

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Unidade Universitária de Campo Grande

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

PRÓ-REITORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, EQUIDADE E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL
Diógenes Egidio Cariaga

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO
Robsom Marques de Amorim

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
Érika Kaneta Ferri

PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL
Vânia Pereira Morassutti Benatti

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Walter Guedes da Silva

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Amanda Cristina Danaga

EDITOR RESPONSÁVEL DA EDITORA UEMS
Sandra Espíndola Macena
Eliane Souza de Carvalho

GERENTE DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
Djanires Lageano Neto de Jesus

**CENTRO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM,
MEMÓRIA E IDENTIDADE/CELMÍ**
Léia Teixeira Lacerda

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**
Carla Villamaina Centeno
Frederico Fonseca Fernandes

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM – RBECL

EDITORES

Alan Silus

Higor de Siqueira Marques

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Léia Teixeira Lacerda

Ronaldo Rodrigues Moisés

CÂMARA EDITORIAL

Carla Villamaina Centeno

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Léia Teixeira Lacerda

Maria Leda Pinto

ORGANIZADORES DO VOLUME

Higor de Siqueira Marques

Léia Teixeira Lacerda

Maria Leda Pinto

Ronaldo Rodrigues Moises

REVISÃO LINGUÍSTICA

Alan Silus

Maria Leda Pinto

CAPA

Higor de Siqueira Marques

QUADRO DA CAPA DA EDIÇÃO

José Genésio Fernandes, 2023

CONSELHO EDITORIAL

André Rezende Benatti, UEMS, Brasil

Amarílio Ferreira Júnior, UFSCar, Brasil,

Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil,

Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil,

Daniel Stockmann, UFMS, Brasil

Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil

Fábio Lopes Alves, UNOESTE, Brasil,

Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil

Guilherme Val de Prado Toledo, UNICAMP, Brasil,

João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil,
Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil
Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil,
Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil,
Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Marie Christine Josso, Université de Genève, Suiça, Switzerland
Marisa Bittar, UFSCar, Brasil
Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil,
Onilda Sanches Nincao, UFMS, Brasil
Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil
Yves Joel de La Taille, USP, Brasil



PARECERISTAS (2020 - 2023)

Adriana de Carvalho Alves, UPM, Brasil
Alan Silus, UEMS/ UFMS/ INSTED
Amarílio Ferreira Júnior, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Arthur Breno Stürmer, IFAL, Brasil
Bartolina Ramalho Catanante, UEMS, Brasil
Bernadete de Lourdes Streisky Strang, UENP, Brasil
Camila de Araujo Cabral, UFMS, Brasil
Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil
Carla Villamaina Centeno, UEMS, Brasil
Carmen Regina Gonçalves Ferreira, UFRGS, Brasil
Cleiton Dalastra, Unesp, Brasil
Celi Corrêa Neres, UEMS, Brasil
Clinger Cleir Silva Bernardes, UFRJ, Brasil
Cristiane Pereira Lima, SEMED - Campo Grande, Brasil
Danielle da Silva Pinheiro Wellichan, UNESP - Campus de Marília, Brasil
Daniele dos Santos Rosa, IFB, Brasil
Daniel da Rocha Silva, UFS, Brasil
Edelir Salomão Garcia, UFMS, Brasil
Eliane Cleide da Silva Czernisz, UEL, Brasil
Everton Bedin, UFPR, Brasil
Fábio Lopes Alves, UNOESTE, Brasil
Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil
Fernanda Surubi Fernandes, UEG, Brasil
Francisco Renato Lima, UNICAMP, Brasil
Geisielen Santana Valsechi, CAP - UFSC, Brasil
Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Giovani Ferreira Bezerra, UFMS/ UFGD, Brasil
Gustavo Tanus, UFRN, Brasil
Handherson L Costa Damasceno, IFPE, Brasil
Herbertz Ferreira, UEMS, Brasil
Iara Augusta da Silva, UEMS, Brasil
Jadson Justi, UFAM, Brasil
João Wanderlei Geraldi, UNICAMP, Brasil
Jocenildes Zacarias Santos, UNEB, Brasil
Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil
Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil
Maria de Lourdes Silva, UEMS, Brasil
Magda Becker Soares, UFMG, Brasil
Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil
Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil



Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
Marisa Bittar, UFSCar, Brasil
Marina Lícia dos Santos, UFS, Brasil
Marinete Zacharias Rodrigues, UEMS, Brasil
Marlúcia Francisca de Oliveira Cavallhier Martins, UEMS, Brasil
Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil
Mateus Dias Antunes, UNICESUMAR, Brasil
Rafael Rossi, UFMS, Brasil
Ronaldo Rodrigues Moises, UEMS, Brasil
Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Samira Saad Pulchério Lancillotti, UEMS, Brasil
Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Vera Lucia Guerra, UEMS, Brasil
Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil

AValiação QUALIS-CAPES, 2017-2021 – B1

Email: rbecl@uems.br

Siga-nos nas redes sociais

https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy_link

Caríssimos/as leitores/as,

É com alegria que apresentamos os artigos que constituem mais um volume de fluxo contínuo da Revista Brasileira em Educação, Cultura e Linguagem. Os textos desta edição promovem reflexões sobre temas como: a relação da escola com a constituição da família homoparental; o ensino da geometria espacial e as influências do uso de jogos de cartas no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, apresenta textos sobre recursos pedagógicos adaptados voltados para a aprendizagem de discentes autistas; bem como recursos didáticos que contribuem com a emancipação do professor frente ao manual didático e o Bioparque Pantanal como espaço de aprendizagem e compreensão da fauna e da flora sul-mato-grossense.

O tema do primeiro artigo, de autoria de José Ronaldo dos Santos, aborda a *Homoparentalidade: uma realidade no Ambiente Escolar*, destacando a importância de — no espaço escolar — acolher as crianças dessas famílias com um olhar sensível e afetuoso. De acordo com Santos, a escrita deste texto origina-se no desejo de (re)conhecer a família homoparental no ambiente educativo e garantir sua permanência com respeito, qualidade e equidade, superando os desafios impostos por uma parcela da sociedade que ainda apresenta pensamentos tradicionais e preconceituosos.

O Ensino da Geometria Espacial e as Influências do uso de Jogos de Cartas visa analisar a aprendizagem desse conteúdo junto aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em duas instituições escolares estaduais, situadas em Pedro II, no Piauí. Os autores buscam também mapear as dificuldades desses sujeitos dentro do assunto abordado, propondo uma intervenção, por meio da utilização de jogos de cartas.

Na sequência, o artigo *Recursos pedagógicos adaptados e autismo: outros caminhos de mediação para a aprendizagem*, de Mônica Helena Ferreira da Silva; Flávia Vieira da Silva do Amparo apresenta dados de uma pesquisa realizada em um Programa de Mestrado Profissional

do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Essa pesquisa originou-se a partir de uma demanda dos docentes para produzirem intervenções pedagógicas motivadoras, acessíveis e de baixo custo, voltadas ao atendimento educacional especializado. As autoras buscaram analisar a importância do uso da estratégia pedagógica Livro-Objeto, como recurso de mediação de aprendizagem para estimular discentes com autismo, em uma perspectiva lúdica.

Nesta perspectiva, Antonia Cristina Rocha Fioravante e Carla Villamaina Centeno analisam os instrumentos e recursos didáticos como ferramentas de emancipação do professor frente ao manual didático. As reflexões das autoras indicaram que há várias opções de instrumentos e recursos didáticos de boa qualidade, que podem ser utilizados em sala de aula, com custo mínimo – em detrimento dos custos ostensivos do PNLD, tornando-os assim, mais viáveis a nível econômico e gerando um material de melhor qualidade, pautado na produção atual do conhecimento.

No penúltimo texto os autores Alan Silus e Guilherme Garcia Velasquez apresentam o Bioparque Pantanal como espaço de aprendizagem e experiência turística. Considerado o maior aquário de água doce do mundo, o Bioparque promove ações de aprendizagem por meio de um roteiro de visita. O artigo evidencia a importância deste espaço como um local de lazer, intercâmbio e trocas, que possibilita o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura regional do estado de Mato Grosso do Sul.

O artigo Cotidiano e festejos na comunidade pantaneira de São Pedro de Joselândia – Barão de Melgaço, MT fecha este volume discutindo a construção das identidades por meio das práticas culturais, em especial as festas populares votivas. Para tanto, as autoras conceituam cultura, lugares de memória, identidade e aprendizagens das novas gerações. Assim, analisam os aspectos da Festa Popular Votiva dedicada a São Pedro, realizada no distrito de Joselândia, em Barão de Melgaço, Mato Grosso. Essa festa é uma prática cultural, que contribui para a construção de identidades da comunidade, em uma inter-relação com tradição e sentimento de pertencimento ao grupo.

Por fim, o volume encerra esta caminhada de reflexões, cumprindo o seu objetivo de debater temas relevantes para a área de educação, em uma interface com as subáreas de educação de pessoas com deficiência; geometria espacial, cultura e suas religiosidades, em pesquisas da Educação Básica ao Ensino Superior desenvolvidas em diferentes Programas de Pós-Graduação do país.

Boa Leitura!

Higor de Siqueira Marques
Léia Teixeira Lacerda
Maria Leda Pinto
Ronaldo Rodrigues Moises

HOMOPARENTALIDADE: UMA REALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

HOMOPARENTALITY: A REALITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

HOMOPARENTALIDAD: UNA REALIDAD EN EL AMBIENTE ESCOLAR

José Ronaldo dos Santos | UFPE

RESUMO:

Esta pesquisa pretende destacar a importância de, no espaço escolar, haver um olhar respeitoso, sensível e afetuoso voltado ao cenário da homoparentalidade. Sendo assim, este artigo surge do desejo de (re)conhecer a família homoparental no ambiente educativo e garantir sua permanência com respeito, qualidade e equidade, buscando superar os desafios impostos por pessoas que ainda apresentam pensamentos tradicionais e preconceituosos. Neste estudo serão apresentadas algumas possibilidades que poderão colaborar para construção de ações acolhedoras e inclusivas deste arranjo familiar e (re)conhecer a sua identidade.

Palavras-chave: Família Homoparental. Espaço Escolar. Acolhimento. Diversidade e Inclusão.

ABSTRACT:

This research aims to highlight the importance of having a respectful, sensitive and affectionate look at the scenario of same-sex parenting in the school environment. Therefore, this article arises from the desire to (re)understand the homoparental family in the educational environment and guarantee its permanence with respect, quality and equity, seeking to overcome the challenges imposed by people who still have traditional and prejudiced thoughts. In this study, some possibilities will be presented that could collaborate to build welcoming and inclusive actions for this family arrangement and to (re)know its identity.

Keywords: Homoparental family. School Space. Reception. Diversity and Inclusion.

RESUMEN:

Esta investigación pretende resaltar la importancia de tener una mirada respetuosa, sensible y afectuosa en el escenario de la crianza del mismo sexo en el ámbito escolar. Por tanto, este artículo surge del deseo de



(re)comprender a la familia homoparental en el ámbito educativo y garantizar su permanencia con respeto, calidad y equidad, buscando superar los desafíos impuestos por personas que aún tienen pensamientos tradicionales y prejuiciosos. En este estudio, se presentarán algunas posibilidades que podrían colaborar para construir acciones acogedoras e inclusivas para este arreglo familiar y para (re)conocer su identidad.

Palabras clave: Familia homoparental. Espacio Escolar. Recepción. Diversidad e inclusión.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre “homoparentalidade” é poder apresentar um pouco de nossa história de vida e construir diálogos entre os diferentes sentimentos que, ao longo da vivência humana foram surgindo e se desenvolvendo a partir das relações que construímos nos diferentes contextos sociais, culturais, políticos e humanos.

Foi necessário entrar em contato com os sentimentos, tantas vezes conflituosos, durante todo processo relacional vivido nos mais variados espaços. Só então foi possível sentir a segurança, felicidade e confiança necessárias a quem pretende viver intensamente reconhecendo sua identidade familiar, principalmente com forças para “ser e ter” esse reconhecimento no ambiente educativo. E poder discutir sobre essa diversidade familiar neste artigo, afeta-nos pessoalmente, para muito além de uma busca por um conhecimento cognitivo.

Neste contexto, este artigo tem como objetivos: a) compreender o processo de composição da família homoparental; b) fortalecer a permanência deste arranjo familiar na escola por meio de possibilidades que ajudarão no reconhecimento, acolhimento e inclusão, superando assim, os desafios; e, c) discorrer sobre o acesso da família homoparental na escola, sendo este espaço um lugar de direito.

Dito isso, iniciamos com uma reflexão sobre a ideia de ‘família’. Quando falamos de família, a maioria das pessoas se remete automaticamente à percepção que se considera “natural”, a um grupo de pessoas (homens e mulheres) que se relacionam na

busca de uma estrutura tradicional, ancorada nas figuras parentais de pai, mãe, filhos e filhas.

Para Santos & Santos (2009), nas civilizações primitivas, o arranjo familiar não se caracterizava pelas suas relações individuais, pois viviam em endogamia, ou seja, se relacionavam sexualmente uns com os outros membros das tribos. Em decorrência deste fato, as relações de parentesco ficavam prejudicadas, visto que, apenas a mãe era conhecida.

Já Anne Cadoret (2002) sinaliza que, toda combinação de diferentes aspectos que compõe o conceito de família a partir do parentesco (social, simbólico, jurídico, biológico, afetivo), acontece desde o princípio do século XVII, através das relações que originam a filiação dando assim, garantia de direito pelo estado.

Percebe-se então que a filiação na sociedade em que vivemos, vem incorporada por esses aspectos parentais, permitindo que coincida nas mesmas pessoas. No entanto, não há obrigatoriedade que esta coincidência aconteça com todas as famílias, como também, não é obrigado que haja nas diversas sociedades.

Dias (2016) afirma que a família, apesar do que muitos dizem, não está em decadência. Ao contrário, houve a repersonalização das relações familiares na busca do atendimento aos interesses mais valiosos das pessoas humanas: afeto, lealdade, solidariedade, empatia, confiança, amor, proteção, zelo e respeito.

Segundo Siqueira, (2009), é fundamental reconhecer que quando se elege um único modelo para qualquer que seja a situação, deixa-se de reconhecer a pluralidade e a diversidade nas e das reações humanas, criando-se, assim, uma hierarquia, cujo topo é a família ideal (nuclear, economicamente estável, asséptica e feliz) e abaixo dele qualquer outro do tipo de arranjo familiar que não corresponda ao modelo universal da nuclear, como as famílias formadas por casais sem filhos; por pares homossexuais; por mulheres em atividade de chefia, entre outras.

Zambrano (2006), apresenta em sua obra: “O Direito à Homoparentalidade: Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais”, escrita juntamente com



outros parceiros, algumas ideias de Aries (1973) e Donzelot (1986) sobre o processo histórico da família. Os/as autores/as sinalizam que as pesquisas históricas e antropológicas, explanam que a entidade considerada família, aparece ao longo processo da história social e humanizada de diversas formas, sofrendo alterações constantes, sendo considerada então, o lugar privilegiado para relação de afeto no século XIX e está efetivamente presente no ambiente escolar.

Buscando compreender a relação dos diferentes arranjos familiares, em especial, a família homoparental, no ambiente escolar, Miskolci (2014) chama a atenção para a escola, dizendo que em seu papel social e histórico, sempre existiu desafios na condução com as diferenças, pois não sabia lidar com essa diversidade familiar, deixando de lado e até silenciando a existência por meio de práticas homogeneizadoras e monoculturais, excluindo e desvalorizando o agrupamento familiar que não se enquadra no modelo tradicional de família. Como ressalta Louro (2004), a escola não apenas reproduz desigualdades, mas também as produz.

Neste contexto de construção e formalização da estrutura familiar, Zambrano (2006) cita que:

Pouco a pouco o sentido do termo família foi sendo modificado e passou a significar, apenas, os descendentes, caracterizando tanto aqueles originados do pai quanto os da mãe. Já durante a Idade Média, devido à influência da Igreja e do Direito Canônico, o que fundava uma família não era mais a existência do pai, construtor e regente do grupo familiar, mas o casamento, a união entre duas pessoas. Foram sendo misturadas, então, a noção de vida conjugal e filiação, sendo considerados cada vez mais importantes os vínculos biológicos e afetivos que uniam os indivíduos. Paralelamente às profundas mudanças sociais, a família foi adquirindo o significado de “centro de estruturação da sociedade”, o lugar onde se exercia o poder, o instrumento do controle político e da regulação econômica (p. 12)

Para Cadoret (2002) “definição de família, assim como a sua universalidade, não é um consenso entre os estudiosos do tema” (p. 11). Zambrano (2001) destaca que geralmente nos acostumamos a pensar a família como sendo o conjunto de indivíduos aparentados por vínculos de consanguinidade e/ou afinidade.



Mehl (2003, p. 19) identifica três correntes de pensamento:

a) A primeira é contrária ao reconhecimento do casal e da parentalidade homossexual pela sociedade e pela legislação. Tem, como principais representantes, Tony Anatrella [padre e psicanalista] que, misturando religião e Psicanálise, considera a homossexualidade uma questão privada e uma perversão e Pierre Legendre [jurista e psicanalista] que também considera a homossexualidade uma perversão e por isso não merecedora de reconhecimento legal. Esse discurso, mais conservador, utiliza argumentos que atuam em defesa da família tradicional e se apoiam nas tradições e crenças religiosas, embora se apresentem revestidas de um vocabulário psicanalítico ou psicológico;

b) A segunda corrente não opina sobre o casal e a homossexualidade, mas se opõe à homoparentalidade sob o argumento de que a diferença dos sexos está no núcleo das representações identitárias, afirmando ser impossível para as crianças imaginar que possam ter sido concebidas fora dessa diferença. Em decorrência disso, a criação de crianças por pessoas do mesmo sexo seria uma destruição dos fundamentos antropológicos da constituição do parentesco, da família e da procriação. Partem do pressuposto de que os homossexuais negam a diferença dos sexos e não permitem aos filhos um contato adequado com o sexo oposto, o que é uma afirmação sem fundamento empírico, e a,

c) A terceira e última das correntes é composta por pessoas contrárias à utilização de um saber psicológico e psicanalítico para se posicionar contra novas formas de experimentação familiar.

Ainda sobre a formação dos grupos familiares, a partir dos estudos de Zambrano (2006) percebe-se que a psicanálise tem grande influência nas pesquisas e construções teóricas, ficando claro e direto os debates acontecidos naquela época antropológica que ocorreu na França nos anos que antecederam a criação do PACS (Pacto de Solidariedade Civil), um pacto social que foi aprovado no ano de 1999 na

França, sendo usado especificamente para a regulamentação das uniões entre pessoas do mesmo sexo.

Além das questões referentes à conjugalidade, foram abordadas as possibilidades da adoção e utilização das novas tecnologias reprodutivas pelos homossexuais, o que acabou por se tornar o foco central das discussões. Entre os profissionais do “campo psi” (psicologia, psiquiatria, psicanálise) que se manifestaram publicamente sobre o tema (e ainda se manifestam atualmente), principalmente na França. Segundo Mello (2005), é um modelo de família que vem ganhando visibilidade social desde meados da década de 1990.

Contudo, Nader e Rangel (2015), consideram amplo o repertório de pesquisas sobre família, demonstrando que o conceito está muito longe de respeitar as fronteiras estáticas, universais e definitivas fartamente atribuídas por linhas teóricas tradicionais a este arranjo familiar. É precisamente que se tenha um caráter dinâmico por acompanhar o movimento da história através de importantes quebra de paradigmas em seu interior, que ainda faz todo sentido refletir sobre a ideia de família e reformular a conceituação que fazemos desse grupo social, sem desatá-lo de toda uma contribuição teórica.

Para podermos responder aos nossos objetivos e embasar teoricamente o nosso artigo, iremos discorrer sobre: “o que é homoparentalidade?” e sobre “família homoparental na escola, um lugar de direito”. Essa construção se deu por meio da Pesquisa Bibliográfica e Qualitativa, quando intencionamos entender melhor essas novas misturas de variados grupos humanos que buscam construir um arranjo familiar pautado em princípios éticos, morais, legais e, sobretudo, do amor. Infelizmente a “homoparentalidade” vem sendo alvo de atitudes preconceituosas, discriminatórias e desumanas dentro do ambiente educativo. Isso às vezes ocorre por falta de informação e conhecimento, já em outros momentos, por falta de respeito às diferenças contidas na diversidade humana.



O QUE É HOMOPARENTALIDADE?

Para Oliveira (2016),

A homoparentalidade se refere ao exercício da parentalidade por pessoas que possuem uma orientação homossexual, o que tem ocasionado polêmica, inquietação e questionamentos nos mais diversos meios científicos, culturais e sociais, constituindo-se como o mais polêmico dos novos arranjos familiares que compõem a nossa sociedade, por fazer cair a adequação ilusória entre procriação e filiação (p. 53).

Diante disto, entende-se que a relação homoparental acontece entre pessoas do mesmo sexo, relação essa que há muito tempo vem sendo questionada. Ela está inserida nas relações homoafetivas, em um enlaçamento de vidas que se constituem entre homens e mulheres do mesmo sexo, configurando a homossexualidade buscando construir uma conjugabilidade.

Zambrano (2006), sinaliza que a homoparentalidade configura-se de modos distintos, atuantes nas sociedades presente em todo processo histórico do ser humano. Pois, desde o início da vida humana em sociedade, tudo o que fosse visto fora dos padrões era condenado, julgado, criticado e excluído automaticamente e com a homoparentalidade isso não foi, e nem seria, diferente.

Para Zambrano (2001), o processo histórico traz revelações sobre o que aconteceu com os homossexuais. Eles foram perseguidos durante séculos como verdadeiros párias, sodomitas, homófilos ou pederastas, portadores de anomalias e taras.

A homossexualidade era considerada uma inversão, perversão, sintoma derivado de circunstâncias psicossociais, desajuste comunitário, desvio adquirido do impulso sexual, enquanto prestigiados cientistas a atribuem a um estado da natureza com fortes origens biológicas e não culturais. CARRARA, (2015) destaca que a partir daquele momento, a pessoa que sentisse atração por alguém do mesmo sexo passava a ser classificada como “homossexual”



Neste contexto há uma certa compreensão de que as relações mantidas por pessoas do mesmo sexo, ou até mesmo dos sexos opostos, não eram hierarquizadas. A situação se dava apenas por curiosidade e por busca de novos prazeres, quando se passava a construir laços familiares na base da admiração e do respeito entre os casais.

Contudo, Oliveira (2016) considera que, a homoparentalidade é constituída por um modelo de família que traz consigo mudanças que dão significados às relações de conjugalidades homossexuais, de certo modo por destituir um dos princípios fundamentais para composição do arranjo familiar, a “diferenciação sexual”, dos atores que compõem, pai/homem e mãe/mulher, dando ênfase de existir atitudes de condenações sociais discriminatórias por aquelas pessoas que se encontram presas a certezas e concepções antiquadas.

Uziel, (2007) afirma que “a homoparentalidade não inaugura uma realidade social, mas a discussão global atual dá mais visibilidade a este fato social”, colaborando para reivindicar os direitos das variadas configurações que tem seu reconhecimento diante de suas especificidades particulares.

Para Zambrano (2006), o uso do termo “homoparentalidade costuma ser objeto de muitos questionamentos, pois coloca o acento na “orientação sexual” (homoerótica) dos pais/mães e a associa ao cuidado dos filhos (parentalidade)” (p. 128).

Segundo Martinez (2013), a família homoparental é uma das múltiplas configurações familiares com que nos deparamos atualmente, sendo que esta não é uma configuração familiar nova, pois já há muito tempo homossexuais solteiros ou em parceria criam crianças. O que é novo é a nomeação e a visibilidade social, que passam a alcançar na década de 1960. Isso foi possível a partir de movimentos sociais, com o objetivo de terem reconhecimento do seu desejo de serem pais e mães.

O uso do termo é justificado por uma necessidade de pôr em evidência uma situação que, atualmente, cresce cada vez mais, dando identidade a um tipo de família que não tinha nome. Desse modo, proporciona-se uma existência real e dialogada com

todos os aspectos sociais, indispensáveis para a auto identificação real, trazendo em seu processo histórico, dialógico e humano possibilidades de pesquisas e, principalmente, de solucionar as problemáticas.

Ao nomear um tipo de família, até então sem nome, permite-se que ela adquira uma existência discursiva, indispensável para indicar uma realidade, possibilitando o seu estudo e, principalmente, sua problematização (DE SINGLY, 2000).

Zambrano (2006) enfatiza na íntegra, a importância do uso correto deste termo, pois:

[...] o conceito de “homoparentalidade” se refere apenas à orientação sexual, aludindo às pessoas cujo desejo sexual é orientado para outras do mesmo sexo, o que deixaria de fora as pessoas com mudança de sexo (transexuais*) e de gênero (travestis*). Embora sejam comumente percebidas como fazendo parte do mesmo universo homossexual, travestis e transexuais apresentam especificidades na sua construção identitária e, conseqüentemente, na sua relação de parentalidade. As transexuais e algumas travestis se sentem e se consideram “mulheres”, mesmo tendo nascido homens biológicos. Para elas, é o sexo/gênero transformado, aquele que conta para sua classificação como “mulheres”. Desse modo, se entendemos a homossexualidade como sendo a sexualidade orientada para o mesmo sexo, as travestis e transexuais, ao se considerarem “mulheres”, e manterem relações sexuais com homens, não seriam homossexuais, mas sim, heterossexuais. Da mesma forma, quando constroem uma relação de parentalidade, na maioria das vezes, o fazem ocupando o lugar “materno” e não “paterno” (p.10).

Apesar de reconhecermos a singularidade de tais situações, ao nos referirmos à “homoparentalidade”, entendemos que o termo inclui todas essas novas “identidades” dos pais. Ou seja, assumimos, conforme a autora, que para as travestis, o acento identitário será dado ao gênero; para as transexuais, ao sexo e; para os homossexuais, à orientação.

Baranoski (2017), enfatiza que, a homoparentalidade, aparece na perspectiva de inovação social, quebrando assim, algumas regras. Ela acredita que ao quebrar essas regras os membros pertencentes a esta família, poderão sofrer conseqüências como preconceito, discriminação e exclusão das pessoas (pais, mães e filhos/as) advindas da família homoparental.

Já Desjeux (2008), afirma que a relação constituída na homoparentalidade tem sido desenvolvida em um ambiente com a mesma estrutura e aspectos da relação na heteroparentalidade, acarretando resultados imprevisíveis em ambos modelos de família num momento inicial de formação com características distintas.

Segundo Passos (2005) Tais características não ocorre por meio de uma nova estrutura familiar, tendo em vista que a família homoparental tem a configuração por quatro aspectos fundamentais, que se compreendem por:

1. Ausência de papéis fixos entre os membros. Isso significa que a estrutura do grupo familiar deve suportar trocas e deslocamentos de papéis e lugares;
2. Prevalência de uma horizontalidade nas relações internas, marcada pela inexistência de hierarquias e por uma circulação permanente das lideranças no grupo;
3. Múltiplas formas de composição familiar e, conseqüentemente, de formação dos laços afetivos e sociais, o que possibilita distintas referências de autoridade, tanto dentro do grupo como no mundo externo;
4. Tendência a uma constituição de sujeitos que se filiam não só à família, mas também a grupos onde preponderam os laços de amizade.

