro Alípio
Faculdade IESCAMP/Campinas

CABRAL, Suzane Santos
Faculdade IESCAMP/Campinas

RESUMO

O presente trabalho propõe uma nova perspectiva no que diz respeito ao sistema prisional x EJA. Apesar de todos os obstáculos que se apresentam no caminho para uma boa evolução, sempre há uma escolha. Escolher o caminho que se quer percorrer é uma ação única do homem, independente das influências que recebeu em sua infância e adolescência. Cabe à pessoa, a escolha de ser boa ou má. O ponto a ser suscitado é o motivo pelo qual o preso encontra dificuldades em iniciar ou finalizar seus estudos. Para buscar respostas, o grupo realizou um trabalho de campo, entrevistando 40 (quarenta) presos de uma unidade prisional de regime semiaberto da região de Campinas. Foram realizadas perguntas abertas buscando respostas dos entrevistados. A grande maioria dá importância alguma aos estudos; a importância só está no fato de a cada 12 horas de frequência escolar ser um dia remido de sua pena. Qual é o espelho da criança que vive de forma precária em uma comunidade que é dominada pelo narcotráfico? Só pode ser o agente criminoso. E qual é a saída para essa criança, já que todos os caminhos lhe foram cerceados?.

Palavras-Chaves: Sistema Prisional; EJA; Educação

ABSTRACT

The present work proposes a new perspective regarding the prison system x EJA. Despite all the obstacles that stand in the way of a good evolution, there is always a choice. Choosing the path one wants to follow is a unique action for man, regardless of the influences he received in his childhood and adolescence. It is up to the person, the choice of being good or bad. The point to be raised is the reason why the prisoner finds it difficult to start or finish his studies. In order to seek answers, the group carried out fieldwork, interviewing 40 (forty) prisoners from a semi-open prison unit in the region of Campinas. Open questions were asked seeking answers from respondents. The vast majority attach no importance to studies; the only importance lies in the fact that every 12 hours of school attendance is one day redeemed from his sentence. What is the mirror of the child who lives precariously in a community that is dominated by drug trafficking? It can only be the criminal agent. And what is the way out for this child, since all his paths have been cut off?

Keywords: Prison System; EJA; education

1. INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes a falta do poder público nas comunidades, a falta de uma família equilibrada e bem estruturada, a banalização da violência pela sociedade, são fatores responsáveis por criar pessoas sem limites, sem estrutura emocional e intelectual para entender as vicissitudes negativas que ocorrem em suas vidas e buscam na criminalidade uma maneira de atender às suas necessidades de consumo e de ser reconhecido no meio em que vive.

Essa falta de perspectiva de um futuro que garanta uma vida segura, a falta de limites e a falta de inteligência social, leva grande parte das crianças e adolescentes a um caminho muito perigoso, mas atraente, pois lhes dá uma sensação de poder e riqueza e essa impressão pode ser confirmada no texto publicado no site Carta Capital por Luiz Fernando Teixeira[22], onde afirma que:

> *Com muitas portas fechadas, na família, no convívio social, na escola e no mercado de trabalho, as únicas abertas são a do tráfico de drogas e a do crime, onde o jovem encontra uma possibilidade de ganho financeiro, além da sensação de respeito e poder na comunidade. (Grifo dos autores).*

As palavras “na escola” foram grifadas devido ao fato de ser um dos ambientes mais importantes na vida do ser humano, depois da família. É nesse ambiente que o ensino formal e o aprender a conviver em sociedade acontece. É o ambiente escolar que forma o indivíduo como cidadão pleno, conhecedor não só dos seus direitos, mas também dos seus deveres na sociedade. E é nessa fase que o indivíduo decide seu futuro, onde sua estrutura emocional e sua inteligência social serão desenvolvidas.

Mesmo com todos os obstáculos apresentados ao longo da vida, escolher o caminho que quer percorrer é uma ação única do indivíduo. Ninguém escolhe por ele; independe das influências que recebeu em sua infância e adolescência. A decisão é ser bom ou mau.

