

BERGSON PEREIRA UTTA
FRANCINETE BRAGA SANTOS
FRANCISCA MARIA LOPES MENEZES NASCIMENTO
MARTHA REIS SOUSA
ORGANIZADORES

PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

ROTINA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA • ANTONIA SELMA DE OLIVEIRA TRAJANO • BERGSON PEREIRA UTTA • DANIEL DE JESUS DA SILVA MONTEIRO • DINALVA PEREIRA GONÇALVES • EDILENE SILVA SANTOS • ELIVANA SILVA ALVES • ELIZABETH GLORIA SANTOS DA SILVA DO NASCIMENTO • FRANCINETE BRAGA SANTOS • FRANCISCA MARIA LOPES MENEZES NASCIMENTO • HAYANDRA SERRA SAMPAIO • LEOMAR CAMPELO COSTA • MARTHA REIS SOUSA • MIRELLA NASCIMENTO GIUSTI DA COSTA • NATALIA RIBEIRO FERREIRA • ORLANILDO ROCHA CAVALCANTE • PAULA FRANCINETE BRAGA SANTOS ALVES • PETRIA CRISTINA SILVA MOREIRA FONSECA • SORAYA NOGUEIRA ROCHA • SUEVILYN GUIMARÃES DE ALMEIDA RODRIGUES • WALTER RODRIGUES MARQUES


Caminhar

Ficha Técnica

Perspectivas na educação: rotina e atuação profissional
2025 copyright by Editora Caminhar LTDA

Impresso no Brasil/ Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



EDITORA CAMINHAR LTDA

Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro – Fortaleza – Ceará - CEP.: 60.060-090

Site: www.editoracaminhar.com.br

E-mail: camposcasemiro@gmail.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso – Portugal

Profa. Dra. Ariana Cosme – Portugal

Profa. Dra. Antonia Ieda de Souza Prado – Brasil

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos – Brasil

Profa. Ms Erika Bataglia da Costa – Brasil

Profa. Dra. Fernanda de Façanha e Campos – Brasil

Prof. Ms João Alcimo Viana Lima – Brasil

Prof. Dr. João Erivan Façanha Barreto – Brasil

Profa. Dra. Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues – Brasil

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz – Brasil

Profa. Ms Raphaela Cândido – Brasil

Prof. Dr. Rui Trindade – Portugal

PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

ROTINA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL



Coordenação Editorial

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos

Secretaria Editorial

Juliana Marina de Façanha e Campos

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Valdiano A. Macêdo

Revisão do Texto

Francinete Braga Santos

Revisão Técnica

Profa. Dra. Fernanda de Façanha e Campos

Filiada à Câmara Cearense do Livro - CCL

**Ficha Catalográfica**

P466

Perspectivas na educação: rotina e atuação profissional / organização de Bergson Pereira Utta; Francinete Braga Santos; Francisca Maria Lopes Menezes Nascimento; Martha Reis Sousa. 1. ed. – Fortaleza: Editora Caminhar, 2025.

111p.:

ISBN: 978-65-86968-54-5

1. Educação Escolar. 2. Professor – Formação - Ceará. 3. Educação – Aprendizagem. 4. Utta, Bergson Pereira. 5. Santos, Francinete Braga Santos. 6. Nascimento, Francisca Maria Lopes Menezes. Sousa, Martha Reis. I. Título.

CDD: 370.98131

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Regina Célia Paiva da Silva CRB – 1051

BERGSON PEREIRA UTTA
FRANCINETE BRAGA SANTOS
FRANCISCA MARIA LOPES MENEZES NASCIMENTO
MARTHA REIS SOUSA
ORGANIZADORES

PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

ROTINA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL




Caminhar

Fortaleza, 2025

DEDICATÓRIA

Aos profissionais que se mantêm firmes na promoção de mais justiça social, estando refletida em práticas educativas libertadoras e dignificantes dos sujeitos da aprendizagem.

SOBRE OS AUTORES

LISTA EM ORDEM ALFABÉTICA com BIOGRAFIAS
(organizadores da obra, autores e coautores)

ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFMA. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Atendimento Educacional Especializado. Servidora da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC), atualmente em atividade laboral como membro da equipe gestora do IEMA Integral Bilíngue.

E-mail: adriautta@gmail.com

ANTONIA SELMA DE OLIVEIRA TRAJANO

Pedagoga com habilitação em supervisão escolar/UFMA. Especialista em Educação Infantil/IESM, São Luís. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal. Gestora pedagógica da rede estadual integral.

E-mail: selmatrajano73@gmail.com

BERGSON PEREIRA UTTA

Doutor em Educação pela UFRN e Mestre em Educação pela UFMA. Professor e orientador da Pós-Graduação em Educação da UFMA. Coordenador do Curso de Pedagogia/UFMA. Coordenador Institucional do PIBID/UFMA. Técnico Educacional do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/UFMA/CAPES). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia/UFMA. Palestrante. Musicista. Escritor.

E-mail: bergson.utta@ufma.br

DANIEL DE JESUS DA SILVA MONTEIRO

Licenciatura em Biologia (IFMA) e Especialização em Ensino de Biologia. Professor Efetivo da Rede Municipal de Açailândia, Maranhão.

E-mail: monteirodaniel076@gmail.com

DINALVA PEREIRA GONÇALVES

Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Técnica em Assuntos Educacionais - UFMA

E-mail: dinalva.pg@ufma.br

EDILENE SILVA SANTOS

Professora de Matemática. Mestra em Ciências da Educação (Universidad San Lorenzo, 2013).

E-mail: edilene.ssantos@hotmail.com

ELIVANA SILVA ALVES

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. É Especialista em Gestão Educacional e em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental. Atualmente é professora efetiva pela Secretaria Estadual da Educação – SEDUC – MA e na Rede Pública Municipal de Viana-MA.

E-mail: elyvalves@outlook.com

ELIZABETH GLORIA SANTOS DA SILVA DO NASCIMENTO

Especialista em Educação Infantil/IESM São Luís. Professora da Educação Infantil.