Embora se caracterizando por uma configuração familiar diferenciada, por não ter um casal formado por um pai e uma mãe e sim por dois pais e duas mães, é possível afirmar que se esse modelo familiar garante às crianças à sobrevivência, o afeto, a educação, etc., estará atendendo às necessidades básicas de qualquer ser humano.

A partir disto podemos afirmar que a família homoparental como a família tradicional, também é composta em sua estrutura familiar de princípios legais, sociais culturais, políticos e sentimentos que corroboram efetivamente para sua sustentação e convivência em sociedade, especificamente no ambiente escolar.

De acordo com Oliveira (2014), precisamos Transformar, ampliar e levar a população a uma reflexão acerca da homoparentalidade, isso se faz necessário, pois assim como as outras diversas mudanças ocorridas no âmbito da família nos últimos

séculos, a compreensão acerca da homoparentalidade só é possível a partir de discussões sobre a diversidade no ser família, a importância e necessidade da família homoparental ser respeitada pela sociedade em geral, em especial no ambiente escolar.

Pelo exposto, podemos considerar que a homoparentalidade é uma nomenclatura usada para caracterizar o modelo da família de pessoas do mesmo sexo, e que surgiu a partir do relacionamento “homoafetivo”. Trata-se de um antigo arranjo familiar, presente nos diferentes espaços socioeducativos. Contudo, precisamos pensar em ações didáticas que possibilitem um processo de discussão humanizada e acolhedora das diferenças presentes no espaço escolar, especificamente dos diferentes arranjos familiares.

FAMÍLIA HOMOPARENTAL NA ESCOLA, UM LUGAR DE DIREITO

Falamos da família homoparental no espaço escolar é realizarmos uma retrospectiva de tudo que vivemos em nossa vida real, afinal de contas, somos professores e membros pertencentes a este modelo familiar.

Não foi, não é e não será fácil adentrar os espaços escolares quebrando rótulos, paradigmas, crenças e verdades daqueles que veem a família homoparental como algo inverídico do que acreditam, porém, como já expomos aqui “a família homoparental existe desde muito tempo”. Iremos ainda mostrar como aconteceu o surgimento das primeiras composições da homoparentalidade de forma legalizada.

No ano de 1986, no estado da Califórnia (EUA), foi onde aconteceu a primeira legalização da família homoparental. No momento atual, 14 estados norte americanos, dos 50 existentes, já dão consentimento positivo ao processo de adoção para pais e mães membros da homoparentalidade; em 1999 na Europa, a cidade que deu início a este processo de composição familiar foi a Dinamarca, acompanhada da Alemanha, Inglaterra, Espanha e Suécia. Mas, não parou por aí, no ano de 2008 a África do Sul e



Israel concederam autorização para que pessoas do mesmo sexo pudessem adotar. O Uruguai foi o primeiro país da América Latina no ano de 2009 com a aprovação da Lei nº 18.590/2009.

No Brasil, aconteceu no ano de 2000, quando a Justiça autorizou o primeiro caso de adoção e, em 2009 foram realizadas alterações no documento da certidão de nascimento pelo Conselho Nacional de Justiça nos termos “pai e mãe” para apenas “filiação”, dando ênfase a formação da família homoparental entre homens e mulheres do mesmo sexo, essas medidas foram tomadas e decididas pelo Judiciário Brasileiro, fortalecendo assim, o acesso da família homoparental nos diversos espaços sociais, em específico na escola.

Neste subitem iniciaremos uma discussão a partir de alguns documentos que normatizam a educação nacional e teorias que fundamentam o conceito de família homoparental, com vistas à ressaltarmos a importância da inclusão, do acolhimento e da abordagem humanizada das pessoas pertencentes ao cenário da homoparentalidade no espaço escolar.

Podemos nos embasar em alguns textos que documentam e dão referência à nossa Educação nacional, tais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.394/96; Plano Nacional de Educação - PNE; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013) e; a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017).

Inicialmente, vale salientar que as famílias homoparentais não são referenciadas até o momento em nenhum documento legislativo, porém, sua concepção de arranjo social, cultural, político, pessoal, humano e afetivo, configura um agrupamento familiar em sociedade.

As atitudes preconceituosas e discriminatórias que contribuem para que não se aborde a temática no espaço escolar podem ocorrer por vários motivos, tais como: pela própria ignorância em relação ao tema; conjuntura familiar tradicionalista, e; até mesmo, por questões mal resolvidas na própria sexualidade do docente. Contudo,

como expomos, a atitude homofóbica fere os princípios democráticos e legais que se amparam e estão assegurados. Além disso, implica em sérios prejuízos ao ser humano alvo da mesma.

Não podemos fixar o pensamento de todos a uma única posição ideológica. Precisamos entender que o desrespeito às diferenças presentes no ambiente escolar necessita ser confrontado com pesquisas e documentos legais que possam fortalecer a acessibilidade e garantia de igualdade dos estudantes pertencentes a “família homoparental” na perspectiva de inclusão destas pessoas, alinhado à proposta dos direitos humanos.

No Artigo 3º da LDBEN está expresso que: [...] entre os seus princípios com base nos quais o ensino deverá ser ministrado, se inclui o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). Já, em seu Art. 32º, ao apresentar os objetivos da formação básica do cidadão no ensino fundamental, determina que é obrigatória, e assegura o “fortalecimento [...] de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Ainda buscando enfatizar a inserção e garantia de permanência da família homoparental no ambiente escolar é válido lembrar que, em 2014, a LDBEN 9.394/96 foi alterada em seu Art. 26, § 9º, tendo a inclusão dos Direitos Humanos como tema transversal nas Etapas de Ensino Fundamental e Médio. A questão da cidadania deu força para este olhar humanizado, inclusivo e acolhedor da diversidade no ambiente escolar, se no Título II, que trata Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.

Diante do que está citado na Lei sobre a formação cidadã no espaço escolar, à discussão dos Direitos Humanos surgem para fortalecer o reconhecimento de existência de parentesco homoparental na escola e para fazer com que gestores, coordenadores, professores, estudantes e toda comunidade escolar comecem a abranger esse arranjo familiar nas atividades iniciais pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário que a família homoparental não seja vista como um grupo meramente

estatístico, mas como pessoas comuns com direitos e deveres que assegurem uma convivência social.

No mesmo ano teve a sanção do Plano Nacional de Educação - PNE, um documento que havia sido previsto na LDBEN 9394-96 e com uma fundamentação legal. O PNE, diferente das DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais), tem como função normativa restrita e seu objetivo é traçar orientações sobre como executar as políticas públicas educacionais a nível nacional. Então, em seu Art. 2º, o PNE traz em suas diretrizes o “amparo a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) podemos observar claramente os aspectos que compõem a diversidade cultural, fazendo com que as expressões valorativas e essenciais para promoção da igualdade e respeito de grupos sociais e distintos no ambiente escolar aconteçam através de atitudes de aceitação, acolhimento e tolerância das diferenças. Neste sentido,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Sendo assim, é na escola que muitas vezes acontece a política do negativismo às diferenças, contribuindo para reproduzir comportamentos e tratamentos perversos, de opressão, de medo, com o fortalecimento das desigualdades, excluindo e marginalizando cada vez mais os gays, travestis, lésbicas, transexuais e bissexuais.

Pela nossa vivência pessoal e profissional, estamos certos de que as escolas pouco têm feito para combater a homofobia, uma postura que vem se tornando um grave problema social, já que poucas são as que promovem uma reflexão crítica que se pautem no respeito às diversidades e garantam humanamente os direitos de todos e todas.

Neste sentido, há documentos que foram criados e corroboram para a não discriminação nos espaços sociais, tais como: PL nº 672 de 2019 que Altera a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para incluir na referida legislação os crimes de discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero; e o PL nº 612 de 2011 que altera os artigos: 1.723 e 1.726 do Código Civil, para permitir o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Com estes documentos, aprovados e sancionados, os arranjos familiares passam a ser reconhecidos como uma família com direitos e deveres assegurados.

Apesar disso, o preconceito é muito forte e permanece no espaço escolar, lugar que deveria instigar e favorecer o desenvolvimento pleno do sujeito, ao invés de muitas vezes estimular o surgimento de “adversários da família homoparental”.

Para Louro (2001, p. 29):

[...] a escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, “como se a homossexualidade fosse “contagiosa”.

O acolhimento aos alunos, integrantes de famílias homoparentais, está assegurado pelos princípios constitucionais expostos no artigo 227, da Constituição Federal de 1988, que reforça, dentre os direitos da criança, o da “convivência familiar e comunitária”, a salvo da negligência e da discriminação de classes.

Para Foucault (2005), a escola não tem se apresentado como deveria ser em seu papel de discussão sobre a pauta da homoparentalidade de forma ampla, muito menos sobre sexualidade, pois a instituição escolar tem deixado de lado o debate. Ele ainda destaca que a escola é o lugar que tem a característica de acesso universalizado, distribuindo, mantendo e modificando a sua adequação dos discursos que formam e seguem as linhas de poder e saber que são politizados convenientemente para o sistema.

Nessa perspectiva, Santos, (2016) nos fala sobre a importância da relação comunicativa que deve existir entre família e escola. Para o autor, a Escola é considerada fundamental na constituição educacional de um sujeito, e que deve considerar a importância da participação da família nesse contexto, de modo que na vida das crianças, família e escola tenham que estar engajados no mesmo processo, construindo uma espécie de parceria, porém, se faz necessário que a escola procure maneiras de lidar com a diversidade na escola, como também, as famílias homoparentais reivindiquem o seu espaço.

Para tanto, é essencial que se construa uma relação comunicativa entre famílias homoparentais e escolas, para assim ocorrer a visibilidade dessas famílias. Em outra visão de pesquisa, Louro (2004) assinala que apesar de não ser responsabilidade da escola, e ela nem teria capacidade de explicar e determinar definitivamente as identidades sociais, seria necessário o reconhecimento das proposições, imposições e proibições que nela se configuram como efeitos de verdade, dando ênfase significativa nas histórias de vida humana.

Contudo, o espaço escolar, muitas vezes sem perceber, exclui gradativamente as crianças que pertencem às famílias homoparentais através de atitudes, ações e falas preconceituosas, sinalizando a falta de um olhar humanizado, sensível e acolhedor das diferenças. Mello, Grossi e Uziel (2009) consideram que as filhas e filhos de famílias homoparentais passam por diversos momentos de constrangimento na escola e isso ocorre quando são assediados socialmente e seu ambiente familiar é “condenado, considerado moralmente insalubre e socialmente inadequado” (p. 172).

Diante disto, cabe aos diferentes atores da escola assumir o dever de acolherem essas famílias, evitando que haja um prejuízo, em todos os níveis, das crianças homoparentais. Infelizmente, ainda existem autoridades escolares que são integrantes perturbadores de uma visão heteronormativa que acabam acuando e excluindo muitas famílias homoparentais.



Neste sentido, Mello, Grossi e Uziel (2009) apontam que, muitas vezes as mães e os pais dessas famílias possam omitir certas informações da escola, o que poderia gerar o risco de que “a criança se veja esmagada entre a destruição identitária decorrente do segredo de suas origens e o assédio moral e psicológico derivado da homofobia dirigida a seus pais e mães” (p.172).

Sendo assim, a escola precisa urgentemente repensar o seu papel diante da diversidade que a constitui e refletir, inclusive, sobre o seu currículo. Caetano (2011) assinala que os currículos escolares, as ações e as relações do cotidiano escolar são construídos pelos interesses da escola e do sistema educativo que se sustentam sobre uma supremacia masculina e heteronormativa, e funcionam através da reiteração constante das fronteiras entre os sexos e suas diferenças complementares, o que mantém a lógica da exclusão/subalternidade.

Por tudo que expomos até então, podemos considerar que o cotidiano dos alunos integrantes de famílias homoparentais muitas vezes é aversivo, sendo necessário o fortalecimento de seus potenciais resilientes para que possam transformar o sofrimento, tantas vezes presente, na força necessária para sua transformação e melhoria enquanto seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cadete, Ferreira e Silva (2012) consideram a existência de um ‘silêncio’, em relação às famílias homoparentais no espaço da Educação formal. Para Zambrano (2006), a homoparentalidade diz respeito à capacidade das pessoas de orientação homossexual exercerem a parentalidade, ou seja, a situação na qual pelo menos um adulto que se autodesigna homossexual é (ou pretende ser) pai ou mãe de, no mínimo, uma criança.

Diante tudo isso, podemos dizer que a homoparentalidade, trata-se de um antigo arranjo familiar, presente nos espaços socioeducativos. A partir disso, afirmar que a família homoparental, assim como a família tradicional, também é composta em

sua estrutura de parentesco por princípios legais, sociais, culturais, políticos, religiosos e sentimentos que corroboram efetivamente a sua composição, sustentação e convivência em sociedade, especificamente, no ambiente escolar.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de cultivar uma relação acolhedora da escola para com a realidade social, favorecendo a inclusão de todos e todas neste ambiente. Para tanto, faz-se necessário valorizar a voz de quem está nela e de quem vem para ela, pois sempre se conduz para este espaço uma riqueza social, cultural e humana a partir das vivências e saberes construídos ao longo do processo peculiar do desenvolvimento de cada ser humano.

Pois, ao não se reconhecer o laço afetivo dessa união como uma “família”, pode-se favorecer o surgimento de sentimentos de medo, vergonha, tristeza, constrangimento e rejeição nas pessoas que se relacionam homoparentalmente que, por sua vez, acabam silenciando quanto a sua identidade.

REFERÊNCIAS

BARANOSKI, Maria Cristina Rauch: **A visibilidade/invisibilidade da família homoparental no contexto das escolas do Sistema Estadual de Ensino – Núcleo Regional de Educação/Ponta Grossa - Estado do Paraná/** Maria Cristina Rauch Baranoski. Ponta Grossa, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. cae

BRASIL - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. C/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura,** 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

CADORET, Anne. **Filiation et parenté**. In: **Débathèmes. Association des Parents Gays et Lesbiens**. Paris, déc. 2002.

CARRARA, Sérgio. **Material didático**. Curso de especialização em gênero e sexualidade. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, D.F.: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2015.

DE SINGLY, François. **Débathèmes, saison 1997-1999**. Paris: APGI, 2000.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 10. ed. rev. atual. ampl. – São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

DONZELOT, Jaques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DESJEUX, Cyril. **Homosexualité et parentalité du désir d'enfant à as réalisation**. P. 41-50. Recherches Et Prévisions. Parentalité. N° 93. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A política da saúde no século XVIII**. In: MACHADO, R. (org) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p.193-207.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINEZ, Ana Laura Moraes. **Famílias homoparentais: tão diferentes assim?** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 371-388, dez., 2013.

MEHL, Dominique. **La bonne parole: quand les psys plaident dans les médias**. Paris: Éditions de la Martinière, 2003.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. **A Escola e os Filhos e Filhas de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil**. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

MISKOLCI, Richard. (org.) **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

NADER, M. B.; RANGEL, L. S. . In. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados-MS, Ed. UFGD, 2015

OLIVEIRA, Ana Luzia; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva**. Anais II CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2016.

PASSOS, M. C. **Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família**. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 31-40, 2005.

ROUDINESCO, Élisabeth. (2003). **A família em desordem**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar

SANTOS, Jonabio Barbosa dos & SANTOS, Morgana Salles da Costa. **Família monoparental brasileira**. Rev. Jur., Brasília, v. 10, n. 92, p.01-30, out./2008 a jan./2009.

SIQUEIRA, Luciana de Oliveira Pereira. **Sociedade, escola e família**. 2009

ZAMBRANO, Elizabeth. et al. **O direito à homoparentalidade**: Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre, 2006.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Parentalidades — impensáveis II pais/mães homossexuais, travestis e transexuais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, a. 12, n. 26, 2001.



**ANÁLISE DO ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL E AS
INFLUÊNCIAS DO USO DE JOGOS DE CARTAS NO ENSINO
APRENDIZAGEM**

**ANALYSIS OF THE TEACHING OF SPATIAL GEOMETRY AND THE
INFLUENCES OF THE USE OF CARD GAMES IN TEACHING
LEARNING**

**ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA ESPACIAL Y LAS
INFLUENCIAS DEL USO DE JUEGOS DE TARJETAS EN LA
ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

Cícero dos Santos Teixeira | IFPI
Marcos Wildson Alves Nery | IFPI

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo verificar aprendizagens em Geometria Espacial dos alunos de duas turmas do 3º ano B do Ensino Médio, em duas escolas estaduais, situadas no município de Pedro II-PI. Bem como, identificar quais foram as dificuldades apresentadas, como esse assunto foi ministrado e propor uma intervenção através da utilização de jogos de cartas. Para coletar dados foram aplicados questionários aos alunos das classes e aos professores regentes, a saber: um diagnóstico aos alunos que estudaram Geometria Espacial no ano anterior, um pré-teste, aplicado após as aulas tradicionais ministradas pelo o professor regente com carga horária de 12 h/a e um pós-teste, depois da aplicação dos cinco jogos de cartas com carga horária de 10h/a, com o intuito de verificar as contribuições dos jogos no ensino da Geometria Espacial. Ao final da tabulação dos dados do diagnóstico e pré-teste detectamos que os discentes de ambas instituições sentiam dificuldade em planificações, caracterizações, nomeação e visualização espacial. Após a aplicação dos cinco jogos notamos que evoluíram qualitativamente e quantitativamente, já que as dificuldades apresentadas anteriormente não persistiram; porém os resultados quantitativos de discentes de uma das instituições foi inferior em relação a outra, alguns aspectos poderiam ter influenciado nesse resultado, tais como, número de alunos por sala e interesse dos mesmo pelos recursos metodológicos propostos. Vale ressaltar e felicitar que ambas escolas diminuiram



gradativamente o número de alunos com nota abaixo da média.

Palavras-chave: Aprendizagens dos alunos. Influência dos jogos. Geometria espacial. Jogos de cartas.

ABSTRACT:

The present article has as objective check learning in Spatial Geometry of two classes of the 3rd year B of the High School, in two state schools, located in the city of Pedro II - PI. As well, to identify what was difficulties presented, how this subject was taught and propose an intervention through of use of card games. In order to gather data, questionnaires was applied to the students of the classes and the regent teachers, namely: a diagnosis to the students that studied Spatial Geometry in the last year, a pre-test, applied after of traditional classes taught by the teacher regent and a post-test, after the application of the five card games, in order to check the contributions of the games in teaching learning. At the end of the tabulation of the data of the diagnostic and pre-test we detected that the students of both institutions felt difficulty in planning, characterization, naming and spatial visualization. After of the application of the five games we noticed that they evolved qualitatively and quantitatively, since the difficulties presented previously didn't persist.

Keywords: Students' learning. Influence of the games. Spatial Geometry, card games.

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de Pedro II-PI, Unidade Escolar Tertuliano Brandão Filho (doravante referenciada por TBF), localizada na Rua Lauro Cordeiro, S/N, Bairro Boa Esperança e na Unidade Escolar Tertuliano Solon Brandão (doravante referenciada por Solon), situada na rua Neném Galvão, S/N, bairro Vila Kolping, foram realizados nos 3º ano B do Ensino médio, turno vespertino. Como intuito de investigar como os conteúdos de Geometria Espacial foram ministrados, caso tenham estudado, e quais foram os assuntos que sentiram mais dificuldade e assim propor uma nova metodologia de ensino.

A Geometria Espacial é uma das áreas da Matemática mais temerosas para os alunos do ensino médio, devido à abordagem de muitos conceitos, definições, teoremas, postulados e das muitas fórmulas para o cálculo de áreas e volumes. Além disso, para muitos alunos é um conteúdo que nunca estudaram no ensino fundamental.

Durante as aulas de Geometria Espacial, as embalagens, os objetos, a natureza e a própria sala de aula sempre são relacionadas por seus aspectos geométricos e espaciais, por isso a ludicidade em sala de aula facilitaria o ensino desse conteúdo ou mesmo na confecção de sólidos, pois o discente aprende ao construí-lo. Isso facilitaria no aprendizado dos conceitos, informações, definições, nomeação e na percepção espacial, além de tornar-se uma aula atrativa e divertida.

Sabemos quanto é importante a utilização da ludicidade no ensino da Geometria Espacial, no entanto, propomos jogos de cartas como recursos metodológicos diferentes no ensino desse conteúdo. Os jogos possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas, ou seja, é notório que os erros cometidos no primeiro momento não persistem nos momentos seguinte, além disso, o discente fixa facilmente o erro do oponente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental (1998, p. 47) “definem jogo como uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um fazer sem obrigação externa e imposta, embora demande exigências, normas e controle”. Com isso, faz-se necessário planejamento do professor, adequação ao conteúdo, sequência dos objetos educacionais e sem relacionar o jogo, diretamente, a algo obrigatório.

Haydt ressalta a finalidade dos jogos em sala de aula:

O uso de jogos no ensino não deve ser considerado um evento ao acaso ou uma atividade isolada, com um fim em si mesmo. Deve ser considerada uma atividade dentro de uma sequência definida de aprendizagem e um meio a ser usado para alcançar certos objetivos educacionais (HAYDT, 2011, seção o uso de jogos).

Os jogos têm que ser utilizados como continuação das aulas teóricas e não como passa tempo, do que é válido lecionar Matemática com aulas diferentes, mas sem planejamento do jogo adequado e suas adaptações para com a classe.

Os jogos propostos nesta pesquisa possuem níveis de dificuldades diferentes em que para estar apto a jogar e passar de etapa, o aluno terá que ter perfeito domínio em relação aos conteúdos abordados no jogo anterior. Moreira e Masine afirmam que:

Ausubel argumenta que uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só as proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos” [...], mas a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é utilizar questões que sejam novos e não familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente. (MOREIRA E MASINE, 2001, p.24)

A repetição de assuntos através dos jogos de cartas que possuem figuras iguais ou semelhantes facilita a memorização, aprimoramento e reconhecimento dos sólidos geométricos, bem como, propriedades, planificações e visualização espacial, além de facilitar avaliação qualitativa. Em aulas tradicionais é difícil avaliar esse aspecto, pois o aluno não expressa o que sabe. Durante os jogos eles sentem-se mais libertos e certamente ouviremos comentários sobre os assuntos.

Cada jogo tem seu propósito e objetivo para que seja alcançado pelo aluno; de acordo com essa perspectiva, Lara (2011, p.24) classifica os jogos em quatro categorias: “jogos de construção; jogos de treinamento; jogos de aprofundamento; jogos estratégicos”. Ou seja, os jogos de construção, o educando não estudou um determinado assunto e irá construir sua aprendizagem através dos jogos; os de treinamentos, o

discente praticará o que estudou na teoria; os de aprofundamento, o aluno aprofundará seus conhecimentos das aulas teóricas e dos jogos abordados anteriormente e os jogos estratégicos são necessários ter conhecimento teórico, estratégias, bem como, bom desempenho nos jogos anteriores.

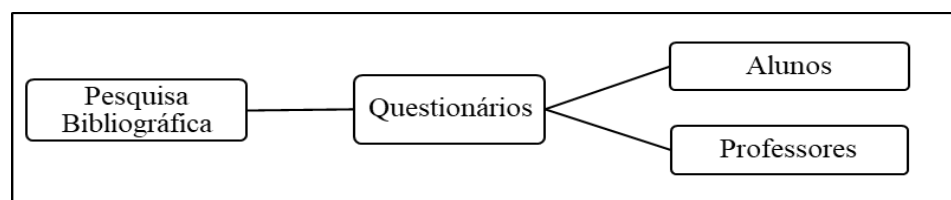
Os jogos apresentados nesta pesquisa são de caráter treinamento, aprofundamento e estratégico. Classificamos-vos: jogo dos poliedros como treinamento; baralho de geometria Espacial como aprofundamento e estratégico; cara a cara dos corpos redondos de treinamento e estratégico; cara a cara dos poliedros com aprofundamento e estratégico; jogo das fórmulas de Geometria Espacial de Aprofundamento.

Moreira e Masine (2001, p.24) defendem que, “uma outra alternativa para testar a ocorrência da aprendizagem significativa é a de propor ao aprendiz uma tarefa de aprendizagem, sequencial dependente de outra, que não possa ser executada sem um perfeito domínio do precedente”.

Foi a partir dessa afirmação que os jogos foram organizados de uma maneira que um jogo depende do outro para o melhor desempenho do jogador e em possuir nível de dificuldade diferente.

DESENVOLVIMENTO

Figura 1: Primeira etapa da pesquisa.



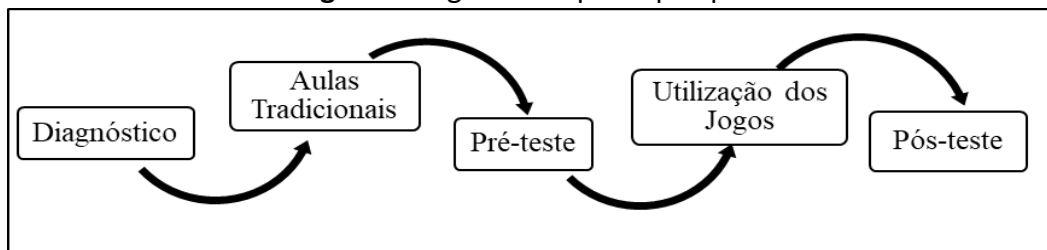
Fonte: Os autores

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos livros atuais de Matemática das instituições a serem pesquisadas e constatamos o que se segue: os conteúdos de Geometria Espacial constavam no 3º Ano do Ensino Médio; os assuntos contemplados nos capítulos iniciais; capítulo 2: Geometria Espacial de Posição; capítulo 3: Poliedros; capítulo 4: Corpos Redondos, ou seja, abordagens de Geometria Espacial nos capítulos iniciais.

Nesses conteúdos é possível perceber que o livro contempla muitos exercícios e pouca teoria, mas valorizar nomeação, caracterização e planificação dos sólidos. De acordo com essas constatações, aplicamos um questionário aos alunos do 3º ano B das duas escolas colaboradoras e a seus professores de Matemática do Ensino Médio, turno vespertino. Na Unidade Escolar TBF foram aplicados aos 16 alunos presentes na sala, sendo que 3 alunos vieram de outras instituições e na Unidade Escolar Solon foram aplicados aos 31 alunos presentes na sala, todos discentes oriundos da instituição, mas alguns vieram de outros turnos.

Após aplicação desses questionários e perceber as dificuldades dos alunos, demos início a uma nova etapa, por escola, ambas com o mesmo processo de pesquisa. O processo não ocorreu simultaneamente nas duas instituições, pois na escola TBF estavam avançados um capítulo em relação à escola Solon. O estudo de caso (aplicação dos Jogos, observações e testes), teve duração de um mês; tempo suficiente para que o professor da escola Solon concluísse os conteúdos de geometria espacial.

Figura 2: segunda etapa da pesquisa



Fonte: Os autores

Primeiramente vale ressaltar que ambas escolas, adotam mesmo livro didático, ministram um capítulo por mês, ou seja, como seria aplicado projeto nas instituições, ficaram acordado com os professores regentes das classes que ministrasse Geometria Espacial de Posição em um mês; Poliedros e Corpos Redondos no mês seguinte, com carga horária de 12h/a. Com relação aos testes de verificações todos foram feitos sem aviso prévio, a fim de evitar que os alunos decorrem os conceitos ou até mesmo tragam “cola”, ou seja, nem sempre os resultados quantitativos avaliam o aprendizado dos discentes, pois alguns somente decoram para responder a prova e depois simplesmente esquecem.