Segundo José Morán[23],

[22] Luiz Fernando Teixeira Ferreira é empresário e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT)

[23] José Manuel Morán Costas – Professor, pesquisador, conferencista e orientador de projetos de transformação de Educação com metodologias ativas e modelos híbridos. Graduado em filosofia pela

> *Cada decisão nos ajuda a avançar ou a regredir; o conjunto dos saberes, competências e escolhas contribui para tornar-nos mais livres ou mais dependentes, mais abertos ou mais fechados, mais interessantes ou mais banais. (MORÁN, 2017)*

Então, apesar de todas as dificuldades que atravessem o caminho, há sempre uma escolha. Muitos escolhem o caminho mais fácil e acabam colhendo frutos amargos, como a prisão ou o pior a morte.

Na prisão, por força da Lei, a pessoa ainda encontra oportunidades de obter conhecimento acadêmico e profissional. Em unidades prisionais são ofertados o ensino fundamental e médio, além de cursos profissionalizantes, garantidos pelo artigo 17, Seção V - Da Assistência Educacional, da Lei de Execução Penal, Lei 7.210 de 11 de julho de 1984, que diz: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”.

Com o amparo da lei, qual é a dificuldade que um aluno do sistema prisional encontra para iniciar ou terminar seus estudos e assim ter uma oportunidade de ser reintegrado à sociedade? A dificuldade está no próprio apenado ou é extrínseca a ele?

Uma das hipóteses é que, tendo adotado a criminalidade como forma de vida, onde a educação e o conhecimento não têm valor algum, frequentar os bancos escolares pode se tornar um verdadeiro entrave.

O retorno financeiro rápido que o crime oferece, além do poder que garante um “status quo” elevado dentro da comunidade, pode ser uma segunda hipótese.

Para ratificar as hipóteses foi realizada uma pesquisa de campo, durante 08 (oito) dias, contendo seis perguntas abertas. Os 40 (quarenta) entrevistados são detentos de uma unidade prisional de regime semiaberto[24], com idades entre 20 e 55 anos, localizado em Campinas – SP.

As respostas obtidas nas entrevistas, os estudos feitos e a opinião de um dos integrantes do grupo, que é agente de segurança penitenciário e conhece bem a rotina dos presos, serviram de base para alcançar o objetivo principal desse estudo que é tentar contribuir para evitar evasões dos bancos escolares por parte do

Faculdade Nossa Senhoria Medianeira em 1971; mestrado em 1982 e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo em 1987.

[24] Unidade prisional denominadas de colônias, podendo ser agrícolas, industriais ou estabelecimentos similares. São penitenciárias com um regime mais flexível, podendo o apenado trabalhar em empresas localizadas fora dos muros do presídio. Sistema regulamentada pela Lei 7.210 de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal).

aluno/preso e tentar dar um norte ao professor da EJA em como transformar esse processo de ensino/aprendizagem em algo mais atraente.

A educação de forma geral, deve ser atrativa para todos e em especial para esses alunos diferenciados, dando-lhe condições de sonhar em ter uma vida normal na sociedade e é preciso despertar neles a esperança de serem pessoas úteis e positivas.

2. UMA BREVE HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

A história mostra que o combate ao analfabetismo teve um início pífio no Brasil Imperial, onde alguns pensadores influenciados pelo iluminismo francês, começaram a preocupar-se com a situação dos brasileiros com relação à educação.

Naquela época as reformas educacionais, no sentido de valorizar a importância e a necessidade do ensino no país, tiveram como ponto de referência a educação religiosa, já que suas influências, contribuíram muito para a execução de debates com propostas educacionais, que valorizassem o ensino e também viessem a realizar algum trabalho no sentido de combater o analfabetismo.

Ficou apenas no debate. Foi um movimento que não vingou, já que havia um descaso pela educação popular, devido ao fato da sociedade brasileira, na época, ser exclusivamente agrária e assim não se exigia mão de obra qualificada; apenas os filhos dos grandes donos de terra é que tinham acesso à educação, dando ênfase à escola secundária e futuramente à formação em direito e à vida eclesiástica, tais estudos eram findados em escolas europeias.