E-mail: santosliz673@gmail.com

FRANCINETE BRAGA SANTOS

Doutora e Mestre em Ciências da Educação (UEP-PY).
Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professora de Metodologia Científica e Orientadora na pós-graduação/Trabalho de Conclusão de Curso/IESM, São Luís. Palestrante. Escritora. Compositora. Contadora de Histórias.
E-mail: franbraga@gmail.com

FRANCISCA MARIA LOPES MENEZES NASCIMENTO

Professora de Arte com mais de 30 anos de experiência na educação básica da Secretaria de Educação do município de São Luís/MA. Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Possui Pós-Graduação (Especialização) em Planejamento e Avaliação de Gestão de Instituições de Ensino Superior; em Museologia e em Avaliação e Planejamento em Recursos Humanos, todas pela UFMA. Graduada em Desenho Licenciatura e Plástica (UFMA). Bacharelada em Hotelaria (UFMA). Participou do Grupo de Estudo e Pesquisa Arte, Cultura e Educação (GEPACE/UFMA). Participou do Grupo de Pesquisa de Currículo e Educação Básica (GPCEB/UFMA). Participou da Organização do II Encontro Internacional de Currículo da Educação Básica (GPCEB/UFMA). Atua como membro da Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CPA/UFMA). Atualmente, é servidora ativa da UFMA, onde exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, desde 1974. Sua trajetória profissional é marcada pela dedicação à educação e ao desenvolvimento de habilidades e competências em gestão educacional.
E-mail: franciscammenezes@gmail.com

HAYANDRA SERRA SAMPAIO

Fisioterapeuta. Psicomotricista. Baterista.
E-mail: hay_hss@hotmail.com

LEOMAR CAMPELO COSTA

Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Possui Pós-Graduação Latu Sensu em Avaliação no Contexto Escolar pela Faculdade UNINA; Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas; História do Brasil pela Faculdade de Selvíria e em Novas Tecnologias Educacionais pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco - FAPAF. Graduado em Ciências com Habilitação em Física pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2014) e História pela Faculdade Cidade de Guanhães - FACIG (2014). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Física, Ensino de História, Educação, Gestão Escolar e Avaliação. Atuou como Articulador Regional na Unidade Regional de Educação de Viana - MA no período de 2019 a 2020. É professor da rede pública municipal de Cajari – MA e da rede pública municipal de Pedro do Rosário - MA e membro titular da cadeira 38 na Academia Vianense de Letras.

E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

MARTHA REIS SOUSA

Mestre em Ensino de Ciências (UNIC SUL SP). Graduada em Pedagogia, Química Industrial e Licenciatura (UFMA). Especialista em Tecnologia dos Alimentos, Inovação Tecnológica (FGV RJ) e Educação Infantil/IESM São Luís. Escritora da literatura infanto juvenil do MA. Palestrante na área de Sequências Didáticas. Atualmente servidora da Seeduc MA e coordenadora de laboratórios do IEMA PLENO VINHAIS.

E-mail: professoramartha04@gmail.com

MIRELLA NASCIMENTO GIUSTI DA COSTA

Mestra em Biodiversidade e Conservação (UFMA). Professora da rede estadual de ensino básico/SEDUC-MA. Gestora da Vivenda Orgânicos; Permacultora; Compositora.

E-mail: mirellagiusti23@gmail.com

NATALIA RIBEIRO FERREIRA

Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica. Professora dos Anos Iniciais - Secretaria Municipal de São José de Ribamar e São Luís.

E-mail: ntl22-2@hotmail.com

ORLANILDO ROCHA CAVALCANTE

Licenciado em Linguagens e códigos com habilitação em música-UFMA. Especialista em educação musical – IESM. Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Dinâmicas Sociais, Conexões Artísticas e Saberes Locais (UFMA). Tutor a distância do curso de Licenciatura em Musica EaD. (UEMA). Professor supervisor de estágio curricular supervisionado anos finais do ensino fundamental/ensino médio/gestão educacional - UEMA EaD. Professor orientador de TCC - UEMA EaD.

E-mail: rogecrf81@gmail.com

PAULA FRANCINETE BRAGA SANTOS ALVES

Psicóloga Clínica e Terapeuta de Casais habilitada pela Faculdade Pitágoras de São Luís-MA. Palestrante, Educadora Relacional. Especialista em Psicomotricidade.

E-mail: psicologapaulabraga@gmail.com

PETRIA CRISTINA SILVA MOREIRA FONSECA

Doutorado em Psicologia pela PUC-Rio. Mestrado em Teoria Psicanalítica da UFRJ. Especialização em Psicologia Clínica pela PUC-Rio e Graduação em Psicologia pela UNICEUMA. Interesse pelos temas: Psicanálise, Contemporaneidade, Corpo, Psiquismo, Subjetivação. Diretora do GEPP (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise), docente do curso de Psicologia (Graduação) e Pós-Graduação.

E-mail: petriamoreira@hotmail.com

SORAYA NOGUEIRA ROCHA

Pedagoga com habilitação em Gestão Escolar e aprofundamento em Educação Infantil/UFMA. Especialista em Educação Infantil/ IESM, São Luís. Professora na rede municipal de São Luís e Gestora Geral em escola parcial da rede estadual de Ensino.

E-mail: soraya_rocha@hotmail.com

SUEVILYN GUIMARÃES DE ALMEIDA RODRIGUES

Professora Especialista em Gestão de pessoas e Psicopedagogia Institucional e Clínica Atua desde 2006 na educação básica como professora de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015 iniciou no Ensino Superior com metodologia científica, direcionando suas pesquisas e atuação em tecnologias educacionais e educação inclusiva.

E-mail: suevilyn@gmail.com

WALTER RODRIGUES MARQUES

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP, 2023-), com doutorado-sanduíche na Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em

Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA, 2019). Especialização em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais, Universidade de Coimbra-Portugal (2022). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2022). Especialização em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA, 2021). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (2023-2025); em Física, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2022); em Educação Artística - Artes Plásticas (UFMA, 2012). Bacharel em Ciências Sociais (UFMA, 2024); em Psicologia pela Faculdade Pitágoras (2015). Professor de Arte do Estado do Maranhão (2012-). Associado à Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), à Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); à Associação Maranhense de Arte-Educadores (AMAE); ao GPTeDE: Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais no Ensino; ao Grupo de Pesquisa GPAR-TEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar (FE-USP). Bolsista FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, 2024-2026). Áreas de concentração de pesquisa: indígenas e o contato; educação museal; arte/educação; arqueologia/antropologia; artes visuais (cerâmica, fotografia, desenho); tecnologias na educação.