Na escola TBF, aplicamos um diagnóstico aos 4 alunos que estudaram Geometria Espacial no ano anterior (2º Ano do Ensino Médio) constatamos que sentiram muita dificuldade em nomear os sólidos, diferenciar prisma de pirâmides, assim como aplicar fórmulas. Dificuldades essas, comprovadas anteriormente, em resposta ao questionário aplicado no início da pesquisa.

Após a aplicação do diagnóstico, o professor regente da classe começou a ministrar os conteúdos de Geometria Espacial, seguindo a ordem adotada pelo o autor do livro didático: Geometria Espacial de Posição, Poliedros e Corpos Redondos. Sequencialmente as aulas tradicionais, aplicamos um pré-teste aos 14 alunos presentes

na sala, a fim de avaliar seus desempenhos, além de detectar quais os assuntos ainda sentiam dificuldade. Foi observado que questões contextualizadas, caracterização e nomeação dos sólidos são algumas das dificuldades que esses discentes ainda sentiam.

A aplicação dos cinco jogos teve duração de 10 h/a, para sua realização a classe foi dividida em 4 grupos compostos por 4 alunos. Para finalizar e verificar a aprendizagem dos educandos foi aplicado o teste final. Na escola Solon, assim como no TBF, aplicamos um diagnóstico aos alunos que estudaram Geometria Espacial no ano anterior, foram entregues o diagnóstico aos 11 alunos que confirmaram que estudaram esses conteúdos, no entanto 5 alunos receberam o teste diagnóstico e tão logo devolveram, segundo eles, não lembravam mais o que tinha estudado.

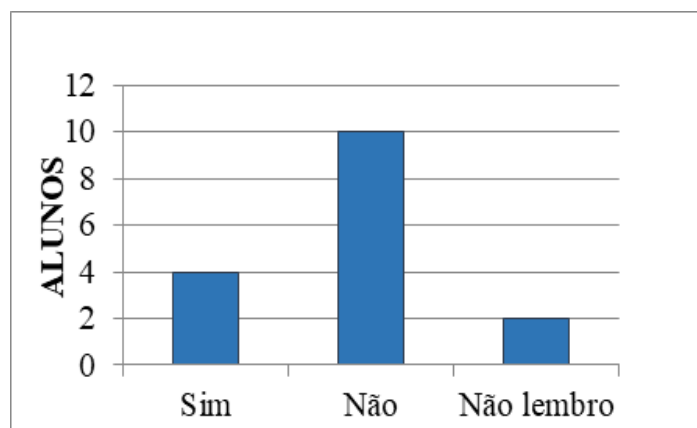
A partir do diagnóstico notamos que sentiam dificuldades nos mesmos conteúdos da primeira escola, isto é, nomear sólidos, diferenciar prisma de pirâmide e aplicar fórmula não é particularidade de um aluno, uma classe, ou uma instituição. Após as aulas tradicionais ministradas pelo professor regente da classe, aplicamos o pré-teste aos 31 alunos presentes na sala. Tabulamos os resultados e notamos que sentiam dificuldades em todos os assuntos abordados no pré-teste, bem como, o grande índice de provas com respostas iguais, ou seja, dos 31 alunos, 10 com notas 3,75 pontos e 6 com nota 3 pontos.

Nesta escola iriam participar dos jogos 20 alunos, no qual a sala seria dividida em 5 grupos com 4 alunos, porém para selecionar os alunos que iriam a participar, tivemos que adotar alguns critérios e que as médias dos discentes permanecem as mesmas. Primeiro critério: participantes do diagnóstico, segundo critério; notas menores que 3 pontos, terceiro critério: notas diferentes e para completar os 20 discentes, sorteamos, 3 alunos com nota 3,75 e 2 alunos com nota 3. Assim como na escola anterior, a aplicação dos jogos teve duração de 10 h/a e uma semana depois a realização do teste final.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em ambas as escolas alguns alunos estudarem Geometria Espacial, mesmo sendo de forma introdutória os conteúdos de Geometria Espacial de Posição e Poliedros, apesar de que o livro atual de matemática adotado pelas instituições não contemplar Geometria Espacial no 2º ano do Ensino Médio.

Figura 3: Você estudou Geometria Espacial no 2º do Ensino Médio (TBF)



Fonte: Os autores

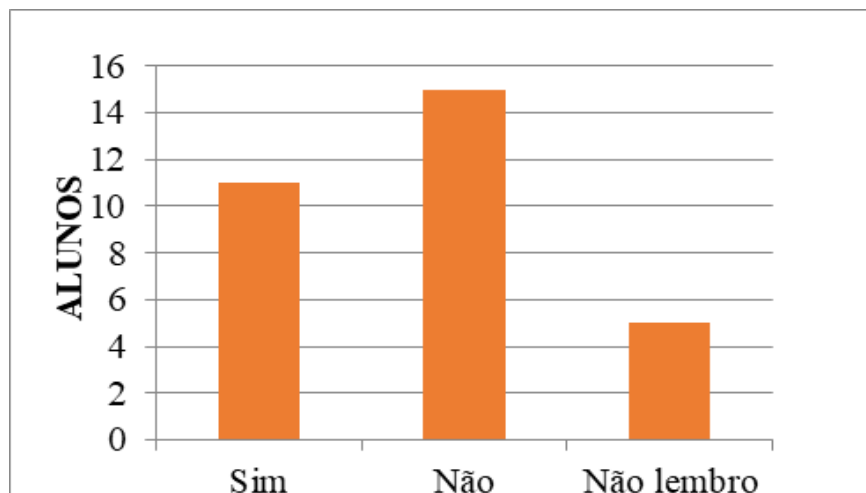
Ao entregar os questionários vários alunos afirmaram que não lembravam mais o que tinha estudado, nem o nome dos assuntos, por isso iriam marcar “não”. Isso mostra que não houve um aprendizado e que os discentes apenas estudaram para fazer a avaliação mensal.

O professor que lecionou a disciplina no 2º Ano é o atual professor da classe, e ao responder um questionário; que foi aplicado aos professores do ensino médio da Instituição; respondeu ter repassado Geometria Espacial de Posição e Poliedros, onde o termo “repassado”, caracteriza os conteúdos foram apresentados inadequadamente.

Segundo o professor, já que o livro não continha esses assuntos e muitos alunos reclamaram que iriam terminar o Ensino Médio sem estudar geometria Espacial, decidiu então repassar rapidamente, pois estava no fim do ano letivo.

O período que o mesmo agendou para essa área complexa e de extrema importância na disciplina foi insuficiente para conclusão dos conteúdos, faltando ministrar Corpos Redondos, ou seja, o professor utilizou outras referências e não seguiu a ordem utilizada pelo autor da coleção. Lamentavelmente não foi abordado os assunto de Geometria Espacial em nenhuma outra turma do Ensino Médio de acordo com o questionário que foi aplicado aos professores da disciplina. Diante desse contexto, podemos afirmar que muitos alunos concluem o ensino básico sem nunca ter estudado Geometria Espacial com mais profundidade.

Figura 4: você estudou Geometria Espacial no 2º do Ensino Médio (Solon)



Fonte: Os autores

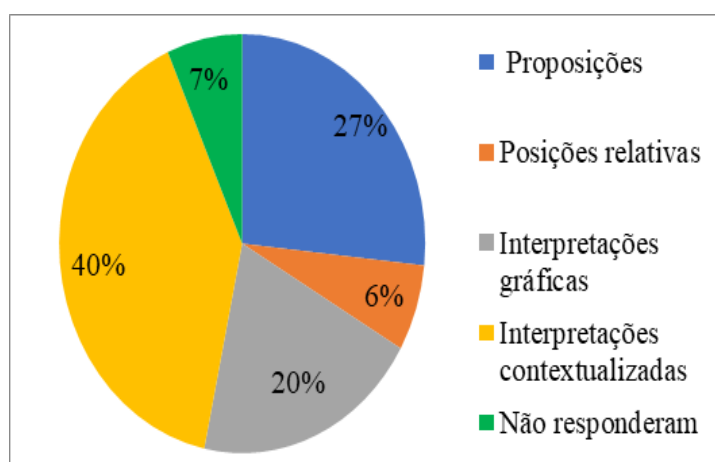
Em aplicação de questionário aos professores de Matemática da instituição, eles responderam não ter ministrado Geometria Espacial no Ensino Médio, um professor justificou que só lecionou a disciplina nas turmas do 1º Ano e o outro não mencionou, o

motivo de não ter ministrado. Questionei aos professores em relação aos alunos que responderam ter estudado Geometria Espacial no 2º Ano. Segundo eles, há uma variação nos conteúdos de acordo com os turnos e esses discentes poderiam ser oriundos do turno da manhã ou noite.

A maioria dos alunos que responderam “não”, comentaram durante a aplicação do questionário que nunca estudaram Geometria Espacial e questionaram o significado do termo, além de pedirem que citássemos exemplos de aplicação desse conteúdo. Muitos discentes estudam matemática apenas para cumprir a grade curricular, por ser esta obrigatória. Nessa perspectiva, dos 31 alunos que responderam a essa pergunta, 5 responderam que não lembravam se tinham estudado esse conteúdo.

Dos 47 alunos das duas turmas pesquisadas nas escolas, 15 responderam ter estudado Geometria Espacial de Posição e Poliedros. Caso tivessem estudado, os mesmos responderam às seguintes perguntas: quais assuntos você sentiu mais dificuldade em Geometria Espacial de Posição? Quais assuntos você sentiu mais dificuldade em Poliedro?

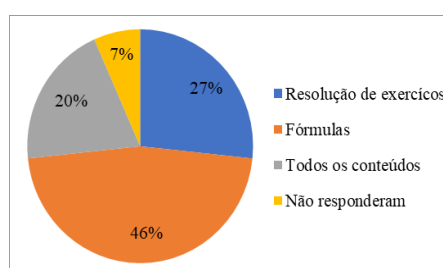
Figura 5: quais assuntos você mais sentiu dificuldade em Geometria Espacial de Posição



Fonte: Os autores

De acordo com o gráfico percebemos que a maior dificuldade dos alunos em Geometria Espacial de Posição é a interpretação contextualizada, isto é, traduzir a Linguagem Matemática, no entanto, vale ressaltar e felicitar que nenhum aluno sentia dificuldade em todos os conteúdos.

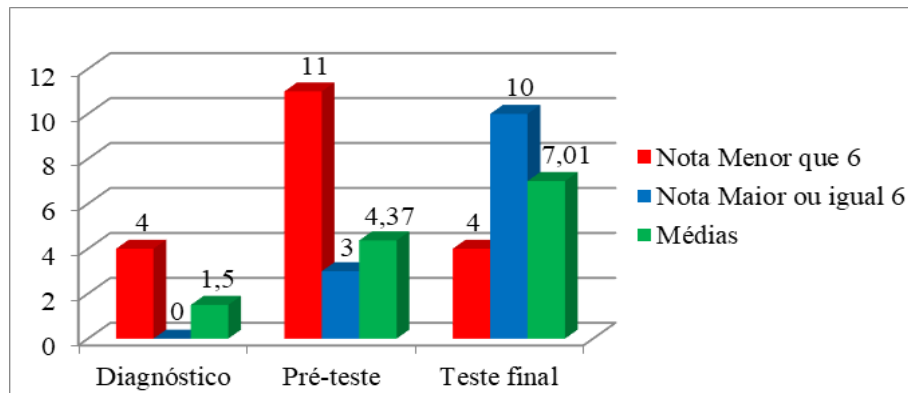
Figura 6: Quais assuntos você sentiu mais dificuldade em Poliedros?



Fonte: os autores.

De acordo com esse gráfico, a maior dificuldade dos alunos está relacionada às fórmulas, ou seja, aplicar fórmulas em uma determinada questão caso necessite. Notamos também uma porcentagem expressiva de alunos que sentiam dificuldade em todos os assuntos de poliedros, tais como, aplicação, planificação, nomeação e fórmulas. Ao aplicarmos o teste final, percebemos uma diferença em relação ao pré-teste, já que os erros cometidos anteriormente não persistiram, tendo em vista que, o teste final era de nível mais avançado.

Figura 7: resultados quantitativos da pesquisa na Escola TBF



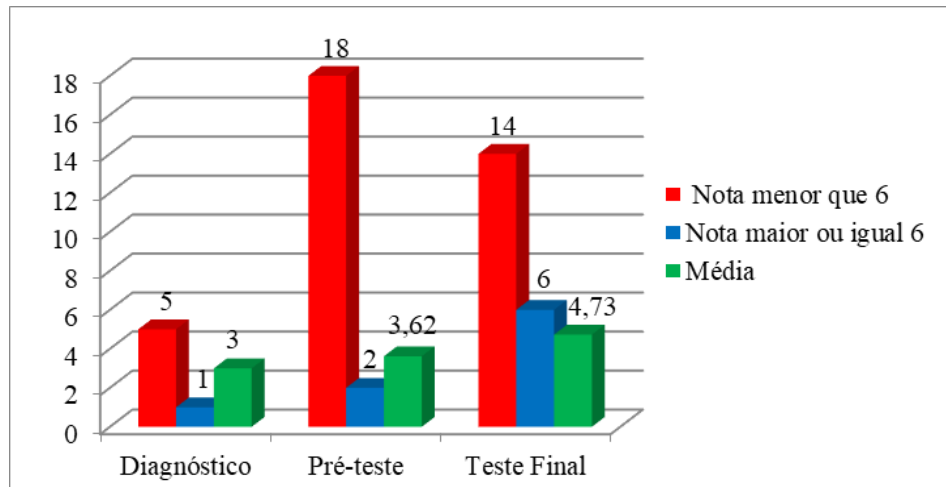
Fonte: Os autores

De acordo com gráfico, dos 4 alunos que responderam o diagnóstico, ambos obtiveram notas menores que 6 pontos e média 1,5 pontos, isto é, não houve aprendizagem. Percebemos que dos 14 alunos que responderam o pré-teste, 11 tiram nota menor que 6, mostrando que o índice de notas vermelha permaneceu quase a mesma proporcionalidade do diagnóstico, embora suas médias tenham aumentado consideravelmente. Sendo que os alunos que tiraram nota maior ou igual a 6, estudaram Geometria Espacial no 2º Ano do Ensino Médio.

Após a utilização dos jogos notamos a evolução, pois o índice de notas abaixo da média caiu de 11 para 4, e notas acima da média aumentaram de 3 para 10, bem como, a evolução das médias que subiu de 4,37 para 7,01.

Mais do que isso, se esses conteúdos fossem ministrados em aulas tradicionais pelo professor regente da classe, o mesmo iria necessitar de uma carga horária de 24h/a. Nesta intervenção necessitamos de 22 h/a, sendo 12h/a tradicionais e 10 h/a de jogos.

Figura 8: resultados quantitativos da pesquisa na Escola Solon?



Fonte: Os autores

Mais do que isso, houve uma troca de conhecimento, debates e questionamentos entre educandos, interesse pelos os conteúdos, assim como, a evolução dos alunos em saber questionar ao professor sobre os conteúdos de Geometria Espacial, isso mostra que os objetivos dos jogos foram alcançados.

Ao aplicar os jogos em ambas as escolas percebemos que os alunos relacionam objetos do cotidiano aos sólidos geométricos, porém não sabem nomear, por exemplo, esfera, eles nomeiam de “bola”; cubo, nomeiam de “dado”, Icosaedro, nomeiam de “diamante”, octaedro, nomeiam de “balão de São João”. Diante dessa perspectiva, os professores que usam essa estratégia de relacionar as embalagens ou objetos aos sólidos, devem citar o nome “convencional” da Geometria Espacial. Evitando assim, que os discentes comentam esses equívocos.

Em análise dos testes de verificações, constatei que os maiores dos alunos cometiam o equívoco na contagem dos vértices e arestas em sólido planificados, isto é, não imaginam o sólido montado e certamente contavam arestas à mais e vértices à

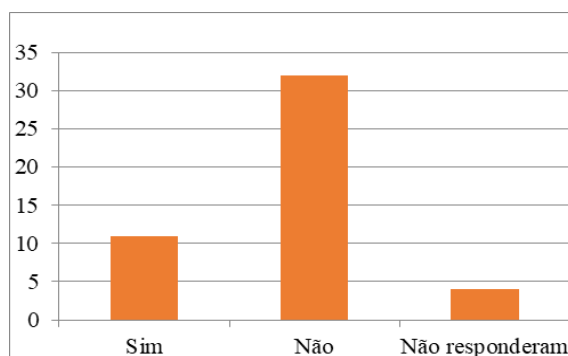
menos.

Além disso, ficou evidente que a percepção espacial é um dos obstáculos que os alunos enfrentam nas aulas de geometria espacial. Durante os jogos alguns alunos comentaram que “as arestas invisíveis pontilhadas facilitam na visualização dos sólidos”. Detectamos também que a maioria dos discentes não conseguem montar mentalmente os sólidos através da planificação. Por isso, seria essencial que fossem trabalhadas oficinas de construções e planificações de sólidos.

Ao longo dos jogos aplicados neste projeto, testes de verificações, percebemos a evolução dos discentes envolvidos, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, por isso, é essencial a utilização da ludicidade, pois, além de facilitar o processo ensino/aprendizagem dos alunos, alguns conteúdos permitem a utilização dos mesmos, tais como, geometria plana, probabilidade, trigonometria, geometria espacial, entre outros.

No início da pesquisa, aplicamos uma pergunta sobre essa abordagem. Seu professor de Matemática utilizou materiais concretos? Essa pergunta foi realizada com 47 alunos das duas turmas pesquisadas.

Figura 9: ano passado, seu professor de Matemática utilizou materiais concretos?



Fonte: Os autores

Dos 47 alunos, 11 responderam que seu professor de Matemática utilizou materiais concretos ao longo do ano, tais como, geoplanos e sólidos geométricos, e foram utilizados esses recursos em menos de 10 aulas. Dos quatro professores pesquisados, três utilizaram ludicidade; geoplanos na geometria plana e trigonometria; sólidos geométricos em geometria espacial e dados em probabilidade, nenhum utilizou jogos.

Lamentavelmente, 2/3 desses alunos não tiveram a oportunidade de praticar ou ver os conteúdos matemáticos apresentados na teoria serem colocados em prática através da ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sequências dos jogos foram algo crucial na aplicação, pois cada jogo era de nível mais avançado e para estar apto a jogar e avançar etapas teriam que ter perfeito domínio em relação aos conteúdos abordados nos jogos anteriores, além dos jogos originais serem colocados primeiro que os adaptados. Isso tornou perceptível por todos os discentes nos primeiros jogos.

Percebemos que, os objetivos de cada jogo foram alcançados e que a cada partida eles descobriam novos conceitos, planificações, características, nomes dos sólidos, além de conseguirem visualizar melhor as ilustrações. No entanto, sugiro que os jogos sejam aplicados após cada conteúdo, isto é, jogo dos poliedros e cara a cara dos poliedros, após os conteúdos de prismas e pirâmides serem ministrados; cara a cara dos corpos redondos após os conteúdos de cone, cilindro e esfera serem lecionados e para finalizar baralho da geometria espacial e jogo das fórmulas, pois contemplam todos os conteúdos.

Ambas as escolas, os discentes evoluíram qualitativamente e quantitativamente, porém os resultados quantitativos da escola TBF foram melhores do que a escola Solon. Isso foi ocasionado, devido interesse dos alunos pela aula e o número de discentes por sala, tendo em vista que o número máximo de alunos por aula na escola TBF era 14 alunos e na escola Solon eram 18 alunos.

Nessa perspectiva, considero que o número de alunos por sala influencia no processo ensino aprendizagem com a utilização de jogos, bem como, a necessidade de dois professores em aulas lúdicas, visto que, alguns alunos reclamavam por não passar constantemente em seus grupos.

A dificuldade na aplicação desses jogos não foi a Matemática inserida nos jogos, mas os alunos entenderam e compreenderam as regras, isto é, quem ganha? Quem pontua? Vale quantos pontos? Quem perde a vez? Durante a aplicação desses jogos: os jogos originais foram necessários 2 h/a aula, ou seja, a primeira para conhecerem as regras e a segunda valendo, os jogos adaptados era necessário apenas 1 h/a aula, pois possuíam regras semelhantes.

Em aulas como essas os discentes expressam suas potencialidades e dificuldades involuntariamente, isto é, ao comentar as peças dos jogos, corrigir o oponente, saber questionar professor e se expressar sem ser questionado. Mais do que isso, despertou o interesse pela Matemática, já que alguns alunos estavam estudando em casa para acompanhar os jogos propostos.

REFERÊNCIAS

Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução, 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª series). Brasília, 1998.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. Editora Ática, 2011.

LARA, I. C. M. **Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano**. Editora Rêspel, 2011.

MOREIRA, M. A., & MASINE, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: Teoria de David Ausubel. Editora Centauro, 2001.

SMOLLE, K. S., DINIZ, M.I., PESSOA, N., Ishihara, C. **Jogos de Matemática**: de 1º a 3º ano. Editora Grupo A, 2008.



RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS & AUTISMO: OUTROS CAMINHOS DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

ADAPTED PEDAGOGICAL RESOURCES & AUTISM: ALTERNATIVE PATHS OF LEARNING MEDIATION

RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS Y AUTISMO: OTROS CAMINOS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE

Mônica Helena Ferreira da Silva | FMEN / Educação Especial
Flávia Vieira da Silva do Amparo | UFF/ Colégio Pedro II

RESUMO:

Inserido no campo da Educação Inclusiva, o presente artigo originou-se de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional do Colégio Pedro II-RJ. O interesse pelo tema foi provocado pela demanda docente em produzir intervenções pedagógicas motivadoras, acessíveis e de baixo custo, para atender à diversidade do público-alvo do atendimento educacional especializado. A fim de responder à questão central, traçou-se como objetivo geral analisar a importância do uso da estratégia pedagógica Livro-Objeto enquanto recurso de mediação da aprendizagem para estimular discentes com autismo, a partir do viés da educação lúdica. As informações para desenvolver o assunto foram colhidas por meio de análise documental, observação participante, entrevistas, além de anotações e registros com imagem/som durante a aplicação do recurso didático. A fundamentação teórica foi baseada, principalmente, na perspectiva de Bersch (2006) sobre Tecnologia Assistiva, Vygotsky (1991) sobre mediação e desenvolvimento da aprendizagem, Kishimoto (2011) sobre educação lúdica e Rojo (2012) sobre multiletramentos. O trabalho utilizou a metodologia do estudo de caso baseado no enfoque qualitativo à luz de Yin (2001). A experiência pedagógica foi realizada com discentes da Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública municipal de Niterói-RJ. O estudo alcança relevância por contribuir para o acesso dessas crianças ao aprendizado, aprofundar o conhecimento sobre a aplicabilidade de recursos pedagógicos acessíveis e por colaborar para a renovação do fazer docente, sugerindo a construção de novas estratégias de mediação pedagógica. Na perspectiva inclusiva, em face da busca docente para alcançar uma intermediação mais efetiva, a avaliação dos resultados obtidos a partir da experiência com o Livro-Objeto demonstrou um melhor



desempenho e ampliação do interesse, da autonomia e da interação social dos educandos com autismo nas práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Ludicidade. Mediação. Multiletramentos. Tecnologia Assistiva. Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT:

Inserted in the field of Inclusive Education, this article originated from a research carried out in the Professional Master's Degree at Colégio Pedro II-RJ. The interest in the subject was provoked by the demand of teachers to produce motivating, accessible and low-cost pedagogical interventions, to meet the diversity of the target audience of specialized educational services. In order to answer the central question, the general objective was to analyze the importance of using the Book-Object pedagogical strategy as a learning mediation resource to stimulate students with autism, from the perspective of ludic education. The information to develop the subject was collected through document analysis, participant observation, interviews, in addition to notes and recordings with image/sound during the application of the didactic resource. The theoretical foundation was mainly based on the perspective of Bersch (2006) on Assistive Technology, Vygotsky (1991) on mediation and learning development, Kishimoto (2011) on ludic education and Rojo (2012) on multiliteracies. The work used the case study methodology based on the qualitative approach in the light of Yin (2001). The pedagogical experience was carried out with students from the Multifunctional Resource Room of a municipal public school in Niterói-RJ. The study is relevant for contributing to these children's access to learning, deepening knowledge about the applicability of accessible pedagogical resources and for collaborating for the renewal of teaching, suggesting the construction of new pedagogical mediation strategies. In the inclusive perspective, in view of the teacher's quest to achieve a more effective intermediation, the evaluation of the results obtained from the experience with the Book-Object demonstrated a better performance and expansion of the interest, autonomy and social interaction of students with autism in the classroom practices.

Keywords: Playfulness. Mediation. Multiliteracies. Assistive Technology. Autism Spectrum Disorder

RESUMEN:

Insertado en el campo de la Educación Inclusiva, este artículo tiene su origen en una investigación realizada en la Maestría Profesional del Colégio



Pedro II-RJ. El interés por el tema fue provocado por la demanda de los docentes de producir intervenciones pedagógicas motivadoras, accesibles y de bajo costo, para atender la diversidad del público objetivo de los servicios educativos especializados. Para responder a la pregunta central, el objetivo general fue analizar la importancia de utilizar la estrategia pedagógica Libro-Objeto como recurso de mediación del aprendizaje para estimular a los estudiantes con autismo, desde la perspectiva de la educación lúdica. La información para desarrollar el tema fue recolectada a través del análisis de documentos, observación participante, entrevistas, además de notas y grabaciones con imagen/sonido durante la aplicación del recurso didáctico. La fundamentación teórica se basó principalmente en la perspectiva de Bersch (2006) sobre Tecnología Asistiva, Vygotsky (1991) sobre mediación y desarrollo del aprendizaje, Kishimoto (2011) sobre educación lúdica y Rojo (2012) sobre multialfabetizaciones. El trabajo utilizó la metodología de estudio de caso basada en el enfoque cualitativo a la luz de Yin (2001). La experiencia pedagógica fue realizada con alumnos de la Sala de Recursos Multifuncionales de una escuela pública municipal de Niterói-RJ. El estudio es relevante por contribuir para el acceso de estos niños al aprendizaje, profundizando el conocimiento sobre la aplicabilidad de los recursos pedagógicos accesibles y por colaborar para la renovación de la enseñanza, sugiriendo la construcción de nuevas estrategias de mediación pedagógica. En la perspectiva inclusiva, ante la búsqueda del docente por lograr una intermediación más eficaz, la evaluación de los resultados obtenidos a partir de la experiencia con el Libro-Objeto demostró un mejor desempeño y ampliación del interés, la autonomía y la interacción social de los estudiantes con autismo en las prácticas del aula.

Palabras clave: Ludicidad. Mediación. Multialfabetizaciones. Tecnología Asistiva. Desorden del Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este artigo, surgiu da necessidade de atender às questões educativas decorrentes da diversidade do corpo discente em atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Em respeito às especificidades desse sujeito aprendiz, importa investigar estratégias pedagógicas que sejam motivadoras, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada aluno. Com a convicção de que todos possuem potencial para aprender, trata-se, pois, de implementar ações



educativas que viabilizem a participação e a interação efetivas do educando, propiciando a equiparação de oportunidades e instigando-o a tornar-se protagonista do conhecimento.