No início do século XX, após a Primeira Guerra Mundial, com o surgimento de uma nova indústria, que traz consigo máquinas que mudam de forma espetacular os meios de produção, fez com que as exigências por uma mão de obra mais qualificada fossem necessárias.

Em 1940, no governo de Getúlio Vargas, os índices de analfabetismo explodem e para enfrentar esse problema e criar mão de obra qualificada o governo decide criar um fundo destinado a atender os adultos analfabetos; pode ser verificado na declaração de Cunha, 1999:

> *Com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de*

> *adultos. Porém, essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.(CUNHA, 1999)*

Nota-se que a busca pelo fim do analfabetismo e de programas de popularização da educação tem um único interesse, o de atender as exigências do mercado de trabalho e atender a interesses econômicos, financeiros e políticos.

Com o fim do governo do presidente Getúlio Vargas, em 1945 um forte movimento democrático ocorre no Brasil e a busca por uma política mais humanizada, que venha a dar uma nova face ao povo surge. Isso faz com que o interesse em investir em uma educação que atenda a todos os níveis sociais e a preocupação em acabar com o analfabetismo aparece, conforme afirma Cunha:

> *Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), ocorreu, então, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. (CUNHA, 1999).*

A partir de então a corrida para erradicar o analfabetismo no Brasil realmente ocorre com uma visão diferenciada, já que até antes do desenvolvimento industrial e do surgimento de um movimento democrático pós Getúlio Vargas, o analfabeto era visto como o responsável pela precária condição educacional, como afirma Cunha:

> *Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).*

Nas décadas de 1950 e 1960, vários movimentos com a intenção de popularizar a educação no Brasil e buscar diminuir o elevado índice de

analfabetismo começaram a se organizar. Em 1950 vê-se o movimento de educadores progressistas da Escola Nova e em 1960 surgimento de grupos organizados com a intenção de oferecer educação à população desfavorecida, que buscava não só alfabetizar, mas dar a esses uma consciência política crítica.

Dentre esses movimentos destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, liderado pelo educador Paulo Freire. O governo brasileiro tinha a intenção de aplicar o método de Paulo Freire, que alfabetizava em 40 horas, por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), intenção essa não realizada e totalmente esquecida em 1964.

Com a chegada dos militares no governo, em 1964, extinguiu-se o PNA e deu-se início a uma reforma educacional mais tecnicista, com o intuito de dar aos estudantes um ensino profissionalizante; para atacar o analfabetismo criaram em 1968 o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, porém só foi implementado efetivamente em 1972 em parceria com o Projeto Minerva que por meio do rádio e da televisão, com ajuda de monitores, se propunha oferecer o curso supletivo do 1º grau.

Em 1986 os militares deixam o poder político e dá-se início ao poder civil, através de eleições democráticas; mas isso não altera em muito a trágica situação do Brasil com relação ao analfabetismo. Em 1988, a aprovação da Constituição Federal trouxe algumas novidades na área da Educação como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino já que é direito público subjetivo; essa garantia, teoricamente, transforma-se em uma luz para acabar com as trevas em que se encontrava a educação brasileira, pois obriga governadores e prefeitos a oferecer esse ensino a toda população.

A obrigatoriedade em dar à população assistência educacional, imposta pela Constituição de 1988, foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, determinando que o Plano Nacional de Educação esteja em concordância com a Declaração Mundial de Educação para todos. Com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino por meio da resolução CNB/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos.

Dos anos 1990 até aos dias atuais, muitos programas de educação, visando erradicar o analfabetismo no Brasil, foram lançados, sem muito sucesso, pois todos

eles estavam voltados para atender somente às necessidades do poder político e financeiro e também impregnados de ideologias políticas, preocupando-se mais com a formação de militantes da ideologia dominante da época do que com o desenvolvimento cognitivo e total do brasileiro.

Hoje em dia, no Brasil, segundo uma publicação no site Agência Brasil de 15 de julho de 2020, cerca de 11 milhões de brasileiros são analfabetos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad); esses são brasileiros de 15 anos ou mais que não sabem ler e nem escrever um simples bilhete.