E-mail: waltermarques@usp.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

CAPÍTULO 1

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ESCOLA: tecendo saberes, vínculos e inovações para uma pedagogia transformadora..... 21

Ádria Karoline Souza de Aquino Utta e Bergson Pereira Utta

CAPÍTULO 2

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PRESENTES NO CURRÍCULO DE MÚSICA: uma análise a partir do livro didático “Por toda parte” do 6º ano do Ensino Fundamental..... 30

Orlanildo Rocha Cavalcante, Dinalva Pereira Gonçalves e Walter Rodrigues Marques

CAPÍTULO 3

A PERSPECTIVA DO “ERRO” NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 40

Leomar Campelo Costa e Elivana Silva Alves

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: algumas reflexões 48

Soraya Nogueira Rocha, Antonia Selma de Oliveira Trajano e Martha Reis Sousa

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO PARA CULTURA DE PERMANÊNCIA DO SER HUMANO NO PLANETA: Um modelo permacultural ecopedagógico em Paço do Lumiar, Maranhão, Brasil..... **57**

Mirella Nascimento Giusti da Costa, Francinete Braga Santos e Daniel de Jesus da Silva Monteiro

CAPÍTULO 6

O VÍNCULO AFETIVO COMO ELEMENTO DO APRENDER NA ESCOLA, UMA PERSPECTIVA DE UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA..... **65**

Suevilyn Guimarães de Almeida Rodrigues

CAPÍTULO 7

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... **73**

Elizabeth Gloria Santos da Silva do Nascimento, Petria Cristina Silva Moreira Fonseca e Edilene Silva Santos

CAPÍTULO 8

A LITERATURA INFANTIL NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA..... **83**

Natalia Ribeiro Ferreira

CAPÍTULO 9

A PSICOMOTRICIDADE NO COTIDIANO INFANTIL E O BRINCAR: Um recorte teórico..... **94**

Hayandra Serra Sampaio

CAPÍTULO 10

PROTEÇÃO, CONEXÃO E LIMITES: Habilidades comportamentais entre pais e filhos..... **103**

Paula Francinete Braga Santos Alves

APRESENTAÇÃO

A cada novo ano, ao iniciarmos um novo ciclo de vida, somos naturalmente levados a refletir sobre o que queremos para o futuro. É nesse espírito de renovação e esperança que nasce a coletânea *Perspectivas na educação: rotina e atuação profissional*, uma obra que convida os leitores a revisitar e repensar o papel da educação na sociedade contemporânea. Em um momento de rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, este livro propõe um olhar atento para as práticas educacionais que moldam o futuro das novas gerações.

A obra reúne estudos de pós-graduandos de diversas áreas do saber, refletindo sobre questões que permeiam a atuação dos educadores no Brasil e no mundo. Mais do que apresentar respostas definitivas, a coletânea provoca o leitor a se engajar em uma reflexão profunda sobre os desafios e as possibilidades da educação. Cada capítulo traz um olhar específico, mas todos estão interligados pela busca constante por soluções que atendam às necessidades da sociedade atual.

Um dos pontos centrais abordados pelos autores é a adaptação da educação às demandas de um mundo em constante mudança. Os desafios que surgem com as novas tecnologias, as questões sociais e a pluralidade de culturas exigem que os educadores se tornem cada vez mais preparados para lidar com a diversidade e complexidade do ambiente escolar. A coletânea destaca, assim, a importância de uma formação docente que vá além dos conhecimentos tradicionais, buscando a sensibilidade e a inovação como formas de conexão com os alunos.

Além de discutir questões teóricas, o livro se aprofunda também nas práticas cotidianas da sala de aula. Temas como avaliação, currículo e metodologias de ensino são abordados com a intenção de propor alternativas e inovações que contribuam para um ensino mais eficaz e inclusivo.

O primeiro capítulo, sob o título *“Inteligência Artificial na Escola: tecendo saberes, vínculos e inovações para uma pedagogia transformadora”*, analisa de forma crítica a integração da Inteligência Artificial (IA) na educação, propondo uma abordagem ética e contextualizada. A pesquisa discute os impactos da IA na prática pedagógica e os desafios de formar educadores que possam utilizá-la de maneira responsável e humanista. Com base em autores como Max Tegmark, Paulo Freire e Edgar Morin, o artigo destaca a importância de usar a IA como aliada para uma educação mais inclusiva e democrática, sem perder de vista os compromissos pedagógicos e sociais. A proposta é refletir sobre como a tecnologia pode ser aplicada de forma a transformar a educação e contribuir para a formação integral dos estudantes.

O capítulo *“A perspectiva do erro no processo da avaliação da aprendizagem”*, por exemplo, nos leva a repensar a avaliação como uma ferramenta de aprendizado contínuo, e não como um momento de punição ou hierarquização, desafiando a visão tradicional sobre a função da avaliação no processo educativo.

Outro destaque da obra é a discussão sobre a educação musical, mais especificamente o capítulo sobre as *“Abordagens teórico-metodológicas presentes no currículo de música”*. Nesse texto, o autor propõe uma reflexão sobre como as práticas de ensino de música podem ser adaptadas para as novas exigências educacionais. O currículo, segundo o autor, precisa ser mais flexível e inovador, permitindo que o ensino de música se torne uma experiência mais significativa para os alunos, capaz de promover o desenvolvimento integral de suas habilidades.

A formação inicial dos professores, em especial na educação infantil, também recebe atenção neste livro. O capítulo *“A educação infantil, a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular”* analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos na formação dos educadores. A obra sugere que a BNCC deve ser mais do que um documento normativo, sendo uma base para reflexões profundas sobre o papel da educação infantil na formação dos cidadãos do futuro.