Como foco deste estudo, evidenciaram-se as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), cujo quadro engloba diferentes desordens que variam quanto à intensidade e têm como denominador comum alguma disfunção nos domínios do comportamento, da interação social e/ou da comunicação. A diversidade de comprometimentos que acomete os sujeitos com autismo exige dos docentes uma reflexão sobre a prática pedagógica e apontam a necessidade de viabilizar novas formas de aprender e ensinar, em respeito às particularidades de cada aluno. Para isso, é importante conhecer as características individuais de cada criança e potencializar não somente as habilidades cognitivas, como também propiciar estímulos quanto aos aspectos relacionais e socioemocionais.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2021), houve uma elevação anual do quantitativo de matrículas de crianças com autismo nos últimos anos, e, diante das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar quanto ao processo de aprendizado desse público, é quase inevitável que muitas inquietações surjam nos docentes. Como motivar o aluno com autismo para ir além das limitações sensoriais e ampliar seu potencial? De que forma despertar nele o desejo de aprender? É possível criar um recurso pedagógico diferenciado que possa atender às demandas próprias de cada aluno? Como produzir intervenções pedagógicas eficientes, utilizando materiais de baixo custo, com elementos fáceis de encontrar?

Ao pensar sobre estratégias educativas, observando-se os princípios da Tecnologia Assistiva (TA), o material pedagógico adaptado desempenha um papel primordial em programas direcionados a atender às necessidades educacionais dos alunos. Com esse fim, elaborou-se o material pedagógico Livro-Objeto como recurso de mediação da aprendizagem constituído por atividades interativas, lúdicas e

motivadoras, oferecendo possibilidades variadas de aproveitamento educacional para os alunos com autismo.

O Livro-Objeto não trata somente de uma construção de leitura, isto é, ele não trabalha apenas com a linguagem verbal propriamente dita, mas, por se tratar de um suporte multimodal, utiliza multicanais, que mobilizam outros aspectos do desenvolvimento cognitivo como a construção imagética, motora e sensorial. Portanto, ao se oferecer uma experiência mais dinâmica ao educando com autismo, pela manipulação desse tipo de ferramenta didática, pretendeu-se ampliar as possibilidades para a realização do processo de aprendizado desses alunos.

Desse modo, a investigação foi iniciada partindo-se da hipótese de que o uso da estratégia pedagógica Livro-Objeto, confeccionado pelo docente com materiais de fácil acesso, poderia contribuir para o processo de mediação da aprendizagem de crianças com autismo na Sala de Recursos. Para responder aos questionamentos propostos, o objetivo geral consistiu em analisar a importância do uso do Livro-Objeto para estimular o aluno com autismo, a partir do viés da educação lúdica. O estudo alcançou relevância por contribuir para o acesso dessas crianças ao aprendizado, aprofundar o conhecimento em relação à aplicabilidade de recursos pedagógicos acessíveis e por colaborar para a renovação do fazer docente, sugerindo a construção de novas estratégias de mediação pedagógica.

No desenvolvimento do estudo foi feita uma revisão da literatura relacionada ao tema. A fundamentação teórica foi baseada, principalmente, na contribuição de Rita Bersch (2006), especialista em Tecnologia Assistiva, produtora de dispositivos, técnicas e processos para o aprendizado e a inclusão das pessoas com deficiência, bem como, nos conceitos de Lev Vygotsky (1991), que realizou diversos estudos na área do desenvolvimento da aprendizagem e destacou o papel relevante da mediação e das relações sociais nesse processo. Foram apreciados, também, os referenciais de Tizuko Kishimoto (2011) sobre a relevância da ludicidade na educação e os ensinamentos de

Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) quanto aos multiletramentos, vistos como uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens e de culturas.

Quanto à metodologia, escolheu-se o estudo de caso baseado no enfoque qualitativo, à luz de Yin (2001). Segundo Yin (2001), é uma das muitas modalidades de pesquisa em ciências sociais. É geralmente a escolha metodológica “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. (YIN, 2001, p.10).

No decorrer do estudo, se elaborou e aplicou-se o recurso pedagógico adaptado Livro-Objeto, composto por atividades interativas com o uso de suporte multimodal para desenvolver várias habilidades. Na mediação com alunos selecionados, atendidos na Sala de Recursos, foram coletados e analisados os dados sobre os sujeitos da pesquisa a partir da experiência com o uso desse material pedagógico. A aplicação desse recurso adaptado se deu em um contexto diferenciado, comumente encontrado na Sala de Recursos e ocorreu durante o atendimento especializado para alunos com diversas especificidades educacionais. Foram as características específicas do *lócus* e dos sujeitos envolvidos no estudo que motivaram a escolha da modalidade de pesquisa estudo de caso.

Em uma busca constante pela resignificação da prática pedagógica e por uma intermediação mais produtiva, pretendeu-se que os resultados obtidos com o uso desse recurso pudessem propiciar ao educando melhor desempenho e ampliação do interesse, da autonomia e da interação interpessoal. A partir de um permanente repensar de saberes e fazeres, a criação de alternativas educacionais, afinal, implica na disposição de trilhar outros caminhos de mediação da aprendizagem.



**TECNOLOGIA ASSISTIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO:
POSSIBILIDADES**

No ambiente inclusivo, ofertar as mesmas oportunidades de atuação e propiciar a participação efetiva dos estudantes com ou sem deficiência traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, a Norma Brasileira ABNT NBR 9050/2020 estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. O intuito é proporcionar a todas as pessoas, independente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos.

O emprego de recursos de acessibilidade tem sido de grande importância para aperfeiçoar o trabalho do professor e garantir uma educação inclusiva nas escolas. Tomando como referência Bersch (2013), entende-se como Tecnologia Assistiva no contexto educacional os recursos e materiais desenvolvidos com o objetivo de promover a autonomia dos alunos nas atividades escolares, ou seja, todo recurso/material que é utilizado com o “[...] objetivo de ampliar a participação do aluno neste desafio/tarefa, de forma que ele realize as mesmas atividades e junto com seus colegas”. (BERSCH, 2013, p. 02).

Em outras palavras, utilizar Tecnologia Assistiva na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno com deficiência realize o que deseja ou precisa. A partir de instrumentos que facilitam ou aprimoram a mediação, trata-se de encontrar uma estratégia para que o educando possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o “seu” jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas potencialidades. A Tecnologia Assistiva tem, portanto, o papel de aumentar as capacidades de ação e interação desses alunos, valorizando suas habilidades.

Os dispositivos assistivos são essenciais para favorecer a independência do estudante. Melhor dizendo, significa dar vez ao protagonismo discente, como destaca



Bersch (2006, p.281): “[...] é prover meios para que o aluno possa desafiar-se a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.” A autora também enfatiza que a aplicação de Tecnologia Assistiva na educação vai além de somente auxiliar o discente na realização das tarefas, “nela, encontramos meios de o aluno 'ser' e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento.” (BERSH, 2006, p. 92, **grifo da autora**).

Há uma gama de ferramentas a serviço da Tecnologia Assistiva, distribuídas em dispositivos de alta e de baixa tecnologia, que podem contribuir para o processo de inclusão e proporcionar inúmeros benefícios aos estudantes com autismo. Contudo, para a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva no âmbito educacional é preciso observar alguns critérios. Nesse processo, alguns passos são destacados por Bersch (2006, 2013): conhecer o aluno, sua história, suas necessidades, suas dificuldades e facilidades; conhecer o contexto escolar, o currículo e as tarefas propostas; estabelecer metas e objetivos que se pretendem alcançar; pesquisar as habilidades do aluno, os recursos disponíveis ou desenvolver um projeto personalizado; experimentar os recursos com o aluno e promover modificações quando necessário.

Conforme recente publicação científica da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Transtorno do Espectro Autista atinge de 1% a 2% da população mundial e, no Brasil, aproximadamente dois milhões de pessoas. De acordo com estimativas da Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo (ADDM) do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC)¹, do governo dos Estados Unidos (EUA), principal referência mundial a respeito da prevalência de autismo, uma em cada 36 crianças de 8 anos foi identificada com autismo no ano de 2020, o que significa 2,8% daquela população. (CDC, 2023).

¹ *Center of Diseases Control and Prevention (CDC, 2023).*

Com diagnóstico complexo, o autismo ocorre mais frequentemente em pessoas do sexo masculino e tende a se manifestar antes dos três anos de idade, variando de leve a severo, conforme o grau de impacto no desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. Assim sendo, a etiologia imprecisa do Transtorno do Espectro do Autismo afeta cada um de maneira diferente, ou seja, as necessidades variam de acordo com cada caso. Os tratamentos mais recomendados são aqueles que contam com o planejamento e apoio de uma equipe multidisciplinar, com o intuito de reduzir os sintomas que interferem no funcionamento diário, na aprendizagem e na qualidade de vida desses sujeitos.

É no ambiente familiar, assim como na escola, que os sintomas e as características do autismo se manifestam mais patentemente. O acompanhamento clínico e psicopedagógico deve ser feito por profissionais qualificados, sendo importante que ocorra o mais precocemente possível, pois a utilização de técnicas adequadas ajuda muito no processo de diagnóstico e de tratamento. Quanto à escolarização, a ampliação do quantitativo de crianças com autismo matriculadas nas redes de ensino do país requer mudança de perspectiva a todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no contexto escolar. Especialmente em relação ao professor, diante da demanda crescente, urge a necessidade de repensar seu fazer pedagógico para garantir uma aprendizagem significativa ao aluno com autismo. Nesse contexto, para elaborar estratégias eficazes de ensino, é imprescindível que o professor busque conhecer o aluno, entre em contato com a família e com os profissionais externos que o atendem.

O Transtorno do Espectro do Autismo, segundo Lord *et al* (2020), é um construto usado para descrever pessoas com combinação específica de deficiências na comunicação social e condutas repetitivas, interesses altamente restritos e/ou comportamentos sensoriais atípicos. Sendo de etiologia multifatorial, segundo os cientistas, o transtorno pode apresentar muitas limitações ao pleno desenvolvimento

e, nos casos mais graves, causar impactos na independência, no aprendizado, na escola e na qualidade de vida dessas pessoas.

O sistema de diagnóstico para o autismo sofreu modificações ao longo da história. Nos Estados Unidos, atualmente, o sistema de diagnóstico em vigor é a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), publicada em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), que apresenta o termo Transtorno do Espectro Autista (*Autism Spectrum Disorder – ASD*). Os indivíduos são diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. Segundo o DSM V, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, com diagnóstico definido por dois critérios: déficits na comunicação e na interação social e a presença de padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (APA, 2014).

Outro sistema de codificação é a recém publicada 11ª versão da CID-11, elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em vigor desde janeiro de 2022. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2022). Na atual versão, o autismo recebe o código 6A02. De modo geral, o CID-11 estabeleceu critérios diagnósticos do autismo semelhantes ao DSM V. O CID-11 passa a adotar um domínio amplo denominado Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). O novo sistema diagnóstico também propõe o agrupamento dos critérios relacionados à comunicação e à sociabilidade em uma única categoria e a inclusão de sintomas sensoriais.

Após confirmação do diagnóstico, é primordial buscar possibilidades de tratamento para proporcionar melhor qualidade de vida a pessoa com autismo. Contudo, é importante destacar que o diagnóstico não pode limitar um indivíduo. É preciso entender que o sujeito com autismo é, primeiramente, uma pessoa, com anseios, interesses e potencialidades como todos os indivíduos, necessitando de oportunidades que o conduzam à sua realização pessoal, educacional e profissional.



**DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO: CONSTRUINDO
CONEXÕES E SENTIDOS**

Com base no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH – ONU/1948), toda pessoa tem direito à educação. Nessa lógica, Mantoan e Pietro (2006) afirmam que a Educação Inclusiva entende a escola como um espaço de diversidade e democracia, cuja missão é promover a educação para todos. No entanto, cada um tem o próprio processo de aprendizagem e, portanto, suas necessidades específicas devem ser respeitadas. Desse modo, as características singulares dos discentes com Transtorno do Espectro do Autismo refletem a imprescindibilidade de um atendimento que contemple sua demanda e explore ao máximo seu potencial, para que seja possível criar, de fato, possibilidades de desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiência observaram que a interação social tem papel fundamental no desempenho cognitivo, sendo, pois, a origem e o motor da aprendizagem. Em sua obra, evidenciando também que o ser humano está sempre em constante processo de transformação, o autor argumenta sobre a necessidade de se investir nas possibilidades de aprendizado do educando com deficiência, invertendo a lógica de verificação dos “déficits” e apontando as potencialidades do sujeito.

Quando Vygotsky (2004, p. 140) afirma que “educar sempre significa mudar”, chama a atenção para o papel da atividade pedagógica na educação de todas as pessoas. Em vista disso, ao oferecer ao educando com deficiência uma estrutura de apoio e variedade de recursos para auxiliá-lo em sua demanda, a escola apresenta-se como lugar propício para ampliar suas possibilidades de aprendizado.

Considerada central na teoria de Vygotsky (1991), a mediação, conforme a leitura de Oliveira (2002), pode ser feita pelo “outro” – adultos, professores, amigos –, sendo desta forma chamada de mediação pedagógica. O processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, para



as experiências que são adquiridas durante a vida da pessoa, considerando-a um ser que se relaciona com o mundo. Na escola, através do aprendizado escolar sistematizado, ao processo de se chegar à solução de um problema através de intervenções, o autor identifica a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, explicada como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Sendo assim, conforme enfatiza Vygotsky (1991), no processo educativo são necessárias ações do docente que possam intervir na relação dos alunos com o conhecimento, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Com o foco na pessoa do aluno, e não somente no conteúdo, a mediação pedagógica tem função de viabilizar aos alunos a oportunidade de serem ativos, interativos e se reconhecerem capazes de aprender a aprender.

Quanto às práticas de intervenção junto ao aluno com deficiência, é interessante investigar, também, as possibilidades do elemento lúdico como facilitador da aprendizagem, colaborando para a construção do conhecimento infantil. Sobre o valor do brincar, em sua obra, Vygotsky (1991, p.21) afirma que:

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente.

Para Vygotsky (2001), é na brincadeira que a criança se expressa além do comportamento habitual de sua idade, explorando vivências em diferentes situações, para diversos propósitos. Quando brinca, a criança experimenta, descobre e inventa,



adquire competências, eleva a autoconfiança e amplia a independência, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração. Logo, deve-se compreender o brincar como ação fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais.

Brincar é interagir. É na interação que a aprendizagem acontece. Sobre o caráter educativo do brincar, Kishimoto (2011, p. 41) destaca que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que sejam mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

O brincar no contexto educacional propicia meios de aprendizagens. Sobre isso, ressalta-se a observação de Rau (2007, p. 50): “entendemos que o lúdico como recurso pedagógico deve ocupar um espaço em toda a educação básica, atendendo às necessidades e interesses do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem”. A partir da teoria de Vygotsky, Rau (2007) afirma ser possível a reflexão sobre o lúdico como recurso pedagógico pensando no brincar com vistas ao estímulo do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico e psicomotor, oportunizando aprendizagens específicas e apresentando aos alunos informações por diferentes tipos de linguagens, de modo a atender à diversidade de estilos de aprendizagem. Complementando, Rau (2007) ressalta que é necessário que os professores percebam a diversidade de aspectos que podem ser trabalhados através dos jogos/brincadeiras, como por exemplo: “[...] aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; e estimular o raciocínio lógico e a criatividade”. (RAU, 2007, p. 53).

São diversas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Albuquerque e Benitez (2020) sinalizam que, com crianças

neurotípicas², o processo do brincar transcorre de maneira natural, por meio da interação com o outro, aprendendo a manusear o objeto com ludicidade, enquanto que no caso de crianças com autismo, algumas podem mostrar prejuízos relacionados à capacidade do entendimento simbólico ou às habilidades sociais.

Nesse sentido, é necessário estimular a prática do brincar nas crianças com autismo, promovendo situações que ampliem a linguagem, que incentivam a imaginação, além de brincadeiras sensoriais que favoreçam a exploração do ambiente, isto é, propiciar vivências que contribuam para a ampliação do repertório infantil e para a aquisição de novas habilidades. Apesar do modo de brincar peculiar, essas crianças têm plena competência para se desenvolver por meio de brincadeiras, não devendo ser negada a elas a oportunidade de aprender brincando.

A práxis pedagógica requer a produção de intervenções educativas motivadoras para ampliar as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, com o suporte da Tecnologia Assistiva, ressalta-se a importância da confecção de objetos de aprendizagem utilizando materiais de baixo custo ou mesmo sem custo, como recursos facilitadores e promotores da própria aprendizagem. Recursos didáticos adaptados, que propiciam atividades interativas, lúdicas e mais dinâmicas, oferecem a possibilidade de tornar o aprendizado mais significativo para o aluno, proporcionando experiências interessantes em diversas dimensões.

Selvatici e Moura (2012, p. 2) ressaltam que “é preciso compreender, contudo, que o material pedagógico adaptado deve ser percebido como ferramenta e não como fim, e que propicia interação, convivência, autonomia e independência nas ações; aprendizado de conceitos, melhoria da autoestima e afetividade”. As autoras também afirmam que é necessário além da construção do recurso, avaliar a sua utilização,

² Pessoas neurotípicas (ou típicas) são aquelas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico. Já as pessoas neuroatípicas (ou atípicas) lidam com diferentes alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico, como os sujeitos com autismo. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/10/23/como-neurotipicos-podem-se-comunicar-melhor-com-pessoas-com-autismo/> Acesso em: 10 jun. 2022.

considerando se atendeu a necessidade para a qual foi elaborado e, ainda, acompanhar seu uso, verificando a possibilidade de ajustes e de novas adaptações.

Atualmente, compreender que a necessidade de se reinventar é premente, tempos de ambiente cooperativo onde professores e alunos relacionam-se, interagem e aprendem mutuamente, que é possível experimentar o conhecimento por diferentes canais, dando significado a diversas linguagens – verbais e não verbais –, conecta-se diretamente com os princípios da Educação inclusiva. Nesse contexto, a escola é convidada a promover um processo de ensino-aprendizagem que dialogue com os multi-saberes, a ser cada vez mais um espaço de multiletramentos, como aponta Rojo e Moura (2012). O surgimento dos multiletramentos decorre da necessidade de ampliar o ato de alfabetizar alguém, considerando linguagens múltiplas e lançando mão de inúmeras possibilidades de recursos. Letrar ou tornar alguém letrado, tem relação com o ato de desenvolver habilidades e competências que extrapolam o nível da palavra, bem como se constitui não só a partir da escrita e sim de vários modos. Segundo Kalantzis (2020), multiletramento refere-se à capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética.

Assim, de acordo com a concepção de multiletramentos defendida por Kalantzis (2020), consideram-se práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas também aos enunciados em diferentes semioses. Para essas crianças, desenvolver multiletramentos traz uma significação muito importante, ajudando-as na aquisição de competências de comunicação, atenção, interação, memória, compreensão de ideias abstratas, entre outras. Como explica Bentes (2012, p. 42), uma metodologia de ensino baseada em multiletramentos:

Requer linguagens e modos de significação variados, e diversos instrumentos de ensino que alcancem diferentes fins culturais e de ensino, sejam eles orais, visuais, espaciais, auditivos ou que utilizem todo o corpo; a fala, a



escrita alfabética, os desenhos, os gestos, a língua de sinais, as fotografias, as artes plásticas e cênicas e/ou ambientes digitais.

Nesse sentido, compreende-se como recurso valioso no ensino, com vistas à educação inclusiva, o texto multimodal, ou seja, como explica Ferraz (2008, p. 01), aquele “cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. Os textos multimodais ganham destaque ao estimular o aluno a ser produtor de seu próprio conhecimento, já que englobam linguagens variadas, significações diversas, ou seja, indo além da representação escrita da palavra, como simples elemento de decodificação, que, por vezes, limita o poder criativo e participativo do aluno. Rojo e Moura (2012, p. 19) corroboram dessa visão, definindo os textos multimodais como:

Aqueles que se caracterizam pela multiplicidade de linguagens [...] e carregam a perspectiva de novas leituras e novas práticas de letramentos, ou seja, os textos multimodais exigem “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

A aquisição de conhecimento pelos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo ainda vem se encaminhando em um cenário carente de pesquisas, que são essenciais para o desenvolvimento de práticas, de instrumentos, de formas de mediações e de ensino que supram as grandes dificuldades desses alunos durante seu processo de aprendizagem. As características próprias desse discente sinalizam a indispensabilidade de um atendimento que contemple sua demanda e explore ao máximo seu potencial. Para além do laudo diagnóstico, os docentes precisam refletir a práxis, tomar a criança com autismo integralmente como aluno e apostar em suas possibilidades, para, então, viabilizar novas formas de aprender e ensinar.

LIVRO-OBJETO EM AÇÃO: OUTROS CAMINHOS PARA O APRENDIZADO

De tamanhos, formatos e materiais diferentes, o universo de multiplicidade dos livros é imenso. Na contemporaneidade, o objeto livro se expandiu para inúmeros suportes e formas de interação, produtos de novas tecnologias, das novas possibilidades gráficas de impressão e acabamentos, assim como de novos meios; materiais e truques que podem ser usados para agregar valor e aumentar a sedução do livro.

O Livro-Objeto vai além dos limites da obra tradicional baseada principalmente na estrutura textual, rompe com o formato mais conhecido do livro e busca uma identidade própria. Mesmo assim, o Livro-Objeto pode ser lido, e este ainda é o seu objetivo, embora esta leitura ocorra de uma forma distinta. Ainda que ela seja realizada por meio de letras em formatos diversos, palavras soltas, sentenças curtas ou de um discurso mínimo, ela abrange também uma profusão de sensações e percepções: os personagens e os elementos de cena podem se deslocar e interagir para “fora” do livro, o cenário é reinventado, a ordem da história segue o rumo que o leitor quiser, há a oportunidade de brincar com o livro abrindo e montando as páginas, relacionando-se com as propostas.

É possível conceber o Livro-Objeto sempre como uma soma de ideias, dinâmica e não linear, de modo a pensar sobre ele de forma diferente, com liberdade de criação, permitindo que a história seja contada e recontada cada vez de um jeito diferente. Assim, no intuito de criar alternativas pedagógicas que atendam às demandas do campo e que possam dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo, foram desenvolvidos Livros-Objeto como recursos pedagógicos adaptados, utilizando-os como suportes multimodais, a fim de estimular a aquisição de letramentos múltiplos pelos alunos com autismo.

O Livro-Objeto pode ser encontrado em diversos formatos e confeccionado com a utilização de diferentes materiais como pano, E.V.A. ou feltro, além de contar

também com elementos de fácil acesso. O livro pode ser personalizado, com enredo e atividades feitas com peças soltas ou de encaixe, trazendo a composição que melhor atenda às necessidades do educando. O material possui caráter interativo e, portanto, esse recurso pedagógico pode trazer vários benefícios: estimular habilidades como raciocínio lógico, memória, atenção e coordenação motora; treinar a autonomia; desenvolver a linguagem; favorecer a criatividade; promover a interação interpessoal, aguçar a imaginação e despertar a curiosidade.

Quanto ao potencial desse objeto de aprendizagem, as possibilidades de aproveitamento educativo das atividades são múltiplas. A funcionalidade do material dependerá exclusivamente dos objetivos traçados pelo docente para serem alcançados pelo aluno e, ainda, do que surgir e for interessante abordar durante a aplicação do recurso, tendo em vista a flexibilização do planejamento. Do mesmo modo, a aplicação dessa ferramenta educativa não se encerra em uma apresentação só, pois pode ser reutilizado em outras oportunidades, acrescentadas novas páginas e elementos e, com outra intencionalidade, proporcionar a produção de mais conhecimentos.

Das etapas

O trabalho, em sua totalidade, foi pensado cuidadosamente para que pudesse alcançar os objetivos pretendidos e servisse, de fato, como instrumento de mediação da aprendizagem dos alunos com autismo. O primeiro passo foi analisar os alunos selecionados para participar dessa experiência educativa: três discentes com Transtorno do Espectro do Autismo que estudam nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, na faixa etária entre oito e dez anos, atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública municipal localizada no município de Niterói-RJ. Antes da confecção propriamente dita, foram analisadas as informações extraídas de documentos do acervo escolar e de entrevistas com os pais, bem como ocorreram observações dos alunos em aula e foram feitas sondagens sobre suas preferências.

Após a avaliação dos dados coletados, foi planejada a confecção do recurso Livro-Objeto, um exemplar por aluno, com base em objetivos predeterminados de acordo com as especificidades e necessidades educativas de cada um. Foram confeccionados três livros personalizados, diferentes em atividades, materiais e enredo, para serem usados pelos participantes do estudo, levando-se em conta o centro de interesse individual. Em outras palavras, considerando as características singulares quanto ao desenvolvimento, desejo e experiências, a composição dos livros baseou-se em assuntos e elementos de interesse deles, valorizando suas vivências e permitindo a expressão da motivação espontânea dos estudantes, ampliando, assim, as possibilidades de construção de conhecimento.

Os livros foram construídos pela professora e pesquisadora com o uso de materiais de baixo custo ou mesmo sem custo, aproveitando os elementos disponíveis na Sala de Recursos ou em casa. Para motivar os alunos e tornar o recurso atraente, foi construído, junto com as crianças, um elemento motivador, separado dos livros: um personagem que pudesse interagir com os alunos e com os livros, transitando por suas páginas. A escolha do personagem central partiu do interesse deles. A confecção do material iniciou com os alunos pintando, colando e se divertindo, e, para manter a surpresa, os personagens interativos foram finalizados depois.

Para dar dinamicidade ao material, optou-se por páginas destacáveis, utilizando argolas articuláveis, que facultam ao leitor gerir a organização sequencial da narrativa. Com a intenção de fazer aflorar o aprender brincando e desenvolver diversas habilidades, os elementos cênicos instigam, também, o protagonismo do aluno. Isto é, ele precisa realizar a atividade proposta, com apelos diferentes, para soltar, prender, trocar de lugar, recolocar, associar etc., para, então, poder virar a página e dar continuidade à história. Selecionados os materiais e as atividades para compor cada livro, a aplicação da ferramenta pedagógica adaptada aconteceu durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos, sob orientação da professora/pesquisadora.

A proposta de elaboração do Livro-Objeto, com base na fundamentação teórica pertinente ao tema e de acordo com as especificidades do Transtorno do Espectro do Autismo, pretendeu ser um convite a uma nova experiência multidimensional. Para isso, na montagem da estrutura dos livros, considerou-se explorar o máximo de oportunidades possíveis para desenvolver as áreas motora, cognitiva, sensorial e emocional dos alunos. Isso ocorreu por meio do emprego de elementos atraentes, que despertassem nos alunos o desejo e o interesse para novas descobertas, tais como cores vivas, texturas e desafios motores. Conforme orientação de Sartoretto e Bersch (2010), na construção do Livro-Objeto, atentou-se também para a adequação e a qualidade dos produtos selecionados, optando-se por materiais leves, flexíveis e resistentes.

Com o intuito de preservar a identidade das crianças, foram usados nomes fictícios e o reconhecimento dos estudantes foi feito a partir de uma representação imagética. Para este trabalho, a experiência educativa com o aluno Arthur foi selecionada para exemplificar a utilização do Livro-Objeto. Arthur tem dez anos, estuda no 3º ano e escolheu como personagem central o brinquedo que ele mais gosta: o carrinho. O quadro 1 mostra os critérios que foram considerados para planejar a construção do seu material.