Para combater esse alto índice de analfabetismo, o Estado busca através do programa Educação de Jovens e Adultos - EJA, atingir todos os brasileiros. Isso se confirma com o fato do programa EJA ser encontrado dentro de unidades prisionais do país, pois é de obrigação do Estado a promover um "tratamento" penal embasado em assistências material, à saúde, jurídica, educacional, psicológica, social, religiosa, ao trabalho e a profissionalização, tudo com a intenção de reinserir o homem preso à sociedade.

Não adianta apenas ensinar as pessoas a ler sem entender, ou apenas ensinar as pessoas a desenharem seus nomes, é preciso que o Estado se preocupe em alfabetizar e dar à essas pessoas capacidade de criticidade, conforme afirma Aranha:

> *Antes de tudo, deveria ser uma educação universal, leiga, gratuita e, portanto, de competência do Estado. A educação popular seria oferecida de maneira não elitista e nela o próprio povo se tornaria sujeito do processo (ARANHA, 2006).*

2.1 A Educação no Sistema Prisional

Para construir e manter uma pessoa sadia, produtiva, evoluída e consciente de seu valor dentro da sociedade, faz-se necessário que aqueles que governam e são detentores do poder, criem e administrem políticas públicas voltadas para atender às necessidades do todo social. Não se pode permitir que haja desigualdade permeando os meandros da sociedade; caso isso ocorra, o caos, a pobreza e a ignorância se instalam e as consequências são catastróficas para o país.

A ignorância é um dos piores efeitos que a má administração pública causa em seu povo, já que devido à falta de uma educação séria voltada ao pleno

desenvolvimento do ser, transforma-o em uma marionete e acaba criando um grupo social formado por pessoas marginalizadas conforme afirma Menezes, 2019:

> *O processo de marginalização ocorre por diversos fatores e intensificam as desigualdades sociais, no entanto, vale atentar que os indivíduos que compõem o conjunto dos marginalizados não escolhem tal posição e, na maioria das vezes, sofrem hostilidades, discriminações, preconceitos e violências que causam diversos problemas à sua vida. (MENEZES, 2019).*

Esses seres marginalizados não se importam com as leis e com os costumes adotados pela sociedade, já que se encontram excluídos desse sistema de relações interpessoais. Desta forma, acabam praticando atos totalmente fora dos padrões e das leis para atender suas necessidades mais básicas e não básicas que estão fora do alcance. Para isso utilizam-se de métodos pouco ortodoxos como: assaltos à mão armada, latrocínio, tráfico de drogas e furtos. Tais métodos causam sofrimento, danos psicológicos e prejuízos financeiros às vítimas. E a consequência dessas ações violentas é a prisão ou a morte do agente ativo.

Conforme números divulgados pelo Departamento Penitenciário (Depen), em 14 de fevereiro de 2020, a população carcerária no Brasil chegou à marca de 758.767 pessoas, dados referentes a junho de 2019. No Estado de São Paulo, há 233.755 pessoas encarceradas; cerca de 31% da população carcerária brasileira. Esses dados demonstram que oportunidades concretas a essa população, no intuito de transformá-los em pessoas ativas e transformadoras da sociedade, lhes foram negadas. Esse fato explica, mas não justifica os malefícios que esses seres encarcerados trouxeram à sociedade ou que podem ainda trazer quando de seu retorno ao convívio social.

São necessários programas de assistência visando a transformação do homem encarcerado, mostrando que ele faz parte da sociedade conforme afirma Baratta[25] (2007, p.3, apud Ipea, 2015, p. 8): “[...] processos de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão.” Essa transformação deve dar ao encarcerado esperança de se sentir útil e de ser aceito pela sociedade.

[25] Alessandro Baratta: nascido em Roma – Itália em 06 de outubro de 1933, falecido em Saarbücken – Alemanha em 25 de maio de 2002. Foi filósofo, sociólogo e jurista que influenciou, nas décadas de 1970 e 1990 os campos do direito e sociologia jurídica.

Para atender esse programa assistencial, o Estado garante ao internado o direito ao conhecimento e à sua evolução pessoal, garantido por programas de educação escolar reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e de programas de educação profissionalizante, com cursos na área de panificação, hidráulica, elétrica, por exemplo. Todos esses programas são garantidos pela Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal) em seu Art. 17. da Seção V – Da Assistência Educacional, “A assistência educacional, a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.” (BRASIL, 1984).