No cenário atual, onde as questões ambientais estão cada vez mais presentes no debate global, o capítulo *“Educação para a cultura de permanência do ser humano no planeta”* nos leva a refletir sobre como a educação pode contribuir para a conscientização ambiental e para a formação de cidadãos mais responsáveis e críticos em relação ao meio ambiente. A crise climática exige uma educação que não apenas informe, mas que transforme atitudes e comportamentos, preparando os indivíduos para viver de maneira mais sustentável e ética.

O vínculo afetivo, muitas vezes negligenciado no ambiente escolar, é abordado no capítulo sobre *“O vínculo afetivo como elemento do aprender na escola”*. Este texto destaca a importância das relações emocionais no processo de ensino-aprendizagem, lembrando que a educação não é apenas um processo cognitivo, mas também relacional e afetivo. Quando o professor estabelece uma conexão afetiva com seus alunos, cria-se um ambiente mais propício à aprendizagem, onde o respeito e a confiança são fundamentais.

Em um olhar mais voltado para a infância, o capítulo *“A contação de histórias como estímulo à leitura na educação infantil”* traz a importância da narração e da literatura como ferramentas poderosas no desenvolvimento da linguagem e da imaginação das crianças. Através das histórias, as crianças têm acesso a um mundo de possibilidades, que as ajudam a compreender o mundo ao seu redor e a desenvolver o gosto pela leitura.

O capítulo *“A Psicomotricidade no cotidiano infantil e o brincar”* discute sobre a psicomotricidade, uma área de estudo que transcende a visão mecanicista do corpo, valorizando-o como um canal de expressão da subjetividade e da interação com o mundo. Desse modo, a articulação entre a psicomotricidade e o brincar contribui para a compreensão sobre o desenvolvimento psicossocial infantil, promovendo habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, reforçando a importância da intervenção psicomotora desde a primeira infância.

O capítulo final aborda sobre *“Proteção, conexão e limites: Habilidades comportamentais entre pais e filhos”* contribui com a discussão

de práticas que promovam segurança emocional e afetiva, evitando respostas unicamente restritivas, construindo estratégias que fortaleçam vínculos, desenvolvam habilidades socioemocionais e criem oportunidades de diálogo verdadeiro. Por isso, assume destaque em um cenário de conflitos familiares que direta, ou indiretamente, afetam as rotinas escolares.

Cada um desses capítulos representa uma peça importante em um grande mosaico de ideias, desafios e soluções para a educação contemporânea. Eles não apenas discutem temas fundamentais, mas também trazem novas perspectivas sobre como podemos melhorar as práticas pedagógicas, seja no ensino de uma disciplina específica ou no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos.

O livro, ao todo, oferece uma visão rica e diversificada sobre a educação, com textos que são ao mesmo tempo críticos e construtivos. Eles abordam os problemas com seriedade, mas também com a esperança de encontrar alternativas viáveis. Em um momento em que a educação enfrenta grandes desafios, é necessário mais do que nunca pensar fora da caixa, inovar, e buscar soluções que possam contribuir para uma educação mais justa e inclusiva.

Em suas diversas contribuições, esta coletânea reafirma a educação como uma força transformadora, que deve ser constantemente repensada e adaptada às novas realidades. Ao integrar diferentes pontos de vista e práticas pedagógicas, ela proporciona uma visão abrangente dos caminhos que a educação pode seguir para se tornar mais relevante e eficaz.

Ao ler *Perspectivas na Educação: rotina e atuação profissional*, o leitor será levado a refletir sobre os rumos da educação, a questionar suas próprias práticas e a repensar suas abordagens pedagógicas. A obra nos desafia a imaginar uma educação capaz de preparar os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, como cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Esta coletânea é, portanto, uma leitura essencial para todos aqueles que se dedicam à educação. Seja você um professor, um pes-

quisador, um gestor ou um estudante, encontrará neste livro reflexões e inspirações que podem impactar sua prática e sua visão sobre o ensino e a aprendizagem. É um convite a renovar o compromisso com uma educação que, mais do que nunca, é a chave para a construção de um futuro melhor para todos.

São Luís, 17 de setembro de 2025.

Bergson Pereira Utta

Coordenador do Curso de Pedagogia/UFMA

Coordenador Institucional do PIBID/UFMA

Técnico Educacional do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil

(LEEI/UFMA/CAPES)

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia/UFMA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA

Capítulo 

**INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL
NA ESCOLA:**

**tecendo saberes, vínculos e inovações
para uma pedagogia transformadora**

Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Bergson Pereira Utta

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar, de forma crítica e propositiva, os saberes, vínculos e inovações para uma pedagogia transformadora com uso da inteligência artificial (IA) na prática pedagógica, buscando contribuir para uma educação mais inclusiva, personalizada e significativa. A reflexão proposta procura compreender as potencialidades e limites da IA no fortalecimento da ação docente, evitando reducionismos tecnicistas ou desumanizantes.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores como Tegmark (2020), Gabriel (2024), Russell e Norvig (2022), Morin (2007), Freire (2019) e Moran (2015), que discutem implicações éticas, sociais e epistemológicas da IA. Também dialoga com produções brasileiras, como Casagrande (2019), Guimarães (2023), Santos (2023) e Fernandes et al. (2024), possibilitando uma análise crítica situada no contexto nacional e em suas desigualdades estruturais.

O trabalho está estruturado em três seções principais. A primeira apresenta um panorama histórico do desenvolvimento da IA no mundo e no Brasil, ressaltando avanços, políticas públicas e desafios para sua integração crítica e equitativa. A segunda discute as potencialidades da IA na personalização do ensino, avaliação e inclusão, mas alerta para riscos do uso acrítico e a necessidade de diretrizes institucionais. Uma subseção complementa essa análise, trazendo experiências práticas, desafios e perspectivas, com ênfase na formação docente e no respeito aos contextos socioculturais locais.