Quadro 1 – Planejamento Recurso Livro-Objeto – Arthur

PLANEJAMENTO RECURSO LIVRO - OBJETO	
<p>Nome: Arthur Idade: 10 anos Escolaridade: 3º ano Laudo: TEA* moderado</p>	<p>DESCRIÇÃO</p>
<p>Potencialidades</p>	<p>Interessado e participativo; boa comunicação; bom nível cognitivo: lê, escreve e faz cálculos; carinhoso; boa interação interpessoal. Gosta de: artes, carrinhos, jogos de tabuleiro/encaixe.</p>
<p>Dificuldades</p>	<p>Oscilações de humor; risos imotivados; estereotípias; instável emocionalmente na alteração da rotina; quando contrariado, não sabe fazer ou perde. Dificuldade de controle motor fino.</p>
<p>Necessidades</p>	<p>Melhorar tolerância à frustração; aceitar mudanças, erros e limites; não se irritar e não desistir diante de dificuldades; treinar parte motora fina.</p>

* Transtorno do Espectro do Autismo

Fonte: A autora, 2022

Para construir o Livro-Objeto do Arthur foram usados vários materiais e acessórios: placas de feltro, velcro com adesivo, tinta acrílica, papéis, canudo, espuma, cotonete, palitos de picolé, cordão grosso, botão imantado, lã, miolo do rolo de papel higiênico, caixas de fósforos e de pasta dental, cola quente e de silicone, agulha, régua e tesoura. A inspiração para a construção do carro veio de alguns vídeos vistos no aplicativo *YouTube*. O modelo do carro e o modo de fazer foram adaptados das ideias disponíveis no *YouTube*³. O molde vasado foi adaptado do *site* *Pinterest*⁴. O personagem e as páginas do Livro-Objeto foram construídos com recursos e materiais que estavam acessíveis e atendiam ao planejamento feito, mas podem ser substituídos por outros, de acordo com os fins pretendidos. A estrutura de cada página foi montada para atender as necessidades educacionais especiais do aluno, como exibido nos quadros 2, 3, 4 e 5.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PSyVrRgfcOw&t=3s>; <https://www.youtube.com/watch?v=WREIMIFS5SI>; <https://www.youtube.com/watch?v=a1zCKSSJx9Y>
Acesso em: 10 dez. 2021.

⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/330381322667365745/> . Acesso em: 10 dez. 2021.

Quadros 2, 3, 4 e 5 – Estrutura das páginas do Livro-Objeto: Arthur

CAPA **LIVRO - OBJETO ARTHUR**



Elemento motivador: carrinho.
Materiais: rolo papel higiênico, caixa ovo, MDF, EVA, tinta acrílica, palito, canudo, papel kraft.
Objetivo: despertar a atenção com personagem interativo; desenvolver linguagem.





Texto: nome do aluno.
Materiais: letras acrílicas; velcro, feltro.
Atividade: encaixar as letras do nome em sequência.
Objetivo: desenvolver: linguagem, percepção visual e espacial, coordenação motora, atenção, leitura...




PÁGINA 1 **LIVRO - OBJETO ARTHUR**

Cena: A viagem começou: estrada, montanha, nuvem.
Materiais: velcro, feltro, argolas, cordão, espuma.
Atividade: alinhar com o cordão para fazer as margens da estrada.
Objetivo: desenvolver: coordenação viso-motora, percepção sensorial e espacial, atenção, linguagem, leitura, escrita; quantificar...
Texto: legendas opcionais para a cena: O carro está na estrada; Arthur viajou de carro. Etiqueta em branco para escrita própria. Palavra chave CARRO e letras soltas que compõem CARRO.

PÁGINA 2

LIVRO - OBJETO ARTHUR

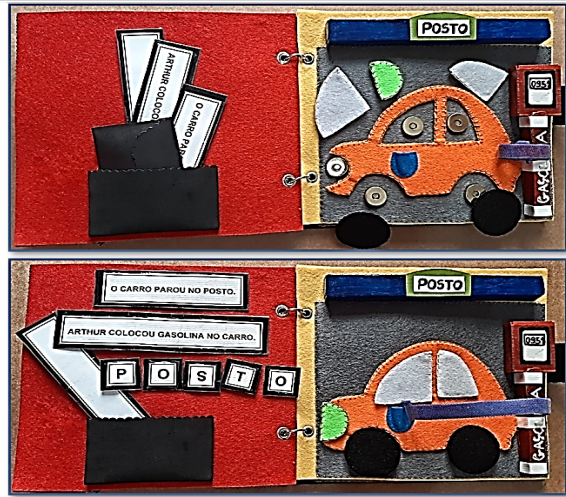
Cena: O carro parou no posto para pôr gasolina, encher pneus, limpar vidros: carro desmontado.

Materiais: velcro, feltro, caixas de fósforo e pasta dental, papelão, botão imantado, tinta acrílica, cola.

Atividade: montar o carro encaixando as peças no lugar.

Objetivo: desenvolver: coordenação viso-motora, percepção espacial, atenção, linguagem, leitura, escrita; quantificar...

Texto: legendas opcionais para a cena: O carro parou no posto; Arthur colocou gasolina no carro. Etiqueta em branco para escrita própria. Palavra chave POSTO e letras soltas que compõem POSTO.



PÁGINA 3

LIVRO - OBJETO ARTHUR

Cena: A viagem acabou. O carro foi para casa: casa, garagem, Sol.

Materiais: velcro, feltro, palitos de picolé, botão, fita, lã, cola.

Atividade: levar o carro para a garagem; montar o telhado da casa, abrir a porta e pôr o Sol no lugar.

Objetivo: desenvolver: coordenação viso-motora, percepção espacial, atenção, linguagem, leitura, escrita; quantificar, cores...

Texto: legendas opcionais para a cena: Arthur foi para casa; O carro está na garagem. Etiqueta em branco para escrita própria. Palavra chave CASA e letras soltas que compõem CASA.



Fonte: A autora, 2022

A aplicação do recurso pedagógico adaptado Livro-Objeto ocorreu durante o Atendimento Educacional Especializado com a orientação e a supervisão da professora/pesquisadora. O estudante participou ativamente e demonstrou ter gostado muito de experienciar as atividades diferenciadas oferecidas pelo recurso de mediação da aprendizagem. O Livro-Objeto confeccionado para Arthur foi planejado

com base nas características próprias do aluno. Mediante as dificuldades detectadas, foram elaboradas atividades que desenvolvessem habilidades de: coordenação motora, atenção, linguagem, percepção visual e espacial, leitura e escrita, quantificação, entre outras. Arthur possui autonomia e, conversando todo o tempo, manipulou o recurso com desembaraço, precisando de ajuda apenas em alguns momentos pontuais.

Arthur pegou logo o carrinho para brincar e, ao ver o material pedagógico, ficou surpreso e muito curioso. O Livro-Objeto ficou volumoso, com alguns elementos aparecendo, o que aguçou a curiosidade do aluno. Ansioso, ele quis logo saber o que tinha dentro e abriu o livro, – sem muita paciência para esperar as explicações sobre o material e de como usá-lo –. Com os olhos brilhando, Arthur abriu o livro e percorreu as páginas rapidamente, descortinando cada imagem como um mundo novo.

Após saciar sua curiosidade, foi possível voltar ao início mais detidamente. Arthur ouviu as orientações e começou a interagir com o livro, interessado e disposto a executar cada tarefa proposta. A cada página, fazia comentários além do que era esperado, detalhando alguns elementos e experimentando de outras formas os recursos acionados pelas atividades. Em sua “leitura brincante”, pôde experimentar muitas sensações e descobertas proporcionadas pelo uso do seu Livro-Objeto. Em decorrência dessa dinâmica educativa, vivenciou várias possibilidades de aprendizado. Os quadros 6, 7 e 8 demonstram alguns momentos da aplicação do livro de Arthur.

Quadros 6, 7 e 8 – Aplicação do Livro-Objeto: Arthur

LIVRO - OBJETO **ARTHUR** - APLICAÇÃO CAPA



Arthur ficou empolgado com o carrinho e logo o colocou para andar.



Destacou as letras; leu; colocou-as na sequência do seu nome, repetiu e fez outro arranjo: achou a palavra RUA.

LIVRO - OBJETO **ARTHUR** - APLICAÇÃO Pg. 1 e 2



Pg. 1: Sentiu a textura das nuvens; alinhavou o cordão nas argolas; colocou o carro na estrada e disse: “– Ele está subindo o morro!” Leu as frases e escolheu a legenda para a cena.



Pg. 2: Destacou as peças e se espantou com a força de atração do ímã presente nos botões, repetindo colocar e tirar algumas vezes; montou o carro e disse a função das partes: vidros, pneu, farol; achou engraçado desenrolar a mangueira para colocar gasolina no carro. Leu as frases e escolheu a legenda para a cena.

LIVRO – OBJETO **ARTHUR** - APLICAÇÃO Pg. 3



Pg. 3: Mexeu no Sol, tirou os palitos, disse as cores, contou e colocou-os no lugar. Repetiu fazendo outras sequências de cores. Abriu a garagem e a porta de casa. Colocou o carro na garagem. Leu as frases, escolheu a legenda para a cena e disse: “ – *Agora vai dormir. Amanhã, vai olhar na janela e se tiver Sol vai na praia com mamãe.*” A professora propôs recontar a história do jeito que ele falou, soltando as páginas e pedindo que ele as ordenasse: “ – *Tem Sol, Arthur vai na praia (3); Para no posto para encher o tanque (2); O carro pega a estrada pra praia (1).*”



Final: Leitura e brincadeira com o livro encerrados. A professora fotografa a parceria. Arthur diz que gostou e pede pra usá-lo de novo na outra aula.

Fonte: A autora, 2022

A aplicação dessa estratégia pedagógica trouxe a intenção de renovar as relações com o aprender, ilustrando os benefícios da Tecnologia Assistiva e o lugar valioso da mediação, especialmente visando estimular multiletramentos em crianças com autismo. Constituído por atividades interativas e lúdicas, o Livro-Objeto ofereceu a possibilidade de trazer alegria para o jeito de aprender. A proposta dinâmica desse material pedagógico, misturando concreto e abstrato, proporcionou aos alunos um momento rico em oportunidades educativas, com possibilidades de: explorar a interação social, a leitura e o raciocínio lógico; ampliar a concentração, a comunicação e a memória. Além disso, a experiência permitiu valorizar as competências individuais, incentivar o treino e a aquisição de habilidades cognitivas, estimular o interesse, ter vivências sensoriais e produzir novos conhecimentos.

Trabalhar com crianças com autismo é inquietante, incerto e desafiador. Nessa jornada, enfocando cada aluno, o docente precisa perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos; pistas que o auxiliarão a atingir os



objetivos planejados. Nessa ótica, segundo Cunha (2015, p. 49), o professor deve considerar:

[...] que no ensino do aluno com Transtorno do Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno.

Nesse contexto, as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social e cognitivo, para a capacidade psicomotora e afetiva da criança com autismo. A partir das observações do impacto do uso do recurso pedagógico Livro-Objeto no aluno Arthur e em sintonia com o que defende Luckesi (2002), é possível confirmar que o envolvimento com a ludicidade na educação proporciona o prazer de aprender e se desenvolver. Luckesi (2002, afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a experimenta uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência, ou seja, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência”. (LUCKESI, 2002, p. 27).

No caso dos alunos com autismo, a utilização de materiais pedagógicos adaptados com uma dimensão lúdica, como o recurso Livro-Objeto, é considerada de grande relevância para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como importante aliada ao trabalho do professor. Como notado na aplicação do material pedagógico, no momento da brincadeira, no exercício da observação e da interação, envolvido pelo prazer, o estudante mobiliza saberes acerca daquela experiência, consolidando aprendizagens ou se apropriando de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o material pedagógico descrito neste trabalho propôs refletir acerca das possibilidades de aplicação de recursos adaptados construídos pelo docente para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, analisar a importância da utilização desse tipo de ferramenta em sala de aula e avaliar o impacto destes como estratégia educativa.

A partir da temática explorada, foi possível depreender que a escola inclusiva depende do olhar que crê nas possibilidades reais de desenvolvimento de todas as pessoas. Nesse sentido, o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo necessita, assim como os demais, de uma compreensão ampliada de seus limites e potencialidades. Ele tem o direito de experienciar as oportunidades que uma intermediação atenta à sua demanda pode lhe oferecer. Assim, cabe ao educador a adaptação de sua prática pedagógica para proporcionar ao aluno com autismo acesso ao aprendizado.

Em relação à prática educativa voltada para a inclusão, diante da escassez ou mesmo falta de recursos apropriados capazes de auxiliar o docente no cumprimento das ações planejadas, e ao aluno, na execução das atividades propostas, reforça-se a necessidade de criação e adaptação de materiais pedagógicos. Contudo, é preciso atentar, de maneira criteriosa, à qualidade das adaptações, procurando avaliar sua aplicabilidade no que se refere à função, durabilidade, praticidade, visibilidade, textura, peso, tamanho e riscos que podem causar. Esses critérios precisam ser considerados em vista das particularidades de cada aluno e tendo como perspectiva sua utilização individual e/ou coletiva.

Em meio à grande variedade de recursos educativos existentes, como auxiliar da ação docente para o processo de ensino-aprendizagem, cumpre observar a relevância do material pedagógico adaptado que contribui significativamente para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas e

enriquecedoras, constituídas de sentidos e significados. Esses recursos desempenham um papel nuclear em programas voltados para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes e pode acolhê-los em sua singularidade, sendo capazes de dar suporte ao seu processo de apropriação do conhecimento.

Quanto a isso, para viabilizar a ampliação das possibilidades de atendimento das diferentes necessidades educativas, entende-se que a produção de recursos deve ser operacionalizada baseando-se em engajamento e estudo sistemático. Independente de laudo, é preciso conhecer os alunos, conectar-se e aprender com eles. Dessa maneira, torna-se possível investigar alternativas que subsidiem o processo de construção e adaptação de recursos educativos em função dos estudantes e de suas necessidades. Para tanto, o professor precisa inquietar-se, perquirir, questionar situações postas, desconstruir-se, rever permanentemente as estratégias que venham auxiliar na efetiva melhoria do ensino e na ampliação de oportunidades para o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Em busca de respostas para os questionamentos que decorrem do campo, surgiu o material pedagógico adaptado Livro-Objeto. Isto é, uma ferramenta educativa de natureza interativa, que atrai por sua abordagem lúdica, composta por recursos multimodais e que propõe várias atividades para estimular o aluno com autismo. Outra característica importante desse recurso de mediação da aprendizagem, é a proposta de confecção personalizada, ou seja, o material foi planejado para atender às necessidades individuais de cada estudante.

A partir do tratamento dos dados colhidos pelos diversos instrumentos utilizados neste estudo, algumas reflexões sobre a aplicabilidade do objeto de aprendizagem Livro-Objeto, enquanto recurso de mediação para o aluno com autismo, puderam ser feitas. Além de compreender habilidades cognitivas, o aluno precisa aprender a se divertir, a interagir, a se emocionar e se desenvolver de acordo com suas particularidades. Cada criança é única. Não há uma fórmula exata para construção de recursos adaptados. Os materiais devem ser planejados, atraentes pelo apelo lúdico,

interativos, coerentes com o repertório de interesses e adequados para favorecer o aprender de acordo com cada caso. Dentro desses aspectos, o recurso pedagógico adaptado Livro-Objeto tem chance de ser elegível. Ora livro, ora objeto; encanta o caminho e convida para o aprendizado.

Incluir é fazer com que o aluno participe, se envolva nas atividades educativas, sinta-se bem e tenha uma experiência de qualidade no aprendizado. O aluno com autismo tem o direito de aprender, de desenvolver suas potencialidades e de participar em igualdade de condições com outros alunos. Em razão disso, o Atendimento Educacional Especializado acena como possibilidade de inclusão e a Tecnologia Assistiva como ferramenta, que favorece esse aluno a ser atuante e sujeito do seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

Ao final, espera-se que as discussões propiciadas por este estudo tenham contribuído para novas investigações na área da Educação Inclusiva, especialmente em relação ao Transtorno do Espectro do Autismo, com tanto a desmitificar, tanto a conhecer. Além disso, deseja-se que este trabalho tenha tornado possível reativar o diálogo com o fazer pedagógico e reavivar o encantamento de seus profissionais em prol de uma Educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Isis.; BENITEZ, Priscila. O brincar e a criança com Transtorno do Espectro Autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1939-1953, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p.50-59.

BENTES, José A. O Ensaio sobre letramento e multiletramento. *In*: TRESCASTRO, Lorena B. (org.) **Alfabetização, letramento e matemática**. Belém, PA: SEMEC/ECOAR, 2012.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. *In*: **Ensaios Pedagógicos**. Brasília: SEESP/MEC, 2006. p.89-94. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

CDC. **Centers for Disease Control and Prevention**. 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FERRAZ, Janaina A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. *In: Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal*, 8., 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: USP. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORD, Catherine., BRUGHA, Traolach S., CHARMAN, Tony. *et al.* **Autism spectrum disorder**. *Nature Reviews Primers* 6, 5 (2020). Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41572-019-0138-4/> Acesso em: 10 mar. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. *Educação e Ludicidade, Ensaios 02*; Gepel, Faced/Ufba, 2002.

MANTOAN, Maria E.; PRIETO, Rosângela G.; ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/172116-oms-publica-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-de-doencas> Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

RAU, Maria C. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SARTORETTO, Mara L. e BERSCH, Rita C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: MEC/SEE; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SELVATICI, Rosana H. P.; MOURA, Simone M. **Construindo Materiais e Reconstruindo Conceitos e Valores na Educação Inclusiva.** Pro-Docência Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL. Edição n. 01, jan-jun.,2012. Disponível em: www.uel.br/revistas/prodocenciafope. Acesso em: 14 out 2021

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

**OS INSTRUMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS COMO
FERRAMENTAS DE EMANCIPAÇÃO DO PROFESSOR
FRENTE AO MANUAL DIDÁTICO**

**TEACHING INSTRUMENTS AND RESOURCES AS TOOLS FOR
TEACHER'S EMANCIPATION FROM THE TEACHING MANUAL**

**INSTRUMENTOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS COMO
HERRAMIENTAS PARA LA EMANCIPACIÓN DOCENTE
DEL MANUAL DE ENSEÑANZA**

Antonia Cristina Rocha Fioravante | UEMS/ PROFEDUC
Carla Villamaina Centeno | UEMS/ PROFEDUC

RESUMO

O manual didático tornou-se um instrumento didático centralizado, no qual o professor pauta sua prática. Alguns autores (Alves, 2001; Centeno, 2009; Silva, 2013; Mattas, 2018) apontam para a dependência que o professor criou a respeito deste material, que – simplificado e vulgarizado – pouco contribui para a obtenção do conhecimento científico. O presente trabalho tem como objetivo descrever os instrumentos e recursos didáticos levantados, que podem ser utilizados em sala de aula, com o intuito de emancipar o professor do uso exclusivo do manual didático. Para fundamentar o estudo, foi utilizada pesquisa bibliográfica tendo como fontes autores clássicos da educação e trabalhos historiográficos científicos (dissertações e teses). Os resultados indicaram que existe uma gama de opções de instrumentos e recursos didáticos de boa qualidade, que podem ser utilizados em sala de aula, com custo mínimo – em detrimento dos custos ostensivos do PNLD, tornando assim, mais viáveis a nível econômico e gerando um material de melhor qualidade, pautado na ciência por quem realmente entende do assunto: educadores e pesquisadores.

Palavras-chave: Instrumentos didáticos. Recursos Didáticos. Manual Didático. Educação. Organização do trabalho didático.

ABSTRACT

The didactic manual has become a centralized didactic instrument, through which teachers shape their teaching practices. Some authors (Alves, 2001; Centeno, 2009; Silva, 2013; Mattas, 2018) highlight the dependency that teachers have developed towards this material, which - simplified and vulgarized - contributes little to the acquisition of scientific knowledge. This study aimed to describe the identified didactic instruments and resources that can be employed in the classroom, with the purpose of liberating teachers from the exclusive use of didactic manuals. The research was grounded in bibliographical sources, including classical authors in education and scientific historiographical works (theses and dissertations). The findings revealed a diverse range of cost-effective teaching instruments and resources that can be utilized in the classroom, in contrast to the substantial expenses associated with the PNLD. This approach renders them more economically viable while generating higher-quality materials, founded on the expertise of educators and researchers.

Keywords: Didactic instruments. Didactic resources. Didactic Manual. Education. Organization of didactic work.

RESUMEN

El manual didáctico se ha convertido en un instrumento didáctico centralizado, en el que el docente orienta su práctica. Algunos autores (Alves, 2001; Centeno, 2009; Silva, 2013; Mattas, 2018) señalan la dependencia que crea el docente de este material, que – simplificado y vulgarizado– poco contribuye a la obtención del conocimiento científico. Este trabajo tuvo como objetivo describir los instrumentos y recursos didácticos planteados, que pueden ser utilizados en el aula, con el objetivo de emancipar al docente del uso exclusivo del manual didáctico. Para sustentar el estudio se utilizó la investigación bibliográfica, utilizando como fuentes autores clásicos de la educación y trabajos historiográficos científicos (disertaciones y tesis). Los resultados indicaron que existe una gama de opciones de instrumentos y recursos didácticos, que pueden ser utilizados en el aula, con un costo mínimo, en detrimento de los costos ostensivos del PNLD, haciéndolo económicamente más viable y generando mejor material. calidad, basada en la ciencia por quienes realmente entienden el tema: educadores e investigadores.

Palabras-clave: Instrumentos didácticos. Recursos didácticos. Manual

Didáctico. Educación. Organización del trabajo didáctico.

INTRODUÇÃO

A educação básica, garantida pelo Estado, tem como um de seus principais agentes o professor. Este pauta seus planejamentos nas normativas vigentes de sua época – de Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) à Base Nacional Curricular Comum (2017). Cada disciplina escolar possui suas especificidades e moldam-se aos estudos mais recentes, buscando assim trabalhar os conteúdos de maneira mais assertiva. Além dos conteúdos programados, as metodologias também se transformam, baseadas nos estudos acerca da melhoria na aprendizagem. Estas metodologias muitas vezes usam recursos e instrumentos didáticos, disponíveis nas escolas.

No entanto, estudos que focam a área de História na perspectiva da Ciência da História (Alves, 2001; Centeno, 2009; Mattas, 2018) apontam que o manual didático, ainda é um instrumento central e exclusivo, o que impede o acesso a outras fontes. É utilizado vigorosamente pelos professores – que muitas vezes pautam sua prática sob os componentes deste. Com a justificativa que o material é pago pelo Estado e disponibilizado aos estudantes/professores, por via do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, a prática escolar corrompe-se ao material pronto, de planejamento à exercícios, cada vez mais superficial e vulgarizado.

De certo modo, o manual didático cumpriu sua função – que era a universalização do conhecimento, num tempo em que havia poucos educadores. Este instrumento, respondeu à necessidade de Comenius – precursor da universalização da educação na Idade Moderna – em duas situações: “[...] os recursos eram limitados e os livros clássicos eram relativamente caros, devido à dificuldade de reprodução das obras. Também era limitado o número de pessoas que detinham conhecimento para o exercício do magistério” (Fioravante, 2020, p.40-41). De acordo com Centeno (2009)

Se, de fato, a prática de utilização do manual didático foi uma necessidade posta pela época de Comenius, pois ainda eram limitados os recursos para efetivar a educação para todos, hoje nada a justifica. A organização manufatureira do trabalho didático, associada à utilização do manual, representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e impôs o império desse instrumento de trabalho. O conhecimento foi vulgarizado, na escola, por força de sua veiculação pelo manual didático. (Centeno, 2009, P.173)

No entanto, ao contrário daquele tempo, têm-se um grande quantitativo de professores formados, recursos e instrumentos didáticos, novas metodologias, que não justificam a centralidade deste instrumento – o manual didático. Assim, este trabalho buscou levantar quais instrumentos e recursos didáticos podem ser utilizados em sala de aula, a fim de emancipar o professor da dependência do manual didático.

CENTRALIZAÇÃO DO MANUAL DIDÁTICO

Segundo Centeno (2009, p. 163) vários estudiosos têm apontado a centralidade do manual didático, dentre eles Munakata (1998), Bittencourt (1998), Fonseca (2003), Alves (2005), Deiró (1981), Bonazzi & Eco (1980) e Gatti Júnior (2004).

Kilstanj (1987), outra autora pioneira nesses estudos, destaca que o documento “Guias curriculares propostos para as matérias de núcleo comum do ensino do 1º grau”, implantado em 1978, foi um dos grandes documentos norteadores para a elaboração dos manuais didáticos vigentes naquele período – assim como os atuais são baseados no conteúdo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A autora argumenta que esse tipo de material é criado pelas classes detentoras do capital, servindo como instrumento alienador, sem intenção de conhecimento significativo do aluno. Silva (2013) corrobora deste pensamento, ao pontuar que,

A cada ano um novo nicho de mercado é criado, com o objetivo de favorecer a circulação da mercadoria: livro didático. Esse fato é demonstrado por meio dos dados relacionados aos segmentos educacionais e unidades escolares atendidos, do quantitativo de obras didáticas adquiridas e distribuídas e, ainda, pelo montante significativo de recursos transferidos para os cofres de um grupo cada vez mais restrito de editoras, tais como a Abril (Ática e Scipione), a Saraiva, a Santillana (Moderna) e a FTD. (Silva, 2013, p.26)

Ao compreender a historicização de Kilstanj (1987), nota-se que o professor do período redemocrático já estava desestimulado pela falta de estrutura, material, desnutrição dos alunos, desinteresse por parte destes, salário baixo, jornada exaustiva, reproduzindo um trabalho mecanizado e passando adiante os valores típicos da classe dominante.

Pereira (2006) realizou um trabalho de campo, no qual levantou entre professores, equipe técnica e alunos, quais eram os recursos/instrumentos didáticos mais utilizados no ensino fundamental II, em uma escola estadual do centro de São Paulo. A conclusão foi que estes pautavam sua prática sobre a centralidade do manual didático, usando como justificativa a superlotação das salas de aula, indisciplina e falta de interesse dos alunos. Pereira (2006) aponta que a inflexibilidade frente às mudanças no fazer docente é uma das principais causas do apego ao manual, sendo necessária atualização destes professores perante os novos instrumentos e recursos didáticos, dentro e fora do cotidiano do aluno. Em entrevista aos professores, estes argumentaram usar também livros da biblioteca e excertos de outros livros, mas alegaram que,

o livro didático serve de apoio quando ocorre a falta de um professor, visto que o professor substituto pode dar continuidade utilizando apenas o livro didático. Esse pensamento corrobora a ideia de Comenius, de que qualquer pessoa mediana possa ensinar, desde que tenha um manual didático, e reforça a ideia de que não é necessário o conhecimento significativo e pautado nos documentos normativos oficiais de educação. (Fioravante, 2020, p. 30)

Steca (2008) destaca que carga horária elevada de aulas e a atuação em várias escolas, distancia os professores da pesquisa e elaboração de conteúdo para o ensino. Conforme a autora aponta,

Mesmo o professor podendo contar com as horas-atividades não é o suficiente, porque são aulas isoladas e utilizadas em sua maioria para o cumprimento de serviços burocráticos na escola. Desse modo, seu deslocamento até uma biblioteca pública ou de uma universidade ou a qualquer outra instituição que possibilite a pesquisa, se torna difícil e raro (Steca, 2008, p. 43).