3. PRESOS E SUAS DIFICULDADES EDUCACIONAIS

A questão da qualidade do ensino oferecido aos reclusos, na unidade prisional escolhida, não é o cerne do presente trabalho. O ponto a ser suscitado é o motivo pelo qual o preso encontra dificuldades em iniciar ou finalizar seus estudos.

Para buscar respostas a essa pergunta, foi realizado um trabalho de campo, com o consentimento por escrito do diretor, onde quarenta presos foram entrevistados da seguinte forma:

O levantamento de dados foi realizado por meio de uma pesquisa semiestruturada; o foram feitas 06 (seis) perguntas abertas a 40 (quarenta) presos, sendo 05 (cinco) presos por dia, durante, em média, 40 (quarenta) minutos cada entrevista. A pequena quantidade de presos foi devido às condições precárias de segurança da unidade.

Após a devolução dos questionários e a leitura minuciosa de cada um, os resultados foram tabulados da seguinte forma:

Pergunta número 1:

Qual sua idade?

Com a primeira pergunta respondida, verificou-se que a idade dos encarcerados está cada vez menor. Essa informação está de acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, que publicou em seu site no dia 08 de dezembro de 2017, informações geradas pela Infopen que “O universo total de presos no Brasil, 55% tem entre 18 e 29 anos” (BRASILIA, 2017), conforme tabela 1:

Tabela 1

Idade	Percentagem
20 a 30 anos	65% (26 presos)
31 a 40 anos	25% (10 presos)
41 a 55 anos	10% (4 presos)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Esses dados são altamente alarmantes, pois a grande maioria das pessoas encarceradas está em sua melhor forma física e mental, deixando de ser produtivas para si e para toda a sociedade. Mãos de obra subvalorizadas, autoestima baixa e transformando-se e um fardo enorme e desagradável para o Estado e para a sociedade.

Pergunta número 2:

Qual seu grau de estudo?

Com relação ao grau de estudo, destaca-se o elevado número de presos que não conseguiu alcançar o Ensino Médio, conforme Tabela 2:

Tabela 2

Ensino Fundamental	Percentagem
Fundamental I	37,5% (15 presos)
Fundamental II	45% (18 presos)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Dos 14 presos do Ensino Fundamental I, 9 deles não findaram o 4º ano e 5 não findaram o 5º ano. Dos 18 presos que cursaram o Fundamental II, 10 não passaram do 7º ano, e 8 presos não findaram o 9º ano.

Com relação ao Ensino Médio, a tendência de haver uma quantidade percentual baixa permanece, conforme Tabela 3:

Tabela 3

Ensino Médio	Percentagem
Médio Incompleto	5% (2 presos)
Médio Completo	7,5% (3 presos)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

A propensão de encontrar uma quantidade menor de presos cursando graus cada vez mais elevados nas escolas é mantida; isso porque dos 40 presos entrevistados apenas 2 chegaram a frequentar os bancos universitários. Um parou seu curso de Engenharia Elétrica no 2º ano. O segundo findou seu curso em Administração de Empresas.

Pergunta número 3.

O que o levou a abandonar os estudos?

A pergunta de número 3 demonstra que a grande maioria dos presos abandonou os bancos escolares devido à delinquência e a minoria abandonou os estudos por fatores inesperados ocorridos em suas vidas conforme apresenta Tabela 4:

Tabela 4

Motivo pelo abandono	Percentagem
Delinquência	87,5% (35 presos)
Outros motivos	12,5% (5 presos)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

A tabela 4 informa que 87,5% dos presos, ou 35 presos, declararam que o abandono dos bancos escolares se deu devido à delinquência. As práticas delituosas eram as únicas que lhes garantiam, dinheiro, tênis de marca, relógios, motos, carros, comida, notoriedade e aceitação ao grupo social que frequentam.