Em síntese, este estudo propõe um olhar integrador sobre as relações entre IA e práticas pedagógicas. Ao analisar a evolução da IA no cenário mundial e brasileiro, refletir sobre a centralidade do humano na educação e discutir aplicações e desafios concretos, busca oferecer subsídios teóricos e práticos para que educadores(as), gestores(as) e pesquisadores(as) construam um futuro educacional inovador, inclusivo e centrado na formação humana.

AS IA NO CENÁRIO MUNDIAL E NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesta seção, temos por objetivo analisar o panorama da Inteligência Artificial (IA) no cenário global e no contexto brasileiro, ressaltando os avanços, os desafios e as tendências que vêm moldando o desenvolvimento dessa tecnologia em diferentes realidades.

A relevância de abordar esta temática reside na crescente presença da IA em múltiplas esferas da vida contemporânea, com implicações diretas sobre o trabalho, a cultura, a política e, de modo especial, a educação.

A IA tem suas raízes na primeira metade do século XX, especialmente a partir dos trabalhos de Alan Turing, que propôs a ideia de que máquinas poderiam simular o pensamento humano. Em 1950, sua pergunta “As máquinas podem pensar?”, tornou-se o ponto de partida para o campo da IA. Segundo Russell e Norvig (2021), essa questão definiu os contornos de uma nova área interdisciplinar, unindo matemática, lógica, computação e filosofia.

A partir dos anos 2000, três fatores impulsionaram a IA para um novo patamar: o aumento do poder computacional, a explosão dos dados digitais e os avanços em algoritmos de aprendizado de máquina. As chamadas IAs estreitas, especializadas em tarefas específicas, começaram a se popularizar em serviços como recomendação de conteúdo, assistentes virtuais e reconhecimento de imagem.

Max Tegmark (2020, p. 56) observa que “[...] estamos deixando de ser os únicos pensadores inteligentes neste planeta”. Em sua análise, a IA representa não apenas um avanço tecnológico, mas um divisor de águas na história da humanidade, com impactos existenciais e sociais profundos.

Hoje, a IA está presente em diversos setores, da medicina à economia, da arte à agricultura. Essa capilarização está transformando a forma como vivemos, trabalhamos e aprendemos. Como afirma Martha Gabriel (2024, p. 22), “[...] a inteligência artificial é a eletri-

cidade do século XXI”, tamanho é seu poder de transformação em todos os níveis da sociedade.

A adoção da IA nas escolas brasileiras ainda é incipiente, mas projetos como o uso de plataformas adaptativas e assistentes pedagógicos digitais começaram a ganhar espaço, especialmente em redes privadas de ensino. Conforme Guimarães (2023, p. 26), as plataformas adaptativas estão conectadas com a “[...] aprendizagem adaptativa [que – grifo nosso] é um modelo que está associado à incorporação no ensino do computador e ao movimento da inteligência artificial (IA). [...] a aprendizagem adaptativa é baseada na teoria da aprendizagem artificial”.

Diante disso, apesar na necessidade de realizarmos adaptações nos processos de ensinar e aprender com a IA, acreditamos ser fundamental que esta inserção no contexto educacional brasileiro seja acompanhada de reflexão crítica, formação continuada e avaliação constante dos seus impactos.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A inserção da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional exige reflexão crítica sobre seu potencial e seus limites, buscando integrá-la de forma ética, inclusiva e humanizada. Mais do que avanços técnicos, o desafio consiste em construir estratégias que respeitem a equidade, a autonomia docente e a formação integral dos estudantes. Como destacam Casagrande (2019) e Santos (2023), a IA pode oferecer oportunidades inovadoras para a aprendizagem, mas requer um compromisso com valores democráticos e justiça social.

Uma das principais contribuições da IA está na personalização da aprendizagem, ao adaptar conteúdos e estratégias às necessidades e ritmos dos estudantes. Para Casagrande (2019), isso permite uma educação “além da curva”, potencializando intervenções mais asser-

tivas. Santos (2023) acrescenta que a IA pode auxiliar docentes na análise de dados, na identificação de dificuldades e na produção de materiais didáticos adaptados, ampliando o repertório metodológico e favorecendo práticas mais inovadoras e interativas.

O uso pedagógico da IA deve ser visto como **aliança entre tecnologia e educador**, não como substituição deste. A atuação docente envolve interpretar indicadores de aprendizagem e integrá-los a uma prática reflexiva, como defendem Casagrande (2019). Para Gabriel (2024), a IA pode favorecer inclusão e equidade ao adaptar linguagens e recursos para estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Essa articulação entre inteligência humana e artificial, conforme Casagrande (2019), é a chave do potencial transformador da tecnologia na educação.

Entretanto, as inovações tecnológicas demandam **formação docente crítica e consistente**, que vá além do uso instrumental das ferramentas. Segundo Casagrande (2019), ainda há lacunas significativas na formação inicial e continuada para o uso da IA. Fernandes et al. (2024) destacam que a insegurança dos professores está ligada à ausência de uma cultura institucional que apoie a inovação. Para Gabriel (2024), é essencial que a formação aborde não apenas habilidades técnicas, mas também a compreensão dos algoritmos, de seus vieses e de suas implicações sociais.

No âmbito das **políticas públicas e institucionais**, Fernandes et al. (2024) ressaltam a importância de diretrizes que assegurem o uso ético da IA, evitando discriminações algorítmicas e violações de privacidade. Casagrande (2019) reforça que cabe ao educador atuar como mediador crítico, orientando as inovações por princípios de justiça social. Como alerta Gabriel (2024), é fundamental considerar as desigualdades estruturais e assegurar políticas de inclusão digital, infraestrutura tecnológica e suporte às escolas públicas, de modo a democratizar o acesso e reduzir disparidades.