Ressalta-se que com o advento da informatização das bibliotecas, principalmente das Universidades, da disposição da produção historiográfica nos bancos de Dissertações e Teses, como o da CAPES, além das tecnologias que emergentes do período pandêmico (2020-2022), facilitaram o acesso deste professor à pesquisa e ao conhecimento científico. A própria autora conclui ao final de seu trabalho que estes têm dificuldades sob as seguintes justificativas: obstáculos na utilização de recursos, falta de conhecimento específico devido a algum déficit na formação inicial, falta de cursos de formação continuada e desinteresse do professor. Steca (2008) observou que os professores constroem sua prática sobre o manual didático para seus planejamentos e realização das aulas.

Nesse sentido, Citelli (2000) já apontava que,

Não se está, evidentemente, imaginando, nos quadros da escola brasileira que temos a existência de um professor capaz de dominar e operar todas aquelas linguagens. Seria um contra-senso. É preciso considerar, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga – e obrigará cada vez mais – a se repensar as próprias estratégias de formação de profissionais em educação. E no que diz respeito aos educadores em exercício, serão necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas por aquelas linguagens (Citelli, 2000, p. 23).

Mattas (2018) investigou quais instrumentos didáticos eram utilizados para o planejamento e elaboração das aulas de História Regional, da rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande, MS. Segundo a autora, os professores indicaram a utilização de poemas, canções, filmes, curtas de animação, leitura dos clássicos da literatura. Porém, concluiu que apesar destas sugestões, o fazer didático das professoras entrevistadas ainda se pautava nos manuais didáticos.

O curioso, é que o ensino de História Regional do ensino fundamental não possui manual didático atualizado, e a pesquisadora descobriu que as professoras utilizavam um modelo de triênio anterior a 2016, guardado nas dependências da escola para que fosse mantido conservado o máximo de tempo possível, prolongando assim sua utilização. Conforme aponta Mattas (2018),

Mesmo utilizando os recursos tecnológicos e midiáticos existentes na escola, as professoras admitiram que utilizavam com os alunos manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul, de edições passadas, guardados por elas nos armários da escola por ser um dos poucos instrumentos, ou o único instrumento que têm para as aulas de História Regional. Salientamos que estes manuais didáticos não foram indicados no Guia do Livro Didático para o triênio 2016-2018. (Mattas, 2018, p. 106).

Em todos os trabalhos levantados, embora os professores tenham conhecimento que existem os recursos e instrumentos didáticos, estes acabam optando pelo uso quase que exclusivo do manual didático. As justificativas pairam sobre a falta de conhecimento sobre a funcionalidade destes, quais as melhores metodologias para contemplá-los, mas também ao pouco tempo para planejamento, exaustiva carga trabalhista, deslocamento entre escolas.

Por fim, essa crítica não busca culpabilizar o professor por procurar no manual didático uma maior facilidade de sua prática, mas elencar os possíveis recursos e instrumentos didáticos e levá-lo a repensar sobre as possibilidades existentes.

LEVANTAMENTO DE INSTRUMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Citelli (2000) categoriza os instrumentos didáticos como “instrumentos de linguagem não escolares”, sendo estes: televisão, publicidade, telejornal, jornal escrito, rádio, quadrinhos, teatro e jogos interativos. Citelli (2000) pontua que embora o professor seja visto como mediador, este continua exercendo a função de mediador do conhecimento, tendo como ferramenta o manual didático, que traz tudo: planejamentos, textos, atividades, sendo o verdadeiro “detentor” do conhecimento específico e o professor um “transmissor”, ou, segundo Alves e Centeno (2009. p.68), um “mero executor de rotinas ditadas por tais instrumentos de trabalho”.

Nesse contexto, Alves (2001) destaca a organização do trabalho didático deve acompanhar as transformações do tempo, que deve “[...] compatível com as necessidades e os recursos contemporâneos, cujo coroamento se daria com a produção de uma nova didática” (Alves, 2001, p. 241). O autor elucida que,

Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, Internet, etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem. (Alves, 2001, p.251)

Assim, Lombardi (2004) destaca que produções científicas, como as fontes historiográficas, são ferramentas que podem ser sistematizadas e utilizadas em sala de aula – sendo fonte direta ou indireta – que indica as fontes primárias. Logo,

Às vezes, existe o problema de as fontes pretendidas serem lacunares, parciais, escassas, raras ou dispersas. Assim é preciso usar as informações iniciais obtidas para que estas nos levam a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando dessa forma, uma rede de informações. É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (Lombardi, 2004, p.156)

Lombardi (2004) aponta como instrumentos didáticos as produções da ciência da história, “[...] em seus diversos formatos finais de produção e de divulgação, entre os quais: relatórios de pesquisa, monografias, dissertações e teses, livros, artigos científicos, anais de eventos científicos, arquivos digitais disponíveis pela internet” (LOMBARDI, 2004, 159).

Sobre os centros de documentação, Neves (2005) pontua que se estes forem alinhados com a educação, podem ser usados como forma de legitimar memórias, como forma de preservação documental – deixando o status de “lugar restrito de preservação” – e servindo como recurso didático. Nesse contexto, Neves (2005)

Entre muitas concepções sobre a educação e suas variáveis de pesquisa, aproximar o trabalho educacional dos centros de documentação, não significa transferência de aprendizagem entre os lugares de ensino e os lugares de memória. A analogia entre os instrumentos utilizados para definir o fazer dos sujeitos que utilizam esses lugares está expressa em ações que se aproximam nos dois ambientes: a ação de recordar, comunicar e registrar, porque os trabalhos envolvidos em cada instituição têm o seu propósito e sua função (Neves, 2005, p. 116).

Nesse contexto, Almeida e Vasconcelos (2006) elucidam que as visitas aos museus possibilitam ao ensino de História partindo da cultura material. Ao articular o ensino com o uso dos museus, apresenta-se os objetos de maneira que leigos também possam conhecer, abrangendo assim um processo de constituição da memória e reconstrução do passado. Oriá (2006) corrobora dessa ideia, apontando “[...] os centros de memória, projetos de revitalização de sítios históricos urbanos, instalação de núcleos de

documentação e pesquisas memoriais, museus, programas de história oral, elaboração de vídeos e documentários, etc.” como recursos e instrumentos didáticos no ensino de História (Oriá, 2006, p. 128).

Ao concluir a centralidade do manual didático exercida pelos professores entrevistados, Pereira (2006) elencou estratégias que poderiam ser utilizadas no fazer docente: práticas de redação, jogos, pesquisas e trabalhos em grupo, seminários e debates, estimulação para os alunos fazerem perguntas, expressarem ideias, opiniões e sugestões; reescrita de textos produzidos pelos alunos; diferentes formas de resolução de problemas; pesquisa de campo e leitura de livros literários. Dentre os recursos didáticos, a autora elencou: “mapas; imagens e fotografias; gráficos e tabelas; textos literários; artigos científicos; jornais e revistas” (Pereira, 2006, p.63).

Barros (2007) investigou como se dá o uso de imagens nas aulas de história ministradas no ensino fundamental II em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. Após sete meses de observação, concluiu-se que os professores pouco se utilizavam de imagens em sala de aula, e até mesmo aquelas expostas nos manuais didáticos, eram pouco exploradas – sendo vistas apenas como ilustração, seguida de textos. Segundo o autor, esse déficit vem de base, pois os professores tiveram pouco contato com História da arte em sua formação e tiveram acesso a material como pinturas/ilustrações pela primeira vez, por meio dos manuais didáticos.

Godoy (2013) corrobora da prática de utilização de imagens em sala de aula, dentre elas xilogravuras, fotografias, recortes de revistas e projeção na lousa, mas destaca o manual didático como central, até na mediação das imagens, mesmo este apresentando déficits em sua funcionalidade. Godoy (2013, p.44) constata que a utilização de imagens cresce cada vez mais – por intermédio dos meios midiáticos apresentados aos alunos (internet, vídeos e jogos) ou produzidos por eles (por meio do uso de câmeras, celulares) – sendo divulgadas em redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp etc.).

Mello (2011) ao investigar sobre as provas de proficiência de Língua Portuguesa da Prova de São Paulo, em alunos da região de Pirituba, SP – e ao entrevistar professores das escolas na localidade, levantou que estes distanciavam-se da utilização do manual didático, sendo utilizadas fontes diversificadas, dentre elas: provas escritas, trabalhos extracurriculares, expressão oral, interesse individual, debates, apresentação de seminários, produção de textos, utilizando como instrumentos didáticos revistas, jornais, textos complementares e até o próprio manual didático, desta vez como apoio e não instrumento central.

Já Corrêa (2011) buscou compreender como as narrativas podem ser usadas como instrumentos didáticos, servindo como ferramenta na construção do conhecimento histórico. Corrêa (2011) utilizou como instrumentos os livros “O Diário de Anne Frank” e “É isto um homem”, além do filme “O Pianista” para trabalhar a temática do Holocausto, dos quais teve como frutos debates e registros escritos. A autora aponta que,

A narrativa em primeira pessoa favorece o processo de estilização da linearidade do tempo histórico pois, ao ser contada por um sujeito real, que vivenciou os fatos, está resguardada da pretensão totalmente objetiva da verdade histórica. O testemunho é, pois, salvaguardado pelo par memória esquecimento. Não há pretensão de validade universal para um relato subjetivo, individual. Nesse caso, as lacunas, normalmente suprimidas em outros tipos de texto, ficam evidentes e não podem ser ignoradas. É nelas que o aluno vislumbra a possibilidade de se inserir, estabelecendo com aquela pessoa que conta a história uma relação de identificação. (Corrêa, 2011, p.50- 51)

Bittencourt (2006) pontua que “[...] Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História”, mas que esses já se encontram inclusos atualmente nos manuais didáticos, que hoje contam com CD-ROM, softwares e *QRcodes* que direcionam os alunos a ambientes virtuais e conteúdos complementares.

No entanto, estas são ferramentas de extensão do manual didático e como aponta Terra (2006) muitos desses materiais não são trabalhados em sala de aula de maneira crítica, mas “são explorados a partir de seus conteúdos, de suas figurações mais explícitas, geralmente para demonstrar ou exemplificar algo já conhecido, a partir de uma história já organizada” (Terra, 2006, p.100). Fioravante (2020), pautando-se nas ideias de Alves (2001) acerca da organização do trabalho didático, realizou um levantamento dos recursos e instrumentos didáticos mais utilizados pelos professores no ensino fundamental II da educação básica, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Recursos e Instrumentos didáticos catalogados em obras clássicas e produções científicas

RECURSOS	INSTRUMENTOS	AUTOR/ANO
Televisão, jornal escrito, rádio, quadrinhos, teatro	Publicidade, telejornal, quadrinhos, jogos interativos	Citelli – 2000
Livros; obras clássicas, internet;	E-books, Vídeos, filmes	Alves – 2001
	Produções historiográficas: relatórios de pesquisa, monografias, dissertações e teses, livros, artigos científicos, anais de eventos científicos, arquivos digitais disponíveis pela internet.	Lombardi – 2004
Visita aos museus		Neves – 2005
Livros (não didáticos); formação do professor.	Fontes primárias	Pinsky, J e Pinsky, CB – 2006
	Gravuras, pinturas ou textos	Terra – 2006
Visitas aos museus		Almeida e Vasconcellos – 2006
Centros de memória, projetos de revitalização de sítios históricos urbanos, instalação de núcleos de		Oriá – 2006

documentação e pesquisa, memoriais, museus, programas de história oral, elaboração de vídeos e documentários.		
	Mapas; imagens e fotografias; gráficos e tabelas; textos literários; artigos científicos; jornais e revistas.	Pereira – 2006
	Jornais; revistas; documentos históricos; fotografias; músicas; apostilas; textos complementares e material próprio – produzido pelo professor	Barros – 2007
Internet, bibliotecas, museus, Laboratório de História.	Livros acadêmicos; revistas; jornais; livros paradidáticos; filmes e fotos; dissertações, teses e mapas; apostilas de escolas particulares; entrevistas com moradores locais.	Steca – 2007
Internet, Datashow	Textos; imagens; pesquisas em livros; internet; documentários; ilustrações; filmes; jornais; textos adaptados pelos professores; documentos históricos; mapas, gráficos; tabelas; esquemas; músicas; pinturas; projetos; revistas; materiais recicláveis.	Mello – 2011
	Obras autobiográficas; narrativas; filmes.	Corrêa – 2011
Projeção de slides em telão e lousa digital	Fotografia; gravuras; pôsteres; páginas de revistas e de jornais;	Godoy – 2013
	Poemas, canções, filmes, curtas de animação, leitura dos clássicos da literatura.	Mattas – 2018

Fonte: (adaptação) Fioravante – 2020.

Pinsky & Pinsky (2008) apontam que mais que recursos e instrumentos didáticos, o professor deve ter conhecimento específico, cultura e se atualizar, para acompanhar as transformações que permeiam a sociedade e o âmbito escolar. Nesse sentido, as autoras destacam que:

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico. (Pinsky; Pinsky, 2008, p.22)

Logo, ressalta-se a importância da vontade e disponibilidade do professor em querer conhecer quais são e como utilizar os recursos e instrumentos didáticos existentes. Mas, é necessário, sobretudo, políticas públicas que venham dar estrutura para que as escolas obtenham os recursos materiais necessários para, efetivamente, trabalhar com o conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme levantado, o manual didático continua sendo o instrumento didático central utilizada pelo professor em sala de aula. Este instrumento, criado para facilitar o acesso e a universalização do conhecimento por meio da didática criada por Comenius, foi elaborado com o intuito que qualquer homem mediano lecionasse, uma vez que havia poucos mestres disponíveis para tal trabalho. Como vimos, o manual didático serviu a sua finalidade, num tempo em que havia pouca tecnologia e menos profissionais da educação – e se antes foi necessário, hoje se transformou em um problema: nem sempre é

estruturado por profissionais especializados na área, mas financiado pelas classes detentoras do poder – o manual traz conhecimento superficial e vulgarizado.

Este mesmo instrumento, que cada vez acompanha mais apetrechos tecnológicos e planejamentos prontos, que facilitam a prática do professor – o condiciona a dependência pelo material, ao conhecimento raso e à falta de dinamismo em sala de aula, reclamação constante dos alunos. Pontua-se que a utilização do manual didático serve aos detentores dos lucros de suas vendas, como editoras, gráficas, e que estes não refletem um conteúdo de qualidade pautada na ciência, como as fontes historiográficas (dissertações, teses) e os clássicos. Mas há um grande interesse nessa relação do público x privado, articulando governo e classe dominante, por meio do PNLD.

Os recursos didáticos (internet, datashow, Proinfo, visitas técnicas a museus e centros históricos etc.) e os recursos didáticos (livros, revistas, jogos, imagens – xilogravuras, ilustrações, vídeos, pinturas – excertos de fontes historiográficas etc.) são muitas vezes disponibilizados nas escolas, mas ficam no esquecimento, em depósitos e bibliotecas. E se não os tem, cabe a toda equipe pedagógica, aos profissionais da educação, lutar por melhores estruturas e materiais, não se apoiar em um único material, o manual didático.

Conforme Pinsky & Pinsky (2008) alertam, o professor precisa de cultura, conhecimento, o que vai encontrar em políticas que lhe permitam mais tempo de planejamento, de acesso à formação continuada, de auxílio a especializações, viabilidade de entrada em programas de pós-graduação *stricto sensu*. E essas novas formações, o levarão ao conhecimento de novos métodos, metodologias, materiais. Sem a parceria das instituições escolares, Estado e o próprio interesse dos profissionais da educação – o material utilizado, a estrutura escolar, a valorização do profissional e a própria educação, estão fadadas a permanecer no mesmo status, de país com grandes déficits educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M; VASCONCELLOS, C.M. Por que visitar museus. *In* BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto. 2006.

ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. 1ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, UFMS, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

ALVES, G.L; CENTENO, C.V. **A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 - n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

BARROS, J. D. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

BARROS, R. **O uso da imagem nas aulas de História**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) USP – São Paulo, SP, 2007.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In* BITTENCOURT, Circe(org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: _____. (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo:Contexto, 1998

BONAZZI, Marisa e ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdade**. Trad. de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus. (Novas buscas em educação, 6), 1980

CENTENO, C. V. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 169–178, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639561>>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CITELLI, A.; CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 1ª ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2000.

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e Narrativa: potencialidades de uma imagem constelar.** Dissertação (mestrado em educação) – UNICAMP. Campinas, SP: 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251234/1/Correa_BiancaRodrigues_M.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 10.ed. São Paulo: Moraes, 1981.

FIORAVANTE, A.C.R. **Fontes historiográficas como instrumento didático para o ensino de história regional em Mato Grosso do Sul:** em pauta a Ditadura Civil- Militar. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GODOY, A. C. de. **As imagens na sala de aula:** produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local. Dissertação (Mestrado em educação) – USP: São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19022014-173117/pt-br.php>> Acesso em 21 jan. 2019

LOMBARDI, J. C. História e Historiografia da educação: atentando para as fontes. *In* LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. N. (orgs). **Fontes, História e Historiografia da Educação.** Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.

MATTAS, E. De F. S. **Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional,** nos 5.º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, em quatro escolas da rede estadual de ensino, de Campo Grande – MS (2016-2018). Dissertação (mestrado em educação) - UEMS. Campo Grande, MS: 2018. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/3_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2018-12-11_14-23-15.pdf>. Acesso em 23 jan. 2019

MELLO, B. C. de. **Docência no ciclo II do ensino fundamental**: um estudo sobre o ensino de história na rede municipal de São Paulo a partir de seus professores. Dissertação (Mestrado em educação) - PUC. São Paulo, SP: 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10297>>. Acesso em 16 jan. 2019

MUNAKATA, K. "História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil". IN: FREITAS, Marcos Cezar (org) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo/Bragança Paulista: Contexto/USF. 1998.

NEVES, R. X. **As possibilidades educacionais dos centros de documentação e memória**. Dissertação (Mestrado em educação) - UNICAMP. Campinas, SP: 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252984/1/Neves_RogérioXavier_M.pdf> Acesso em: 12 jan. 2019.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2006.

PEREIRA, J. R. F. **Gestão da informação**: a produção do conhecimento na escola e a prática docente. Dissertação (mestrado em educação) - PUC. São Paulo, SP: 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9954/1/CED%20%20Julia%20Rita%20Franco%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PINSKY, J; PINSKY, C. B. O que e como ensinar. in KARNAL, L. **História na sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2008.

SILVA, I.A. **O programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM) e o mercado editorial**: 2003-2011. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, 2013.

STECA, L. C. **A prática docente do professor de história**: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina. Dissertação (mestrado em educação) - UEL. Londrina, PR: 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000128880>>. Acesso em: 15 jan. 2019.



TURISMO E APRENDIZAGEM¹:

O BIOPARQUE PANTANAL COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS

TOURISM AND LEARNING:

THE PANTANAL BIOPARK AS A SPACE FOR EXPERIENCES

TURISMO Y APRENDIZAJE:

EL BIOPARQUE PANTANAL COMO ESPACIO DE EXPERIENCIAS

Alan Silus | UEMS - UFMS/ ESAN

Guilherme Garcia Velasquez | UFPel/ CCSO - UFMS/ ESAN

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo demonstrar como o Bioparque Pantanal, considerado o maior aquário de água doce do mundo, está estruturado e, como essa estrutura pode promover ações de aprendizagem aos seus turistas por meio de suas visitas ao espaço. Como pressuposto teórico, fundamentamos nossas discussões em Brasil (1983), Duque et. al. (2021), Hughes (2004), Ignarra (1999), Pellegrini Filho (2001), Pires (2011) e Silva et. al. (2022). Como metodologia usada, utilizamos a abordagem qualitativa para obter uma compreensão mais profunda dos aspectos sociais, culturais e educacionais relacionados aos processos de aprendizagem e turismo no Bioparque. Por fim, consideramos a importância deste espaço como um local de lazer e grandes trocas, possibilitando o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura regional do nosso estado.

Palavras-chave: Bioparque Pantanal; Turismo; Aprendizagem.

ABSTRACT:

The present article aims to demonstrate how Bioparque Pantanal, considered the world's largest freshwater aquarium, is structured and how

¹ As informações prestadas sobre o corpus deste texto são oriundas dos sites oficiais do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, do Bioparque Pantanal, bem como de impressões obtidas ao longo de uma visita acompanhada por um guia credenciado à instituição no qual obtivemos os registros impressos e visuais. O objetivo central do texto é trazer um aporte informativo das práticas educativas de âmbito formal e não formal do espaço, não há intenção de ferir a imagem corporativa e ética das práticas já existentes, apenas construir uma reflexão e diálogo crítico a fim de se promover novas formas de pensamento científico e abrir espaço a novos debates.

this setup can promote learning experiences for its tourists through their visits to the facility. The theoretical framework for our discussions is based on Brasil (1983), Duque et al. (2021), Hughes (2004), Ignarra (1999), Pellegrini Filho (2001), Pires (2011), and Silva et al. (2022). As the methodology used, we employed a qualitative approach to gain a deeper understanding of the social, cultural, and educational aspects related to learning processes and tourism at Bioparque. Finally, we highlight the significance of this space as a leisure destination and a hub for significant exchanges, providing access to information, knowledge, and the regional culture of our state.

Keywords: Bioparque Pantanal; Tourism; Learning.

RESUMÉN:

El presente artículo tiene como objetivo demostrar cómo está estructurado el Bioparque Pantanal, considerado el acuario de agua dulce más grande del mundo, y cómo esta estructura puede promover acciones de aprendizaje para sus turistas a través de sus visitas al espacio. Como marco teórico, fundamentamos nuestras discusiones en Brasil (1983), Duque et al. (2021), Hughes (2004), Ignarra (1999), Pellegrini Filho (2001), Pires (2011) y Silva et al. (2022). Como metodología utilizada, empleamos un enfoque cualitativo para obtener una comprensión más profunda de los aspectos sociales, culturales y educativos relacionados con los procesos de aprendizaje y turismo en el Bioparque. Por último, consideramos la importancia de este espacio como un lugar de ocio e intercambios significativos, que permite el acceso a información, conocimiento y cultura regional de nuestro estado.

Palabras-clave: Bioparque Pantanal; Turismo; Aprendizaje

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo central apresentar o Bioparque Pantanal como um espaço de promoção do Turismo em Campo Grande – MS. Visto como um atrativo em grande potencial, o local enquadra-se na perspectiva do que Ignarra (1999) compreende como um atrativo turístico.

Para o autor,



o atrativo turístico possui, via de regra, maior valor quanto mais acentuado for seu caráter diferencial. O turista procura sempre conhecer aquilo que é diferente de seu cotidiano. Assim, aquele atrativo que é único, sem outros semelhantes, possui maior valor para o turista (Ignarra, 1999, p. 48).

Dessa forma, o Bioparque Pantanal se diferencia dos demais zoológicos e aquários brasileiros, uma vez que sua nomenclatura se distancia dos principais espaços destinados ao armazenamento de coleções de animais e ocupa hoje, uma grande preferência de turistas do país conforme é relatado em reportagens e entrevistas veiculadas em jornais e revistas no ano de 2022.

A partir da criação da AZAB (Associação de Zoológicos e Aquários do Brasil) em 2018, oriunda da transformação da Sociedade de Zoológicos do Brasil (SZB), as nomenclaturas passam a ganhar um novo perfil. Há para alguns autores da área da Biologia, da Medicina Veterinária, da Zoologia e da Zootecnia uma diferenciação entre estes termos.

Sendo o primeiro deles a ser implantado, o Zoológico é uma instalação que abriga uma grande variedade de animais de diferentes espécies e habitats. Os zoológicos costumam ser construídos com cercas e outros meios para manter os animais seguros e separados dos visitantes. Além de fornecer um espaço para exibição de animais, muitos zoológicos também se dedicam à pesquisa e conservação de espécies ameaçadas.

Logo em seguida, o nosso país passa a receber dentro da literatura científica o conceito de Aquário, que é visto como um tipo de instalação que tem como foco principal a exibição de animais aquáticos, como peixes, tubarões, tartarugas e outros seres aquáticos. A maioria dos aquários são construídos com tanques de vidro ou acrílico para que os visitantes possam observar os animais aquáticos de perto.

Por sua vez, o Bioparque é um termo relativamente novo que descreve uma instalação que tem como objetivo principal educar e conscientizar as pessoas sobre a importância da conservação da biodiversidade. Um bioparque pode incluir áreas de exibição de animais, bem como áreas educacionais e de pesquisa.

Assim, este trabalho está dividido em duas partes de maneira a situar o leitor sobre o nosso propósito: em um primeiro momento, optamos em fazer um panorama histórico sobre os zoológicos, aquários e bioparques no Brasil, de maneira a construir uma linha do tempo e diferenciação destes espaços.

Em seguida, apresentaremos o Bioparque Pantanal e seu roteiro de percursos de visita com vistas a demonstrar por meio de imagens o que há de atrativo neste local considerado hoje um dos espaços mais promissores para o turismo sul-mato-grossense além de ser um local também visto como um futuro grande centro de pesquisa, conservação e educação para o ambiente natural do Pantanal e do Cerrado.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE ZOOLOGICOS, AQUÁRIOS E BIOPARQUES NO BRASIL

A prática da salvaguarda e da domesticação de animais no mundo remonta ao povo egípcio há mais de 5 mil anos. Seu objetivo fundante era guardar animais de forma a procriarem-se de maneira que suprissem as demandas alimentícias da população tanto da nobreza quanto da plebe.

Silva et. al. (2022) apresenta que foi nessa época em que o homem iniciou as coleções de animais selvagens. Elas eram mantidas pela nobreza, instaladas nos palácios e áreas livres destes locais, não tendo sua visita permitida – apenas para alguns convidados e, eram feitas para demonstrar as relações de poder entre os mantenedores e aqueles que por sua vez os visitavam.

Os autores destacam ainda que

Essa prática durou por muito tempo, e apenas em 1752 foi criado o primeiro zoológico aberto à visita pública, em Viena, na Áustria. Em 1826 os zoológicos foram reconhecidos como centros de pesquisa, e continuam passando por diversas mudanças e aperfeiçoamentos até os dias de hoje. (Silva et. al., 2022, On-line).

A partir de então, começam a eclodir em todo mundo espaços em que o homem passa a colecionar espécies de animais dos mais diversos ecossistemas de forma a mostrar às gerações vigentes e futuras, os modos de vida desse grupo que passam da condição de silvestres para animais de cativeiro.

Conforme narra Pires (2011) a história dos zoológicos em nosso país tem data de 1882 com o Museu Emílio Goeldi, na cidade de Belém (PA). De acordo com o autor, o museu apresentou ao público neste ano, uma coleção de animais que representavam a fauna amazônica. Ainda de acordo com o autor, no mesmo ano é inaugurado em Curitiba o Passeio Público da cidade, espaço em que conta com coleções da avifauna brasileira.

Entre o final dos anos 1880 e nos primeiros 60 anos de 1900 temos ainda a inauguração de alguns parques e zoológicos nas cidades de Brasília, Porto Alegre, Rio de Janeiro e em São Paulo e, também nos anos 1960 esses espaços tem sua acentuação no interior das grandes cidades da região sudeste de forma a atrair a população a elas como um grande atrativo turístico.