Os outros cinco presos restantes, que representam 12,5%, vieram abandonar os estudos por uma infeliz “jogada da vida”, como por exemplo, o caso do preso formado em Administração de Empresas. Seu nome foi vinculado à empresas fantasmas, mesmo alegando ignorância, com relação ao delito, foi preso acusado de estelionato e condenado.

Pergunta número 4.

Buscou iniciar ou terminar seus estudos na prisão? Se não, por quê?

Esta pergunta dá ao leitor uma ideia de como os presos priorizam os estudos. A Tabela 5 expõe essa prioridade:

Tabela 5

Estudar no sistema prisional	Percentagem
Não estudar	70% (28 presos)
Estudar	25% (10 presos)
Estudar na rua	5% (2 presos)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

A questão dá a informação de que 70% dos entrevistados, ou seja, 28 presos, responderam que não estudaram na prisão por falta de interesse pelos estudos ou devido às poucas vagas existentes na escola.

Já 25% dos presos, ou seja, 10 presos, responderam que apesar de todas as dificuldades que encontram na prisão estão estudando, tendo como intenção a redução da pena.

Os dois presos que estudaram após a liberdade, o que significa 5% dos entrevistados, são: o que tem formação universitária, que declarou sua pretensão de se graduar em direito; e o que não terminou o ensino superior; esse proferiu sua intenção de findar seus estudos.

Pergunta número 5.

Pretende voltar a estudar após obter a liberdade?

Com as respostas, observa-se, conforme Tabela 6, que a tendência da questão anterior é mantida:

Tabela 6

Voltar a estudar após a liberdade	Percentagem
Não pretende	70% (28 presos)
Pretende	30% (12 presos)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Como se vê, 70% dos presos ou 28 presos entrevistados, não pretendem voltar a estudar, já que acreditam que a criminalidade é muito mais compensatória e que para eles não há motivos para mudar o rumo de suas vidas.

Os outros 12 presos, o que corresponde a 30% dos entrevistados garantiram que voltarão aos bancos escolares assim que estiverem libertos, para assim aspirarem por uma vida melhor.

Pergunta número 6.

O estudo é importante para as pessoas? Por quê?

A resposta a essa pergunta é surpreendente e gerou uma incoerência com relação às perguntas 4 e 5, conforme Tabela 7:

Tabela 7

Importância dos estudos	Percentagem
É importante	100% (40 pessoas)

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Todos os 40 entrevistados responderam que o estudo é importante para as pessoas, pelo fato de abrir portas para uma vida mais tranquila financeiramente, evitando assim, a entrada da pessoa no mundo do crime.

A grande incoerência surge quando se compara com as perguntas 4 e 5, onde a grande maioria dos presos entrevistados, 70% (28 presos) não estudam ou querem estudar e os outros 30% (12 presos) dos entrevistados relataram a intenção de estudarem após obterem a liberdade.

4. CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho, foi o de suscitar hipóteses que fazem com que um homem encarcerado não dê continuidade ou não finda seus estudos durante seu período de aprisionamento.

Para tanto, 40 (quarenta) presos de uma unidade prisional de regime semiaberto, responderam um questionário contendo 06 (seis) perguntas que buscaram extrair deles respostas sinceras e que viessem dar base sólida para responder à questão acima descrita. Em uma primeira parte deste trabalho, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi relatada desde a sua trajetória do país colonial até os dias de hoje. Na segunda parte, realizou-se comentários a respeito da Educação no Sistema Prisional; e por fim, na terceira e última etapa a análise dos dados coletados das entrevistas.

Após estudar as respostas obtidas, concluiu-se que as dificuldades que os presos encontram para estudar durante seu período de aprisionamento,

infelizmente, estão ligadas a eles. Por mais que o professor da EJA faça para chamar a atenção, para o preso, naquele exato momento, os estudos não têm importância alguma. Para endossar essa afirmação, houve uma resposta dada por um dos entrevistados que afirma: “o crime está no meu sangue, senhor, nunca deixarei essa vida; só quando morrer”[26].