Assim, a presença da IA no contexto educacional deve ser compreendida como **ferramenta a serviço do humano**, fortalecendo a ação pedagógica e ampliando as possibilidades de ensino e

aprendizagem, sem comprometer princípios éticos e democráticos. Como afirma Santos (2023), o futuro da educação mediada por IA depende da postura dos educadores e da forma como instituições e políticas públicas integram tecnologia e valores humanistas. Essa integração crítica é condição para uma pedagogia transformadora, capaz de responder às demandas contemporâneas e promover uma educação inclusiva e significativa.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS, DESAFIOS CONCRETOS E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A INTEGRAÇÃO DA IA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A integração significativa da Inteligência Artificial (IA) nas práticas pedagógicas exige formação docente que vá além do domínio técnico, reconhecendo os educadores como protagonistas na mediação entre tecnologia e processos educativos. Essa mediação torna-se ainda mais relevante em contextos marcados pela diversidade cultural, social e tecnológica. Para que a IA contribua de modo construtivo, é necessário que a formação valorize a realidade local e as singularidades de cada comunidade escolar, evitando modelos padronizados e descontextualizados. O uso pedagógico de tecnologias inteligentes, quando articulado ao olhar sensível do docente, contribui para a criação de experiências significativas e inclusivas. Essa abordagem desloca a visão da IA como solução universal, reforçando seu papel como recurso flexível e adaptável aos diversos contextos educacionais.

Exemplos práticos mostram como a IA pode enriquecer a aprendizagem: (1) chatbots para prática de conversação em inglês, que simulam situações reais e adaptam vocabulário ao nível do estudante; (2) ferramentas para análise linguística de textos em Língua Portuguesa, auxiliando na compreensão de normas gramaticais e variações linguísticas; (3) uso da IA na criação de histórias temáticas contextualizadas, nas quais os alunos resolvem desafios

inseridos em narrativas cotidianas; (4) produção de infográficos automatizados para a organização e apresentação de dados, como indicadores geográficos ou socioeconômicos; e (5) entrevistas simuladas com personagens históricos, possibilitando compreender suas perspectivas e contextos.

Essas propostas evidenciam que a IA pode ir além da automação de tarefas, promovendo inovação, engajamento e a ressignificação das práticas de ensino. Para alcançar tais resultados, é fundamental investir em formações docentes contínuas, colaborativas e ligadas às demandas reais do cotidiano escolar, fortalecendo o uso pedagógico crítico das tecnologias.

Por fim, a construção de um ecossistema educacional que articule tecnologia, humanidades e justiça social é essencial para que a IA contribua de forma ética, inclusiva e transformadora. Essa integração crítica não substitui o papel do professor, mas fortalece sua ação como mediador e garante que as tecnologias sejam empregadas a serviço de uma educação humanizada, inovadora e comprometida com a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar criticamente os saberes, vínculos e inovações para uma pedagogia transformadora com o uso da Inteligência Artificial (IA) na prática pedagógica, enfatizando que a tecnologia deve estar a serviço da formação humana. Discutimos a presença crescente da IA na educação, destacando que sua adoção requer políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada e, sobretudo, uma visão crítica que reconheça a centralidade da ação docente e os princípios éticos que devem orientar seu uso.

Ao refletir sobre o **lugar do humano na educação mediada por IA**, reafirmamos, com base em autores como Paulo Freire e Edgar Morin, que a prática pedagógica é relacional, ética e voltada à emancipação dos sujeitos, o que não pode ser reduzido a algo-

ritmos. A IA, quando tratada como ferramenta e não substituta do professor, amplia possibilidades de personalização do ensino, análise de dados e inclusão, sem perder de vista a mediação crítica e a autonomia do educador.

A pesquisa reafirma que a **integração entre IA e educação não é automática nem neutra**, mas fruto de uma construção contínua, crítica e situada, em que os valores de equidade, inclusão, justiça social e respeito à diversidade devem orientar as escolhas pedagógicas. A IA pode ser uma aliada potente na superação de barreiras do ensino tradicional, mas, se aplicada de modo descontextualizado ou autoritário, corre o risco de esvaziar o sentido humanizador da educação.

Concluimos que o desafio contemporâneo é tão **ético e político quanto tecnológico**. Cabe a educadores, gestores e pesquisadores assumir protagonismo na mediação entre IA e ensino, garantindo que a inovação fortaleça a dignidade, a criatividade e a emancipação dos sujeitos. Investir em políticas públicas inclusivas, em formação docente crítica e em pesquisas interdisciplinares é fundamental para que a IA contribua para a construção de uma educação mais justa, democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, Ronaldo. **Inteligência Artificial e a Educação Além da Curva**. Curitiba: Edição do autor, 2019.

FERNANDES, Allysson Barbosa et al. **A ética no uso de inteligência artificial na educação**: implicações para professores e estudantes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 346–361, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13056. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13056>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GABRIEL, Martha. **Inteligência Artificial: do Zero a Superpoderes**. 2. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2024.

GUIMARÃES, Ueudison Alves. **Plataformas adaptativas como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem de Física no ensino médio**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. 2015.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina/Meridional, 2007.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 4. ed. Global Edition. London; Harlow: Pearson, 2022.

TEGMARK, Max. **Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence**. New York: Alfred A. Knopf, 2017.

Capítulo  2

**ABORDAGENS TEÓRICO-
METODOLÓGICAS
PRESENTES NO
CURRÍCULO DE MÚSICA:**

**uma análise a partir do livro didático
"Por toda parte" do 6º ano do Ensino
Fundamental**

Orlanildo Rocha Cavalcante
Dinalva Pereira Gonçalves
Walter Rodrigues Marques

INTRODUÇÃO

A música está presente na educação desde a Grécia clássica, quando se acreditava que a música tinha o poder de colaborar na formação do caráter e da cidadania do indivíduo ainda em formação (FONTERRADA, 2008). Nestes termos, é muito comum que a música seja utilizada em diferentes momentos, a exemplo da entrada, do intervalo, da saída, mas também com maior ênfase durante as festividades comemorativas que são planejadas e previstas no calendário para atender aos anseios da comunidade escolar. Mesmo estando presente na rotina escolar, há um paradoxo pela ausência do ensino, no currículo sistematizado.