Com o crescimento acelerado destes espaços, Pires (2011) relata que em 1977 foi criada a SZB (Sociedade de Zoológicos do Brasil), “entidade não governamental que coordena e orienta o processo de evolução dos zoológicos nacionais” (Pires, 2011, On-line). Em 1983, o presidente João Figueiredo sancionou a Lei n. 7.173, de 14 de dezembro, dispendo sobre o estabelecimento e funcionamento de jardins zoológicos no país, organizando dessa forma, a abertura e manutenção desses espaços.

Na redação do documento, em seu artigo primeiro, a lei dispõe o conceito de zoológico como sendo “qualquer coleção de animais silvestres mantidos vivos em cativeiro ou em semi-liberdade (sic) e expostos à visitação pública” (Brasil, 1983). A partir de então, o Brasil, sendo um país rico em animais terrestres e aquáticos, passou a adotar também a criação de zoológicos para animais de água doce e salgada do território nacional, fazendo com que esse conceito proposto pela lei, passasse a aderir aos novos modelos de coleção de animais.

Ainda sobre os Aquários, Silva et. al. (2022, On-line) ressaltam que a terminologia *Aquário(s)* surge no século XIX significando “reservatório de água com animais marinhos”. Inicialmente, entre 1840 e 1850, os aquários foram utilizados como ferramenta científica, principalmente para observação dos organismos marinhos vivos”.

Buscando trazer as propostas de aquários feitos em grandes países desenvolvidos como Inglaterra e França, estes espaços tomaram frente dos zoológicos brasileiros, se consolidando em todo território nacional como é o caso do AquaRio – Aquário do Rio de Janeiro e o projeto inicial do “Aquário do Pantanal”, desenvolvido em Campo Grande – MS.

Com esse alargamento das propostas e tipos de zoológicos, dando início à terminologia de aquário aos espaços de coleção de animais, as funções destes lugares que inicialmente eram a de apresentar os tipos e características dessas espécies, passam a ter outra significação. De acordo com Duque et. al. (2021, p. 09) essas instituições passam a ter por objetivo central o trabalho com a “conservação, a educação, a pesquisa e o lazer. Estas instituições têm um grande impacto na população, o que, por cascata, impacta em políticas públicas conservacionistas”.

Tendo em vista o caráter educativo, conservacionista e de acesso ao conhecimento científico, o “Aquário do Pantanal” tem sua nomenclatura alterada para Bioparque, sendo um dos pioneiros a implantar esse conceito e substituir a noção de zoológico que até hoje é tida como um espaço para guardar animais silvestres que não fazem parte da biodiversidade do local onde estão concentrados.

2. O BIOPARQUE PANTANAL: UM ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS

O Bioparque Pantanal é um parque ambiental localizado em Campo Grande, inaugurado em 2019 e construído em uma área de mais de 135 hectares às margens do Córrego Prosa, na região do Parque Estadual do Prosa. O objetivo do Bioparque é

promover a conservação da biodiversidade do Pantanal e da região do Cerrado, além de oferecer atividades de educação ambiental e turismo sustentável.

Localizado em uma região privilegiada por abrigar além do Parque Estadual, o Parque das Nações Indígenas (PNI), o espaço é muito visado pelos turistas campo-grandenses e de outras localidades devido ao fato de que está localizado na Avenida Afonso Pena, a principal rua da cidade, onde aos domingos uma de suas vias é interditada para veículos, permitindo aos pedestres contemplarem as belezas naturais do PNI em que o Bioparque, agora faz parte do cenário.

A localização do Bioparque Pantanal ocupa um lugar privilegiado na arquitetura da cidade porque objetiva um espaço de desejo à população que passa pela avenida em que está situado. Ao deslocarem-se para o Parque das Nações Indígenas, os usuários dos espaços públicos da cidade e os turistas utilizam-se de seu tempo livre para a contemplação e junto dela o desejo de visita do Bioparque.

A construção do Bioparque teve início em 2009, na gestão do governador André Puccinelli, quando foi criada uma parceria entre o Governo Estadual Mato Grosso do Sul e a Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza. O projeto inicial previa a construção de um aquário, mas foi reformulado para se tornar um parque temático focado na fauna e na flora do Pantanal e do Cerrado. A construção do parque demorou quase dez anos para ser concluída e foi inaugurada em março de 2019, na gestão do governador Reinaldo Azambuja.

O Bioparque Pantanal encanta seus visitantes desde sua entrada, uma vez que seu projeto arquitetônico que representa o corpo de um peixe, destaca a atenção do turista desde o momento em que este se aproxima do local, conforme pode-se notar na figura, a seguir:

Figura 01: Visão do Bioparque Pantanal



Fonte: Os autores

O Bioparque Pantanal é gerido pela Fundação de Turismo de Mato Grosso do Sul (FUNDTUR) por meio de um conselho administrativo composto por representantes dessas instituições e outros órgãos do governo estadual. Conta com uma estrutura moderna e tecnológica, que inclui um centro de visitantes, um centro de pesquisa, um centro de reabilitação de animais, *uma área de lazer*, loja de souvenirs e um lago artificial.

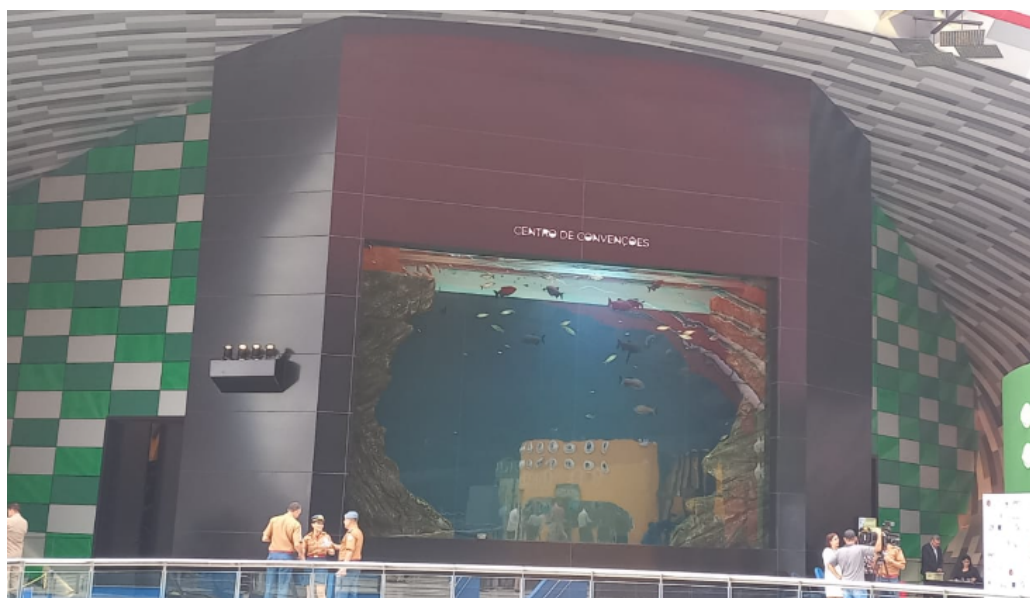
Logo na entrada, é possível observar o interior da estrutura construída que foi planejada pelo arquiteto Ruy Ohtake da qual apresenta-se um foyer que dá acesso ao centro de informações do atrativo, a loja de souvenir, espaço de pesquisa em computadores, acesso à biblioteca e o teatro para eventos, conforme demonstramos nas figuras, a seguir:

Figura 02: Vista Geral do Foyer do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Figura 03: Espaço de Eventos do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Conforme foi apresentado, o espaço ainda não está plenamente pronto, porém o Governo de MS tem continuado com as obras. Ao longo do percurso, os visitantes descem as escadas para contemplarem a área externa do espaço que conta com tanques de água em que estão espécies da fauna e flora do cerrado e do pantanal, conforme demonstramos nas figuras abaixo:

Figura 04: Vista do acesso ao piso inferior do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Figura 05: Área Externa do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Em seguida o espectador é levado a um museu digital (que está em fase de implantação) que narra a história da biodiversidade da região, e logo depois contempla-se uma exposição de animais empalhados, artefatos pré-históricos colhidos no território sul-mato-grossense e uma breve coleção de obras dos povos originários do MS, conforme demonstram as figuras que seguem:

Figura 06: Museu Digital do Bioparque



Fonte: os autores

Figura 07: Artesanato feito pelos Povos Originários de MS expostos no Bioparque



Fonte: os autores

Figura 08: Artesanato feito pelos Povos Originários de MS expostos no Bioparque



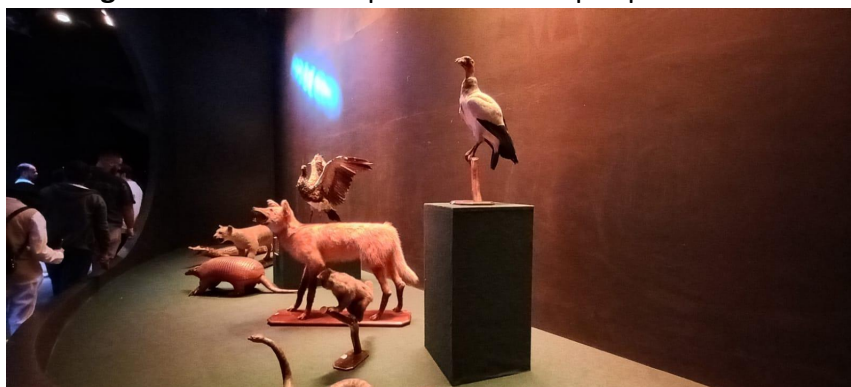
Fonte: os autores

Figura 09: Artefatos pré-históricos colhidos no território sul-mato-grossense



Fonte: os autores

Figura 10: Animais empalhados do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Saindo deste espaço, o visitante passa a ter a experiência com os tanques de aquários com as mais diversificadas espécies aquáticas que compõem a coleção de animais do Bioparque Pantanal. Ao todo são 12 grandes tanques divididos por suas temáticas, ladeados de pequenos aquários (abertos e fechados) com coleções de espécies de animais de água doce de todo o mundo, além da grande atração do espaço: a cobra Gaby, uma sucuri capturada por caçadores no Pará e levada ao Bioparque em virtude da sua não ressocialização na selva. O nome da cobra foi atribuído por meio de votação nas redes sociais e é uma homenagem à cantora paraense Gaby Amarantos.

Figura 11: Aquário do Bioparque Pantanal



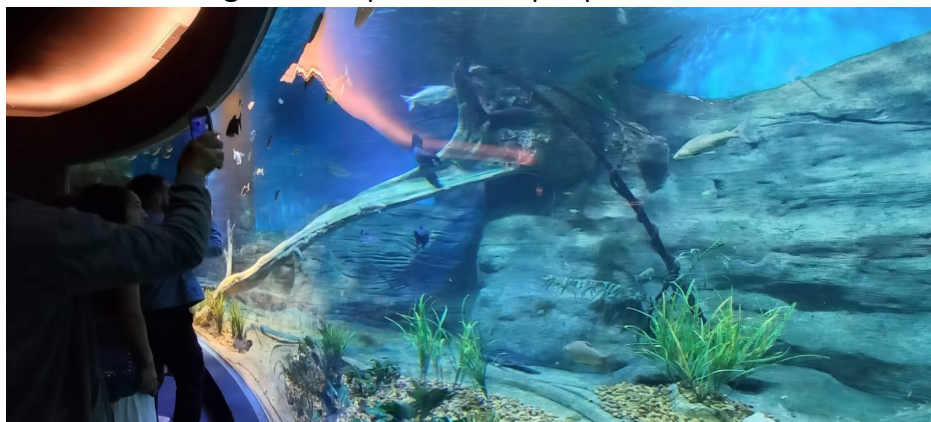
Fonte: os autores

Figura 12: Aquário do Bioparque Pantanal



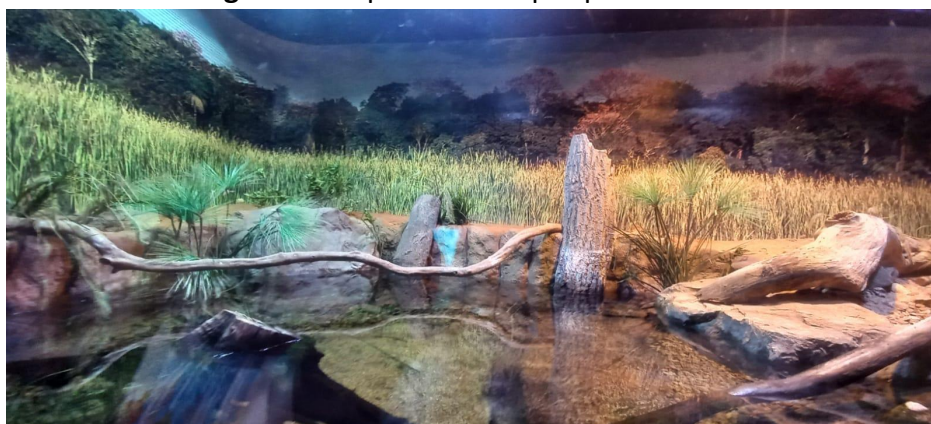
Fonte: os autores

Figura 13: Aquário do Bioparque Pantanal



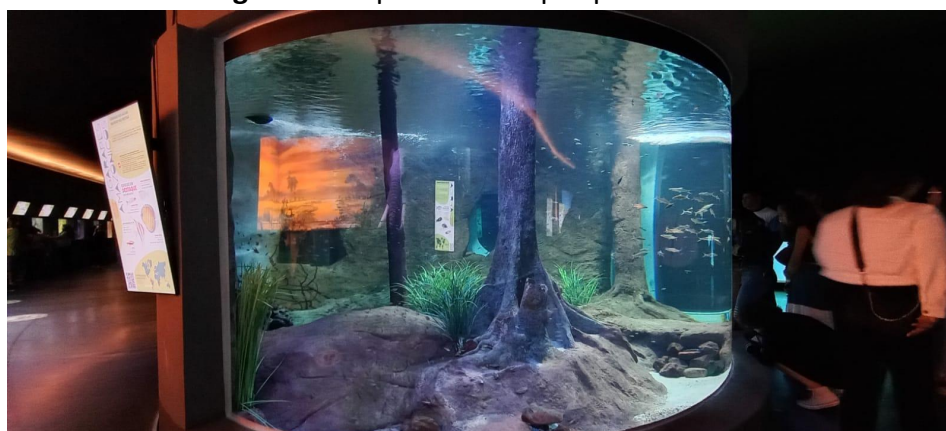
Fonte: os autores

Figura 14: Aquário do Bioparque Pantanal



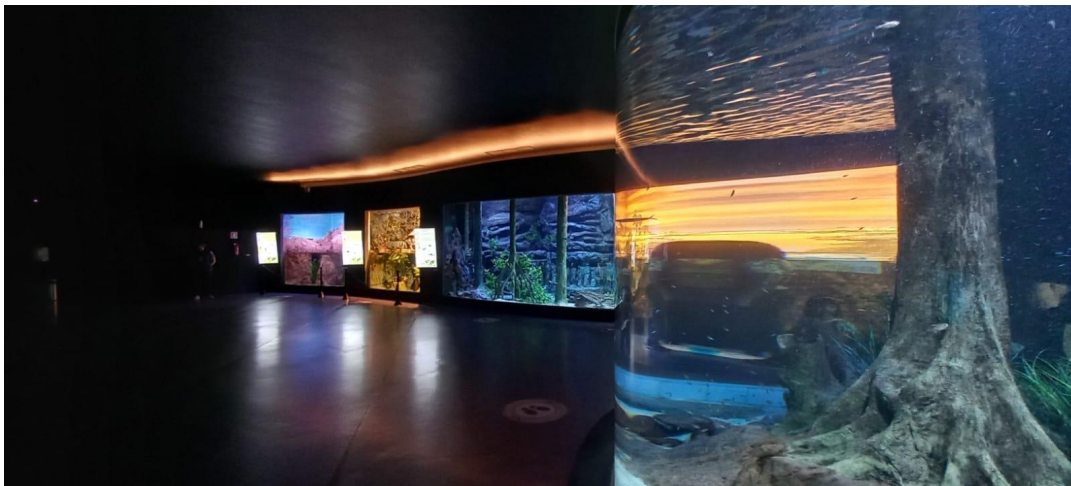
Fonte: os autores

Figura 15: Aquário do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Figura 16: Aquário do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Figura 17: Aquário do Bioparque Pantanal

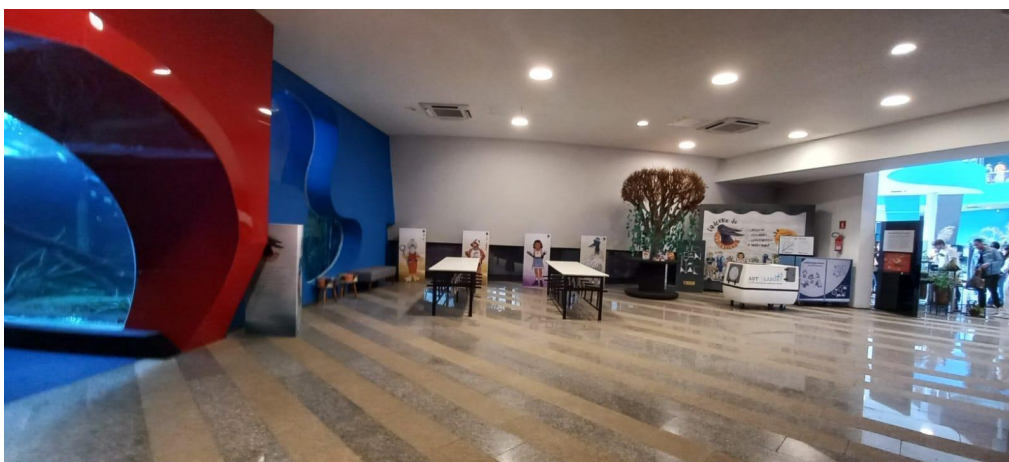


Fonte: os autores

Com o final do percurso dos aquários, o visitante volta ao piso inferior do Bioparque onde tem contato com o espaço de oficinas para o público das escolas que visitam o atrativo. O espaço é organizado e pensado pelo Núcleo de Educação Ambiental do Bioparque (NEA), que conta com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento para atuarem nos trabalhos de educação ambiental, conservação e pesquisa científica.

Por fim, somos levados novamente a área das escadarias onde contém expostos alguns trabalhos científicos desenvolvidos pela equipe do NEA e de outros profissionais, pesquisadores vinculados à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, ao Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul – IMASUL, dentre outros órgãos do estado.

Figura 18: Espaço do Núcleo de Educação Ambiental do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Figura 19: Espaço do Núcleo de Educação Ambiental do Bioparque Pantanal



Fonte: os autores

Figura 20: Espaço de Exposição das Pesquisas Científicas do Bioparque



Fonte: os autores

Feito esse percurso, somos devolvidos à área de início da visita e assim, termina a experiência turística pelo Bioparque Pantanal, que conforme Pellegrini Filho (2001) serve à conscientização de problemas agudos sobre a ecologia e à conservação do nosso patrimônio natural, representado em todos os espaços do atrativo campo-grandense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Bioparque Pantanal é um espaço de conhecimento extremamente importante, pois é um ambiente onde é possível aprender sobre a fauna e a flora do Pantanal, um dos ecossistemas mais ricos e importantes do mundo. Além disso, desempenha um papel importante na preservação da biodiversidade, por meio de programas de conservação e educação ambiental. Os visitantes podem aprender sobre a importância da preservação do meio ambiente e as medidas que estão sendo tomadas para proteger as espécies ameaçadas de extinção.

Verificamos durante a visita a demonstração da importância da gestão pública com relação ao atrativo, pois, conforme menciona Hughes (2004) os governos locais em muitos atrativos se tornam os grandes responsáveis pela gestão desses espaços assumindo a responsabilidade de viabilizar as suas cidades como rota de destinos turísticos.

O Bioparque recebe visitantes de todas as idades, incluindo turistas nacionais e internacionais, estudantes e pesquisadores. O parque também realiza atividades educacionais para escolas e projetos de conservação da biodiversidade por meio de seu Núcleo de Educação Ambiental.

Desde a sua inauguração, o Bioparque Pantanal já desenvolveu diversas atividades para promover a educação ambiental e a conservação da biodiversidade. Entre as principais atividades estão exposições sobre a fauna e flora do Pantanal e do Cerrado, apresentações de aves e répteis, trilhas ecológicas, visitas monitoradas ao centro de reabilitação de animais, oficinas de reciclagem e palestras sobre conservação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 7.173, de 14 de dezembro de 1983**. Dispõe sobre o estabelecimento e funcionamento de jardins zoológicos, e dá outras providências. Brasília (DF): Casa Civil, 1983. Disponível em: < <https://bit.ly/3M3T6YR>>. Acesso: mai-2022.

DUQUE, Fernanda G. et. al. Zoológicos e Aquários: sua importância contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo, v. 16, n. 5, p. 08-26, 2021. Disponível em: < <https://bit.ly/3LP8uam>>. Acesso: mai-2022.

HUGHES, Howard. **Artes, Entretenimento e Turismo**. Trad. Mariana A. Carvalho. São Paulo: Roca, 2004.

IGNARRA, Luiz Renato. **Fundamentos do Turismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PELLEGRINI FILHO, Américo. **Ecologia, Cultura e Turismo**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Turismo).

PIRES, Luiz Antonio S. A História dos Zoológicos no Brasil. **Revista Coletiva**. Campinas, n. 4, On-line, abr-jun, 2011. Disponível em: < <https://bit.ly/3nDM0B0>>. Acesso: mai-2022.

SILVA, Lucas R. et. al. **Aquários de Visitação Pública como Ferramenta de Conservação de Espécies**. 2022. On-line. Disponível em: <<https://bit.ly/41cnIMc>>. Acesso: mai-2022.



**COTIDIANO E FESTEJOS NA COMUNIDADE PANTANEIRA DE SÃO PEDRO
DE JOSELÂNDIA, BARÃO DE MELGAÇO, MT**

**EVERYDAY LIFE AND CELEBRATIONS IN THE PANTANEIRA COMMUNITY OF
SÃO PEDRO DE JOSELÂNDIA, BARÃO DE MELGAÇO, MT**

**VIDA COTIDIANA Y CELEBRACIONES EN LA COMUNIDAD PANTANEIRA DE
SÃO PEDRO DE JOSELÂNDIA – BARÃO DE MELGAÇO, MT**

Itamara dos Anjos Oliveira | IFMT/ UFMT - PPGE
Beleni Salete Grando | UFMT - PPGE

RESUMO

Neste artigo, discute-se a construção das identidades individuais e coletivas por meio das práticas culturais, especialmente as festas populares votivas. Reflete-se sobre os conceitos de cultura, lugares de memória, identidade e aprendizagem a partir de uma análise bibliográfica. Além disso, examinam-se aspectos sobre a Festa Popular Votiva dedicada a São Pedro, realizada na comunidade de São Pedro, distrito de Joselândia, localizado no município de Barão de Melgaço, Mato Grosso. A festa, como prática cultural, contribui para a construção de identidades da comunidade, em uma inter-relação com tradição e sentimento de pertencimento ao grupo. Assim, entende-se que as festas populares votivas são ferramentas importantes para a construção das culturas dos grupos e suas identidades coletivas e individuais.

Palavras-chave: Educação. Práticas culturais. Festas populares.

ABSTRACT

This article discusses individual and collective identity construction through cultural practices, especially the popular votive feasts. It is thought about the concepts of culture, places of memory, identity, and learning starting with a bibliographical analysis. Moreover, it is examined some aspects of the Popular Votive Feast dedicated to São Pedro made in São Pedro Community, Joselândia district, located in Barão de Melgaço Municipality, Mato Grosso. As a cultural practice, the feast contributes to the construction of identities of the community, taking advantage of the tradition and belonging feeling to the group. Thus, it is understood that popular votive feasts are important tools for the cultural construction of groups and their collective and individual identities.



KEYWORDS: Education. Culture Practices. Popular Feasts.

RESUMEN

En este artículo se discute la construcción de las identidades individuales y colectivas mediante las prácticas culturales, especialmente las fiestas votivas populares. Se reflexiona sobre los conceptos de cultura, lugares de memoria, identidad y aprendizaje a partir de un análisis bibliográfico. Además, se examinan aspectos sobre la Fiesta Votiva Popular dedicada a San Pedro realizada en la comunidad de San Pedro, distrito Joselândia, localizado en el municipio de Barão de Melgaço, Mato Grosso. La fiesta como práctica cultural contribuye a la construcción de identidades de la comunidad aprovechando la tradición y el sentimiento de pertenencia al grupo. De esta forma, se entiende que las fiestas votivas populares son herramientas importantes para la construcción de las culturas de los grupos y sus identidades colectivas e individuales.

Palabras clave: Educación. Prácticas culturales. Fiestas populares.

INTRODUÇÃO

Com a colonização imposta pelos europeus modernos, o Brasil foi palco de encontros interculturais de vários povos, indígenas, europeus, africanos, dentre outros, e cada povo trouxe para a formação de nossa sociedade e comunidades as experiências de suas práticas culturais.

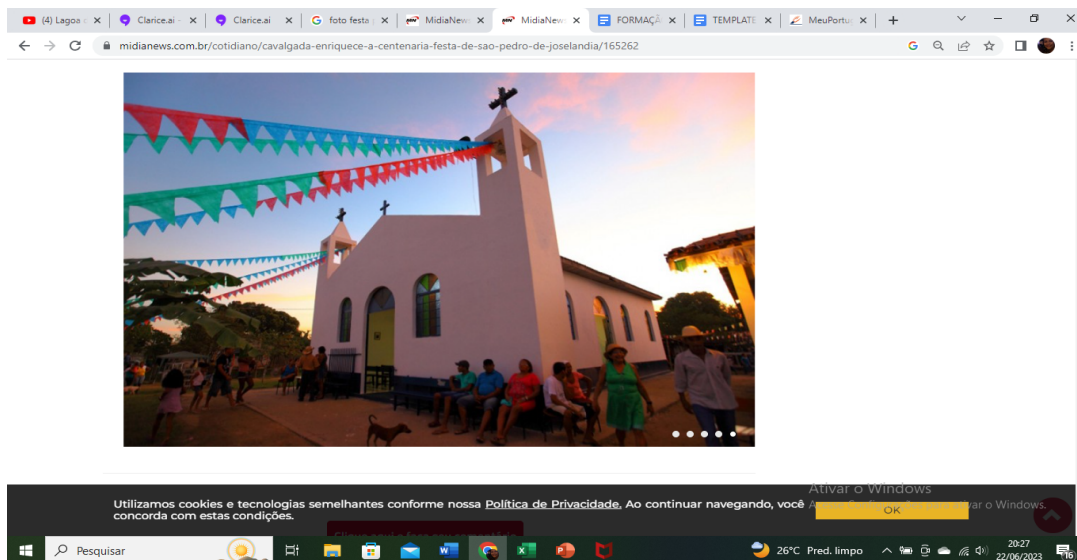
A partir de nossas leituras, definimos as práticas culturais como uma das dimensões das comunidades e, na medida em que envolvem o modo de vida, de pensar e de ser dessas comunidades, elas também envolvem a transmissão de valores e símbolos, que resultam no sentimento de pertença entre os sujeitos que compartilham dos conhecimentos e práticas comuns (GEERTZ, 1989).