Chega-se à conclusão de que, a grande maioria dos apenados não dão importância alguma aos estudos; a importância só está no fato de que a cada 12 horas de frequência escolar ele terá um dia remido de sua pena, conforme reza o Item 1, do § 1º, do Art. 126, da Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

O apenado, é fruto de um sistema terrível, que para manter seu poder e seu domínio, não tem escrúpulos algum em lançar toda uma sociedade ao caos, à pobreza, à ignorância. Utiliza para isso, toda uma estrutura midiática que massivamente bombardeia a mente dos mais incautos com notícias falaciosas e transformam a criminalidade, a brutalidade, a fome, o desrespeito, a imoralidade em algo banal e normal. Esse sistema, além de ser perverso é inconstitucional, já que o art. 227 da Constituição Federal de 1988 diz:

> *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitário, além de colocá-los à salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração e opressão. (BRASIL, 1988, P. 148)*

O que se vê é que todas essas garantias são negligenciadas pelo Estado, pela sociedade e pela própria família. Qual é o espelho da criança que vive de forma precária em uma comunidade que é dominada pelo narcotráfico, só pode ser o agente criminoso e qual a saída para essa criança? É entrar para o mundo do crime, já que todos os caminhos lhes foram cerceados e a ele é dada uma vida renegada de carinho, amor, de imposição de limites, de uma educação sadia, de uma estrutura familiar sólida e boa.

[26] O relato faz parte de uma das respostas dada por um preso, sua idade 20 anos. Segundo o entrevistador, demonstrou pouca empatia social e desprezo pelas autoridades. O entrevistador, que é agente de segurança penitenciária, relata que tais respostas e atitudes negativas está cada vez mais comum na população carcerária.

Referências Bibliográficas

ADRIELE OLIVEIRA (Brasil). E+B Educação (ed.). **Tudo sobre EJA:** o que é e como funciona? 2018. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-eja-o-que-e-e-como-funciona. Acesso em: 26 out. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna Ltda., 2010. 327 p.

BÍBLIA, A.T. Eclesiastes, *In:* BÍBLIA. **Bíblia Sagrada:** Nova Versão Internacional, Tradução: Comissão de Tradução da Sociedade Bíblica Internacional. 1. Ed. São Paulo: Geográfica Editora, 2001. 1.555 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EJA**: Comissão debate novos rumos do programa Brasil Alfabetizado. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/40401-comissao-debate-novos-rumos-do-programa-brasil-alfabetizado. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. **Lei de Execução Penal**, Brasília: Presidência da República, ano 1984, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

COSTAS, José Manuel Morán (ed.). **Educando para uma vida mais plena**. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/04/educando_vida.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999. 97 p.

ISABELA SOUZA (Brasil). Politize (ed.). **Educação nas prisões**. 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/educacao-nas-prisoes. Acesso em: 06 set. 2020.

TEIXEIRA, Luiz Fernando (ed.). **Baixa Educação, alta criminalidade**. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/baixa-educacao-alta-criminalidade. Acesso em: 25 out. 2020.

Rio de Janeiro: Agência Brasil (ed.). **Taxa cai levemente, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos**. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticias/202-07/taxa-cai-levemente-mas-Brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos. Acesso em: 27 out. 2020.

Pequeno Histórico de cada um dos componentes:

Maria Dorothea Chagas Correa

Pedagoga, psicopedagoga, mestre em educação pela UNISAL/ Americana, doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP / Araraquara. Professora de pós graduação na Faculdade Iescamp/Campinas e Unimax/ Indaiatuba. dorothea.chagas@gmail.com

Pedro Alípio Cruz

Pedagogo pela Anhanguera/Campinas, pós graduando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade IESCAMP/Campinas. Funcionário público estadual, Secretária da Administração Penitenciária de São Paulo / Agente de Segurança Penitenciário. Alipio64@gmail.com

Debora Christina de Lima

Pós graduanda em Psicopedagogia clínica e institucional pela IESCAMP/ Campinas debirahlima039@gmail.com

Fábia Albino de Araújo

Pós graduanda em Psicopedagogia clínica e institucional pela IESCAMP/ Campinas fofucharaujo@gmail.com

Suzane Santos Cabral

Pós graduanda em Psicopedagogia clínica e institucional pela IESCAMP/ Campinas /psicóloga /suzanecabral@gmail.com