Diante do exposto, faz-se necessário conhecê-la em suas possibilidades tendo em vista a implementação do ensino da música, por meio de livros didáticos, considerando a obrigatoriedade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, artigo 26, parágrafo 6º), resguardada pela Lei 13.278/16, que orienta a música como componente curricular no âmbito do ensino de arte nas escolas de educação básica. Para efeito deste estudo buscamos os principais aspectos teórico-metodológicos, com ênfase na organização curricular, considerando a análise do livro didático do 6º ano. Como suporte teórico buscamos fundamentação em autores Fonterrada (2008), Penna, (2004; 2014), Pereira (2016), Swanwick (1994), Souza et al (2009), entre outros.

A pesquisa bibliográfica está pautada na análise do livro didático “*Por toda Parte*” (livro do professor) do 6º ano e suas projeções metodológicas para o ensino de música no âmbito do ensino de arte. A escolha do 6º ano decorre do conteúdo de música em seu nível “base” proporcionando contato dos alunos que iniciam estudos nos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto ao livro, ele oportuniza a criticidade ao conteúdo musical e favorece o conhecimento básico ao docente não formado na área de música. O objetivo geral do artigo é analisar o currículo presente no livro didático “*Por toda Parte*”, em seus aspectos teórico-metodológicos, destinado à área de música, no contexto da disciplina de arte.

Inicialmente apresentam-se as bases explicativas desse estudo, em seguida apresenta-se a análise do livro didático e suas abordagens teórico-metodológicas, oferecendo um paralelo entre o ensino de arte e música, descrevendo ações pedagógicas para esses dois componentes curriculares durante o ano letivo. Nas considerações finais, destacamos algumas percepções de forma analítica quanto às lacunas detectadas.

ANÁLISE CURRICULAR DO LIVRO DE ARTE “POR TODA PARTE” – aspectos teórico-metodológicos, conteudistas e a linguagem da música.

Solange Utuari, Carlos Kater, Bruno Fischer e Pascoal Ferrari são autores da área da Educação e de Arte – com exceção de Carlos Elias Kater, cuja formação é na área de música, além dos campos educacionais, musicológicos e composicionais. A partir desse dado, destacamos que o livro possui 3 unidades.

Cada unidade possui 2 capítulos, somando 6 capítulos por unidade. Cada capítulo apresenta 3 temas, no total de 18 temas. O conteúdo de música está presente nas unidades 1 e 3. Em relação à unidade 3, destaca-se o tema 3 - ouvido musical, visto que nas demais unidades ela aparece apenas como “linguagem musical”. O livro apresenta texto de apresentação com referências à contemporaneidade dos tempos tecnológicos da cultura visual, dos sistemas de gravação de áudio e vídeo e da importância da partilha com alguém mesmo estando distante.

O conteúdo abarca Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música como Linguagens, em concordância as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica– DCNEB (BRASIL, 2013). Quanto ao manual do professor, na seção de apresentação “Diálogo com o Professor”, afirma-se que a intenção do livro didático é “iniciar uma conversa que pode e deve ser ampliada pelo educador” (UTUARI et al., 2015).

A abordagem contextualiza a história da arte, tratando-a como área de conhecimento e de linguagem expressiva. Os autores ressaltam que o professor pode explorar e aprofundar os temas de cada capítulo, mediante a formação e assimilação de acordo com a realidade local. Ainda na seção supracitada, os autores afirmam que os capítulos e temas têm a finalidade de contemplar momentos de apreciação artística, diálogos interdisciplinares, conexões com os temas transversais, bem como na proposição de projetos de experimentação artística, em várias linguagens (UTUARI et al., 2015).

Percebe-se a intencionalidade do trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares abordados, principalmente pelo tratamento dado, chamando de linguagens, com a finalidade de oferecer condições, diálogos e conexões entre elas.

Da análise dos aspectos teóricos-metodológicos

Cada metodologia estimula percepções e encontros diferenciados ao valorizar habilidades, competências e experiências específicas (UTUARI, et al, 2015). A metodologia utilizada no livro traz a Abordagem Triangular, que consiste em uma metodologia com três eixos de aprendizagem: apreciar, contextualizar e fazer (BARBOSA, 2012).

Os quatro componentes curriculares (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), ampliam as capacidades cognitivas e críticas do educando, fazendo com que o aluno crie suas próprias manifestações artísticas a partir da criação de outros artistas. Valoriza-se o processo criativo, o acesso a bens culturais e relaciona a arte com a vida. O livro possibilita buscar o diálogo no que toca os parâmetros curriculares para o ensino de música nos seguintes itens: **Produção:** centrada na experimentação, criação, realização de registros e acompanhamentos na execução de músicas, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; **Apreciação:** centrada na percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da

escuta sensível, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; **Reflexão:** centrada nas questões referentes à organização, criação, produtos e produtores culturais e a relação entre música e vida (UTUARI et al., 2015, p. 35).

A relação intercultural da música no universo identitário é contextualizada, diversificando-se nas culturas afrodescendentes e indígenas, destacam a importância do diálogo em consonância com a Lei n. 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a Lei n. 11.645/08 que trata da história e cultura indígenas.

As práticas pedagógicas são fundamentadas em metodologias diversificadas de formadores musicais, ainda que alguns de forma indireta, desenvolvam o fazer e pesquisa constante. Os autores usam canções, expressões musicais e corporais, objetos do cotidiano, chamando de códigos da música, na tentativa de dar destaque às obras musicais selecionadas como suporte e ferramenta e outros aspectos voltados ao ensino da música por meio de vários gêneros musicais - um fator predominante no livro.

As letras das canções são utilizadas como recurso textual, visando à interpretação e não como recursos musicais (sequer para escuta, não havendo recomendação nesse sentido), para adentrar no universo sonoro da “palavra-som”.

Analisamos que no primeiro capítulo, os sons não convencionais são bastante explorados como uma espécie de convite para uma reflexão sobre o que tem dentro do som enquanto fenômeno físico e base da construção musical, algo que vai ao encontro do pensamento de Penna (2014), que define o som como material base para a música. Schafer (2000, p. 279) corrobora dizendo: “A aula de música é sempre uma sociedade de microcosmo” claramente perceptível dentro das orientações dos “procedimentos artísticos”. Evidenciamos que o livro tem traços conteudista, com base no método ativo de ensino de música, conforme Schafer, já que convida professores e alunos a descobrirem os sons que estão no ambiente intitulado “Sons e lugares”, o que para o autor é a paisagem sonora.