Uma das manifestações culturais presentes em vários lugares do Brasil, em especial nos grupos subalternizados, é a festa popular de cunho votivo a santos do panteão católico. Para refletir sobre essas festas, além das bibliografias que versam

sobre essa temática, teceremos considerações sobre a festa popular votiva dedicada ao santo católico São Pedro, que ocorre anualmente, desde a década de 30 do século XX, na comunidade de São Pedro.

São Pedro é uma das comunidades constituintes do distrito de Joselândia, no município de Barão de Melgaço, no estado de Mato Grosso. Esse município está inserido no ecossistema pantaneiro, situado entre os rios Cuiabá e São Lourenço. O distrito localiza-se a 180 quilômetros da capital mato-grossense, tendo uma população estimada de 2.562 habitantes, composta por sete comunidades: São Pedro, Mocambo, Pimenteira, Retiro São Bento, Colônia Santa Isabel, Capoeirinha e Lagoa do Algodão. Essas comunidades se unem para realizar, todos os anos, a festa votiva em homenagem a São Pedro, santo de matriz católica (KAWAHARA; SATO, 2015). Na figura 1, apresentamos uma imagem da Igreja de São Pedro, cenário de celebrações religiosas na comunidade.

Figura 1 - Igreja de São Pedro



Fonte:

<https://www.midianews.com.br/cotidiano/cavalgada-enriquece-a-centenaria-festa-de-sao-pedro-de-joselandia/165262>. Acesso em: 10 maio 2023

O Pantanal brasileiro ocupa uma área de 140.000 Km², abrangendo os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e se estende pelos territórios bolivianos e paraguaios. A figura 2, a seguir apresentada, mostra a localização dos Pantanaís no Brasil.

Figura 2 - Localização dos Pantanaís no Brasil



Fonte:

https://ambientes.ambientebrasil.com.br/natural/biomas/pantanal_-_localizacao_e_caracterizacao.html. Acesso em: 10 maio 2023

No texto apresentado, discutimos como as festas populares contribuem nas aprendizagens culturais nas comunidades que as organizam. Também tratamos sobre



os espaços festivos como espaços de memórias importantes para a constituição dos grupos; por fim, abordamos as sociabilidades estabelecidas durante os festejos.

1. AS APRENDIZAGENS NAS FESTAS POPULARES

As festas populares são importantes para a camada subalterna da sociedade, pois proporcionam alegria ao cotidiano sofrido e interrompe a rotina do trabalho, tornando-se ponto de encontro com a parentada e amigos que comungam das mesmas práticas culturais. Elas possuem um carácter educativo para as comunidades, pois são espaços de educação dos indivíduos que fazem parte do grupo, colaboram na construção das identidades coletivas, fortalecem as identidades individuais e proporcionam o acesso aos bens culturais da comunidade (BRANDÃO, 1981).

Essas oportunidades de aprendizagens são oferecidas nos festejos populares quando, por exemplo, as crianças participam dos vários momentos das festas, acompanhando os adultos, aprendem como organizar a festa e, quando adultas, esse aprendizado fará com que a realização da festa se perpetue como tradição do grupo, reconstruída várias vezes em temporalidades distintas.

No espaço festivo, as crianças têm contato com as danças, músicas, pequenos atritos infantis, brincadeiras, histórias contadas pelos mais velhos, comidas e várias trocas, que são como textos dados a ler. E esses textos estão repletos de valores, crenças, trabalhos coletivos para a construção da festa, costumes e regras constituintes do grupo, que dão o sentido de pertença vivenciado pelos mais jovens, mesmo antes de irem para a escola, a fim de serem letrados (BRANDÃO, 1981).

Desse modo, participando das festas populares, as crianças das comunidades constroem seus corpos como pertencentes aos grupos, pois apreendem seus códigos culturais, aspectos que permitem, também, que ressignifiquem as festas e as reconstruam quando mais velhos, garantindo, assim, o envolvimento das pessoas na



continuidade das práticas culturais buscando melhorias nas condições materiais de vida, mesmo diante de adversidades.

2. ESPAÇOS FESTIVOS COMO ESPAÇOS DE MEMÓRIAS

As festas populares oferecem a chance de conhecer mais sobre as diversidades culturais existentes. Infelizmente, os espaços educativos formais ainda têm trabalhado com a ideia de monocultura, refletindo o passado colonizado e sua permanência na contemporaneidade. Dessa forma, as festas se tornam fundamentais para se perceber os diferentes modos de vida e sociabilidades existentes. Elas mostram que, além do ensinado na escola, existe uma pluralidade de representações culturais que precisam ser valorizadas e estudadas.

Para as comunidades que concebem suas festas populares como parte de seu traço cultural, analisar e descrever a organização dessas festas é fundamental de um ponto de vista político. Isso lhes dá destaque para reivindicar acesso aos locais de poder e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Além disso, suas práticas culturais passam a ser reconhecidas como parte de seu modo de vida.

Ao estudarmos as práticas culturais nas comunidades, precisamos nos atentar para os espaços festivos como lugares de memórias. Esses lugares não estão parados no tempo, tendo em vista que é possível estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, da mesma forma que os espaços são construídos a partir das relações estabelecidas entre os participantes das festas. São lugares de memórias, pois os integrantes dos grupos constituem espaços para socializar suas práticas culturais, que geram o sentimento de pertencimento, mas também geram um espaço de enfrentamento diante das adversidades comuns, como a falta de reconhecimento de suas necessidades e a necessidade do fortalecimento das resistências na dimensão política (LUIZ, 2019).



Estudar sobre festas populares desenvolvidas nas comunidades brasileiras é uma maneira de descobrir novas perspectivas de se olhar sobre o cotidiano e sobre a concepção de mundo que os grupos possuem. Essas experiências permitem que nos conectemos não apenas com as tradições e costumes ancestrais, mas também com as manifestações culturais do nosso tempo, na construção das tradições. Os lugares festivos se revestem de tramas cotidianas que traçam itinerários para o entendimento das práticas culturais que revelam o universo vivido nas comunidades pesquisadas, ou seja, se transformam em lugares de memórias para seus participantes.

Os lugares de memórias desempenham uma função social fundamental na vida das pessoas, pois representam mais do que simplesmente estar em um lugar. Esses lugares estão relacionados às trocas que acontecem entre os integrantes dos grupos, tanto materiais, quanto simbólicas. Assim, o espaço festivo como lugar de memória adquire o significado de experiência única que vincula as pessoas a ele, entrelaçando suas práticas cotidianas com as práticas nos festejos. Além disso, o cotidiano nos coloca em contato com a materialidade e a imaterialidade do espaço, o que torna a dimensão cotidiana tão relevante para a concepção de lugar. A partir das vivências no cotidiano, é possível compreender o nosso lugar no mundo e as relações que estabelecemos com o meio que habitamos (SANTOS, 1996).

Dessa perspectiva — a convivência nos espaços festivos, lugares de memórias — proporciona a construção das identidades individuais e coletivas, que são construídas em várias temporalidades e são fortalecidas a cada ciclo, a cada experiência vivenciada, produzindo o sentimento de pertencimento. Dessa forma, a partir do acúmulo dessas vivências e memórias que o lugar passa a ter significado e torna-se parte da história de vida das pessoas. Nesse movimento as práticas culturais produzem o sentimento de pertença e, ao mesmo tempo, é possível observar por meio das festas populares, que cada grupo terá sua própria forma de organização, envolvendo suas tradições de maneira renovada a cada ano.



O sentimento de pertencimento a um lugar é fundamental para a vida cotidiana e para a dinâmica das sociabilidades. A solidariedade é essencial para criar sentimentos de comunidade e união, onde os sujeitos compartilham e se ajudam mutuamente. Essa atitude é vital para o desenvolvimento de um ambiente saudável para o bem-estar social da comunidade em suas lutas diárias.

Nos espaços festivos, os conhecimentos construídos pela comunidade e suas memórias são compartilhadas e funcionam como parte importante na organização da espacialidade e identidades, permitindo que a tradição seja valorizada e recriada a cada festa, com novas inserções que dizem respeito às práticas contemporâneas do grupo. Torna-se um ponto de encontro e celebração, onde as pessoas compartilham experiências e memórias, construindo laços comunitários duradouros.

Na comunidade de São Pedro, por ocasião dos dias festivos, as famílias que moram mais afastadas da espacialidade onde está localizada a igreja deixam seus afazeres na roça, preparam suas melhores roupas e sapatos, fecham suas casas e se dirigem ao centro da comunidade. No centro, ficam em casas de parentes ou nos ranchos de palhas improvisados que algumas famílias constroem ao redor da igreja na ocasião dos festejos, lá permanecem até o final da festa, que dura, em média, uma semana. O tempo da festa provoca uma paralização nos afazeres cotidianos e os moradores se dedicam ao trabalho de organizar o espaço festivo e aproveitam a ocasião para reviver laços com vizinhos e parentes que moram distantes.

Entendemos que as práticas culturais são fundamentais para a construção das identidades dos grupos subalternizados da sociedade. E as festas populares se apresentam como lugares onde os símbolos são construídos, reconstruídos e vivenciados pelo grupo, permitindo o estabelecimento dos laços e a identidade coletiva do grupo.



3. AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS DURANTE OS FESTEJOS

As festas populares, em especial as festas populares votivas aos santos do panteão católico, são espaços onde a cultura se torna visível e onde os valores, crenças e tradições de um grupo são expressos e reforçados pelo comportamento coletivo. Geertz (1989) considera as festas religiosas como sendo espaços onde os símbolos culturais são mobilizados e vivenciados coletivamente, destacando a importância dessas celebrações como expressões simbólicas relevantes dentro de uma comunidade. Ao estudar essas festas, é possível compreender a interação entre os elementos culturais e os comportamentos sociais, permitindo uma melhor compreensão da comunidade e seus valores identitários (GEERTZ, 1989).

Vale registrar os comportamentos e o papel desempenhado pelos sujeitos dentro desse contexto cultural, pois a cultura

[...] denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1989, p. 66).

Assim, a cultura é um sistema simbólico que permeia todas as dimensões da vida humana. Ela é vivenciada historicamente, em contextos históricos específicos e incorporada em símbolos, permitindo a comunicação, perpetuação e desenvolvimento do conhecimento e das atividades com relação à vida. Os sujeitos desempenham um papel ativo na interpretação e na aplicação desses símbolos culturais, contribuindo para a construção e a reprodução da cultura em sua vida cotidiana.

Dessa forma, as festas populares, vinculadas às práticas religiosas, permitem que as práticas culturais sejam experimentadas por todos que dela participam, pois, mediante os símbolos existentes, as pessoas expressam suas concepções de mundo,



compartilham o seu modo de vida, dão significados as suas ações e estabelecem relações de pertencimento com o lugar de memória.

Segundo Geertz (1989), a religião é um fator de ajustamento das “ações humanas a uma ordem cósmica imaginada” (p. 68) que também projeta imagens “dessa ordem cósmica no plano da experiência humana.” (p. 73). No campo religioso, os símbolos sagrados, mitos, ritos e cerimônias funcionam como um sistema de significados que moldam as percepções, os comportamentos e os valores do grupo que compartilha da mesma crença. Esses valores e comportamentos estão presentes nas experiências coletivas e individuais, influenciando na forma de ser, de agir e de compreender por cada pessoa e pela comunidade.

As festas populares votivas, realizadas periodicamente, são uma forma de homenagear os entes divinos e marcar os intervalos de tempo. Essas celebrações religiosas representam a re-atualização de acontecimentos sagrados que ocorreram nos primórdios, utilizadas, por vezes, para contar a história do grupo. As festas votivas também proporcionam um sentimento de reciprocidades entre aqueles que as celebram, permitindo que todos se conectem com a divindade. As festas populares votivas são representativas do catolicismo popular, caracterizadas por ritos¹ exuberantes e mágicos que envolvem uma relação próxima de troca entre o santo e o devoto (ELIADE, 1992, p. 63).

Cabe destacar que a palavra "popular" é usada como sinônimo de "povo", no qual os bens sagrados são produzidos para uso próprio, de forma que “há uma ausência de legitimidade institucional que apenas especialistas oficiais podem conferir, já que, sendo produto de autoconsumo, as formas religiosas populares só podem reivindicar para si a legitimação proveniente da tradição.” (OLIVEIRA, 1997, p. 45).

¹ Utilizamos a palavra “ritual” de acordo com a definição de Brandão. Para ele, ritual consiste num tipo de conduta mais ou menos fixa e prescritivamente determinada, cujo “limite da variabilidade” é consequentemente restrito (1985, p. 166). Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Memória do Sagrado: estudos de religião e ritual.** São Paulo: Paulinas, 1985.



Essa forma de religiosidade é considerada tradicional, pois é passada de geração a geração, com algumas mudanças necessárias a cada festividade, de ancestrais para descendentes. Também é definida como parte do modo de vida, em que se constitui a relação vivida entre parentes, base de suas representações.

Os momentos festivos são oportunidades para reconectar familiares e vizinhos, bem como reforçar as identidades próprias. Esses espaços são férteis para se observar as mudanças ocorridas nos costumes, crenças e valores, considerando que a cultura é um processo contínuo e dinâmico que está sujeito às influências sociais. Assim, os momentos festivos permitem que seus participantes reconheçam as mudanças que acontecem e reforcem suas tradições (MAGNANI, 2003).

As festas populares votivas são caracterizadas por serem um momento de fantasias, liberdades e utopias. Nelas, os grupos têm a oportunidade de deixar de lado as normas e regras do cotidiano e experimentar novas possibilidades. Nesse contexto festivo, os grupos subalternizados podem afirmar e contestar suas frustrações por meio dos papéis sociais assumidos durante o evento. Assim, as festas populares votivas se tornam um meio de expressão de conflitos e tensões presentes na comunidade, oferecendo oportunidades para que todos possam vivenciar momentos de alegria e diversão (DEL PRIORE, 1994).

A religiosidade dos grupos pode ser apreendida de diversas maneiras na comunidade, especialmente nas festas em homenagem aos santos votivos. Esses eventos são considerados como locais privilegiados para a observação da religiosidade, pois são nesses momentos que os símbolos da religião desses grupos são exaltados. Além disso, essas festas também são um meio para expressar a relação do devoto com o santo e com os seus semelhantes. Desse modo, os festejos promovem a preservação da tradição e a reafirmação das sociabilidades entre os grupos e as vizinhanças.

Nas comunidades tradicionais, há uma proximidade entre o santo e os seus devotos. O santo é visto como um amigo por seus devotos, criando, assim, uma relação de amizade entre ambos. Essa relação possibilita aos devotos negociar com o santo



para obter e agradecer favores. O santo, mesmo com seu poder, é tratado como um amigo de quem se busca ajuda, ao mesmo tempo em que lhe oferecem gratidão e respeito (BENEDETTI, 1983).

No contexto religioso, o hábito de fazer promessas aos santos é comum entre os devotos. Essa prática promove uma solidariedade entre a sociedade humana e a divina, formando um universo onde os santos são honrados e reverenciados. As promessas são uma forma de agradecer aos santos por algum pedido realizado ou desejo conquistado.

Em São Pedro, comunidade integrante do distrito de Joselândia, a festa dedicada ao santo padroeiro reúne quase todos os moradores da localidade e sua realização se deve às promessas dirigidas ao santo, que podem ser feitas por um devoto para atender uma necessidade particular ou para assegurar o bem-estar de todos, em particular das plantações, que garantem o sustento dos moradores. A festa assume o papel de pagamento das promessas e fixa-se como símbolo dos laços sociais e econômicos que ligam as pessoas ao grupo (ZALUAR, 1983).

Na comunidade de São Pedro, os laços econômicos são estabelecidos entre as pessoas que compõem a comunidade, pois consideram que para terem uma vida melhor com fartura alimentar precisam ter bom plantio e boa colheita, então, o santo é lembrado e reverenciado por meio de promessas e festas para que cuide da vida cotidiana, dos plantios, colheitas e da criação de gado. As promessas desempenham papel fundamental, transformam a incerteza e a indeterminação em certeza e determinação do sustento material da comunidade (QUEIROZ, 1973).

As promessas feitas para pedir proteção ou ajuda nas adversidades e dificuldades da vida cotidiana mantém viva a fé dos devotos e garantem que os santos sejam lembrados, ou seja, "trata-se, com efeito, de uma verdadeira economia, graças à qual o mundo vive em paz e a vida continua." (SANCHIS, 1992, p. 48).

A religiosidade popular-tradicional tem sido tema de estudos por parte da historiografia, demonstrando que se relaciona com as festas, que constituem pontos de



encontro e solidariedade para o coletivo. Podem estar ligadas ao calendário agrícola, seguindo-se à colheita ou como parte de um acordo, promessa entre o devoto e o santo, para alcançar uma graça. A prática religiosa-ritual está fortemente entrelaçada com a cultura da religiosidade popular-tradicional, representando um importante meio de manter e fortalecer os laços que unem a comunidade.

Os festejos populares votivos proporcionam vivências, momentos de solidariedade, conagração e participação coletiva. A retirada do trabalho como elemento diferenciador e a criação de um espaço festivo propiciam a renovação de laços identitários coletivos. As práticas festivas contribuem para a construção de uma identidade coletiva. Ainda que dentro das festas seja possível verificar as diferenças econômicas e sociais dos que participam, elas fortalecem os laços de pertencimento na comunidade (BRANDÃO, 1985).

As festas religiosas costumam ser momentos importantes de reencontro e reencontro de familiares, amigos e conhecidos. Pessoas que se afastaram de sua comunidade têm a chance de retornar durante esses eventos festivos, seja para visitar parentes, amigos ou mesmo para participar das celebrações religiosas que lhes são significativas. Essa volta ao lar pode ser acompanhada de um sentimento de nostalgia e saudade, mas também de alegria e reencontro, representando uma oportunidade para reviver memórias, restabelecer conexões afetivas e compartilhar novas experiências (CAVIGNAC, 1998).

Durante as festas, ocorrem momentos de celebração coletiva, nos quais as pessoas compartilham rituais, cânticos, danças e outras expressões culturais. Essas atividades promovem a interação social e o compartilhamento de experiências, fortalecendo os laços entre os participantes e criando um senso de identidade coletiva. As festas dos santos devocionais desempenham um papel fundamental na promoção do sentimento de pertencimento, no fortalecimento dos laços sociais e na manutenção da coesão do grupo (AMARAL, 2001).



4. TEMPO DE FARTURA

Nas festas populares votivas, um aspecto que merece atenção é a alimentação. Como explicamos anteriormente, a alimentação nessa manifestação religiosa se revela de maneira abundante, sendo distribuída gratuitamente aos participantes da festividade.

Aspecto importante sobre as festas populares votivas é que para que a festa seja lembrada de modo carinhoso pela comunidade, a alimentação gratuita deve ser tratada com cuidado e com fartura na distribuição, que é uma parte importante da festividade. Assim, é desejável que sejam tomadas medidas para garantir que a alimentação seja adequada e que todos os que comparecerem às festas possam desfrutar das delícias culinárias preparadas para o evento.

Durante a semana e até no dia da festa de São Pedro, no distrito de Joselândia, a alimentação distribuída de modo gratuito abarca o café da manhã, chamado de quebra torto, o almoço e o jantar. Ainda que sejam estabelecidos horários para as refeições, é possível identificar moradores deslocando-se à cozinha comunitária à procura de algo para comer e sempre é atendido, o que evidencia o elo de solidariedade no grupo para satisfazer as necessidades materiais de todos os envolvidos na festa, conforme suas manifestações.

Outro ponto a ser considerado é o ensino e a aprendizagem desenvolvida na preparação dos alimentos, visto que, embora a cada ano o festeiro responsável tenha sua equipe de cozinha escolhida, algumas mulheres que anualmente participam da festa e são reconhecidas como boas cozinheiras pela comunidade, auxiliam a equipe designada pelo festeiro e trocam experiências de anos anteriores com relação à preparação dos alimentos.

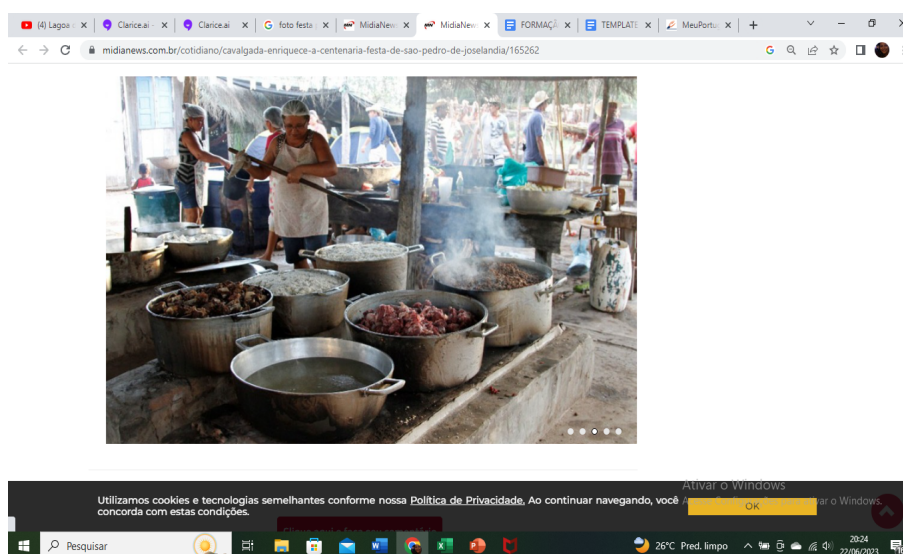
Não podemos deixar de pontuar a distribuição da sobremesa após o almoço e o jantar. Os quitutes são elaborados pelas mulheres do distrito de Joselândia e são apresentados de acordo com diversos tipos, entre eles, biscoitos de trigo, doce de caju,

doce de leite e de laranja, um verdadeiro deleite, principalmente para as crianças que participam dos festejos.

A fartura de alimentos ofertada na festa depende da solidariedade do grupo, manifestada por doações feitas quando a folia² passa por suas casas. O empenho de cada um é fundamental para que a festa ocorra, começando desde os preparativos necessários para sua realização. A colaboração de todos é essencial para que a celebração seja um sucesso. É necessário que cada um contribua para que a festa se realize de forma satisfatória, com fartura de alimentos para todos (GRANDO, 2005).

Na figura 3, é possível visualizar a fartura da alimentação distribuída durante a festa popular votiva dedicada a São Pedro, bem como o trabalho coletivo desenvolvido no preparo dos alimentos.

Figura 3 - Alimentação coletiva na Festa de São Pedro



² Um ano antes da festa de São Pedro acontecer, um grupo de devotos se reúne e, com instrumentos musicais e muita alegria, percorrem as casas dos moradores ao entorno da igreja de São Pedro, passando por grandes distâncias em busca dos donativos para festa. Esses donativos podem ser em forma de dinheiro corrente e/ou em produtos para serem preparados durante a festa, como açúcar, arroz e animais para serem abatidos. Essas doações são na proporção do que as condições dos devotos visitados conseguem ou de acordo com as promessas que dirigem ao santo. Por vezes, doar visando ao cumprimento da promessa requer sacrifícios financeiro por parte do devoto e sua família.

Fonte:

<https://www.midianews.com.br/cotidiano/cavalgada-enriquece-a-centenaria-festa-de-sao-pedro-de-joselandia/165262>. Acesso em: 10 maio 2023.

Importante frisar que, durante os festejos, a distribuição da alimentação é gratuita para todos que participam dele, como já expusemos, mas as bebidas alcoólicas recebem distinções, ou seja, os licores produzidos nas comunidades, como de leite e de figo, são distribuídos gratuitamente entre os devotos que os consomem, em especial aos cantadores de Cururu, para embalar a festa. No entanto as cervejas e os refrigerantes industrializados, são vendidos em barracas improvisadas construídas ao redor do espaço festivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas culturais desempenham uma função social importante na formação das identidades individuais e coletivas. Os festejos votivos aos santos são um exemplo de como essas práticas contribuem para a criação de espaços sociais que adquirem significado para as pessoas. Por isso, é importante conhecer, respeitar e valorizar essas práticas culturais para que possam ser entendidas como lugares de produção de conhecimentos, que contribuem para a diversidade cultural que nos cerca. Reconhecer e valorizar a diversidade dos diferentes grupos e comunidades também é fundamental para garantir que suas reivindicações políticas e educacionais sejam ouvidas e respeitadas.

As festas populares votivas são eventos importantes para entendermos a vida em sociedade, tendo em vista que nos ensinam sobre os valores compartilhados, os conflitos que surgem e as possibilidades de interação social dos grupos e das comunidades onde são realizadas. É possível identificar os conflitos existentes no grupo e as formas que buscam solucioná-los. Além disso, as mudanças ocorridas durante as

diferentes temporalidades históricas que as festas atravessam mostram as dificuldades e melhorias pelas quais os grupos passam, pois as visões de mundo e as culturas são modificadas, o que evidencia que as práticas culturais são dinâmicas.

Desse modo, entendemos que as festas populares votivas significam tempo de fartura, de retorno dos que partiram para outras cidades por motivos diversos. De igual forma, promovem momentos de sociabilidades, união e conflitos que constituem a vida em comunidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita de Cássia de Mello Peixoto. **Festa à brasileira**: significados do festejar, no país que "não é serio". São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.

BENEDETTI, Luís Roberto. **Os santos nômades e o Deus estabelecido**: um estudo sobre religião e sociedade. São Paulo: Paulinas, 1983.

BRANDÃO, Carlos R. **Cavalcadas de Pirenópolis**. Goiânia: Editora Oriente, 1981.

BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Memória do Sagrado**: estudos de religião e ritual. São Paulo: Paulinas, 1985.

Cavalgada enriquece a centenária Festa de São Pedro de Joselândia. **Mídia News**, 2013. Disponível em:
<https://www.midianews.com.br/cotidiano/cavalgada-enriquece-a-centenaria-festa-de-sao-pedro-de-joselandia/165262>. Acesso em: 10 maio. 2023.

CAVIGNAC, Julie A. Reconstruindo o passado: Memórias migrantes da zona Norte de Natal. **Travessia** – Revista do migrante, São Paulo, ano XI, n. 32, p. 36-40, set.- dez. 1998.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. A Essência das Religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.



GRANDO, Beleni Saléte. **Cultura e dança em Mato Grosso**: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres. Ilustração: Claudyo Casares. Cuiabá, MT: Central de Texto; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2005.

KAWAHARA, L. S. I.; SATO, M. T. Festa de São Pedro e Serviços Ecosistêmicos Culturais: aprendizagens de um Grupo Pesquisador em Educação Ambiental no Pantanal. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 221–240, 2015. DOI: 10.34024/revbea.2015.v10.1913. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1913>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LUIZ, Janailson Macêdo. Caiana dos Crioulos e seus encantos: problematizando a constituição de lugares de memória em uma comunidade quilombola paraibana. **História Oral**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 102-124, 2019. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/890>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. Adeus à sociologia da religião popular. **Religião e sociedade**, Rio de Janeiro, ISER, v. 18, n. 2, dez. 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANCHIS, Pierre. **Arraial**: festa de um povo – romarias portuguesas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Milton de Almeida Santos. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, agosto 1996. Disponível em: <http://ser.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350>. Acesso em: 15 set. 2021.

ZALUAR, Alba. **Os homens de Deus**. Um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.