Os conhecimentos básicos sobre **composição, músicos e regência** presentes no livro estão ligados a atividade de observação dos sons para serem anotados pelos alunos, resultando em conhecimentos sonoros e ganhos cognitivos provenientes da atividade de observação. Entretanto são desperdiçadas oportunidades do trabalho com a música no âmbito da apreciação, anotação, exploração e exposição da construção sonora, tendo em vista a reflexão sobre o conceito de som e o que tem dentro dele. O livro convida a conversas sobre música. Mas, é perceptível o desvio de foco mesmo em atividades ligadas à música frente ao esperado que é o fazer musical. Nos capítulos 1 e 3 do livro o ensino de música é mais presente, a exemplo de uma atividade focada no maracatu, onde os alunos devem construir uma alfaia, apesar do incentivo à exploração da possibilidade sonora deste instrumento, pois foi explorada a histórica da música étnica e as influências que a música brasileira teve da música africana. A prática musical foi tratada em segundo plano, quase ilustrativa.

De acordo com Swaniwick (1994), as questões históricas do ensino da música são importantes e têm grande relevância para a aquisição cognitiva da música, porém, torna-se muito mais relevante que as atividades destinadas ao ensino de música tenham uma relação muito mais forte com o fator música. O autor alerta para a distinção entre o conhecimento propositivo indireto e o conhecimento direto associado a vivência musical. Pereira (2016), por sua vez, afirma que o ensino tradicional vem ganhando espaço em relação ao ensino de música e ao livro didático.

Na unidade 3, capítulo 2, o tema “música e seus códigos”, ganha destaque a partir da abordagem histórica com a nomenclatura das notas musicais e a sistematização feita pelo conservatório, valorizando questões como a notação musical e elementos da música. Um ponto bastante significativo nesta unidade é o trabalho com notação musical, sendo exemplificada com a partitura como estudo dos elementos da música, além de alertar para fazer relação à notação musical, havendo apresentação de figuras tanto aos alunos como para professores, deixando claro as diversas formas de registrar sons.

Quanto ao pensamento tradicional em música foi evidenciado que o estudo sobre os parâmetros do som, na unidade 1, capítulo 1, os alunos devem observar, reconhecer e refletir sobre alturas, duração e intensidade. Todavia não aborda sobre timbres.

O livro aborda a linguagem da música na perspectiva de carga cultural dentro daquilo que se deseja expressar pelo som e pelo silêncio como um resultado de organização e criação, com e desses dois itens elementares à música. Sobre isso Martins (2010, p.121), comenta que “O modo de ser linguagem musical tem como matérias-primas sons e silêncio articulado em pensamento musical. Assim, compor implica relacionar e organizar sons e, ouvindo-os internamente.” Essa linguagem tem como objetivo despertar um senso crítico acarretando uma maior percepção do mundo e das coisas valorizando a riqueza da diversidade humana no âmbito do produto cultural, histórico e musical do Brasil e do mundo, como meio a proporcionar a sensibilização, a estética sonora e o pensamento criativo.

Diante dessa linguagem muito se fala de cultura, porém, não há nenhum registro da cultura musical ou da linguagem musical indígena durante as abordagens musicais do livro. Outro ponto que deveria ser explorado pelo livro, diante da linguagem musical, seria a carga cultural que as escalas musicais utilizadas nos raros exercícios e nas orientações de preparo para o professor, em relação a sensibilização de memória musical e organização de intervalos que dão de certa forma uma “Cultura pré-estabelecida” a uma determinada localidade e/ou região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise curricular do referido livro de arte no que concerne aos capítulos destinados ao currículo de música resulta na certeza da importância da presente pesquisa, pois destaca as práticas de professores no cotidiano escolar.

Quanto à análise do livro foi destacado que o conteúdo não aprofunda aspectos ligados à musicalização, estudo considerado prioritário no início do processo de ensino e aprendizagem no 6º ano. Além disso, foi observado que o tratamento dado à arte como um todo nos capítulos apresenta temas amplos em uma perspectiva interdisciplinar das linguagens artes visuais, música, teatro e dança – como exemplo temos seções em que apenas uma das linguagens figura - as artes visuais.

Quanto à obrigatoriedade legal para o ensino da música foi observada a presença de critérios previstos nos PCN e, na BNCC destacamos que na época da análise o texto estava na fase de texto provisório. Em relação à estrutura curricular da obra, evidenciamos que no quesito música não havia ligação entre os conteúdos presentes no livro com os temas ligados à musicalização – a exemplo da seção de elementos da música, pois o livro possui duas seções: a seção 1 musicalização e a seção 2 elementos básicos da música.

Quanto aos aspectos teóricos foi evidenciado que algumas atividades têm base no ensino tradicional. Apontamos que a obra analisada deve sofrer adequação que amplie a visão entre as linguagens, possibilitando entender e compreender a produção didática como trabalho conjunto de especialistas em diferentes componentes curriculares, cuja formação específica permitirá a ampliação e aprofundamento do que deve constar em uma obra didática; cujo centro é a aprendizagem do educando.

Em síntese, por meio desta análise, indicamos que o ensino de música na escola assuma o protagonismo do desenvolvimento pessoal do aluno, enquanto aprendiz que se identifica com a música. Todavia, apontamos para a superação do desafio de ampliação do número de professores capacitados para atuarem nas escolas, em que a formação inicial possibilite a execução do conteúdo planejado, previsto em um livro didático.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. (2. reimpr.) - São Paulo: Perspectiva, 2012. - (Estudos; 126/ dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em:< planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.com/>>Acesso em: 22 jul. 2019.

FONTEERRADA, M. O. T. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulinas, 2014.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez 2016.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo. Unesp, 2000.

SWANWICK, K. **Musical Knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno; FERRARI, Pascoal. **Por toda parte**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2015.

Capítulo  3

**A PERSPECTIVA DO
"ERRO" NO PROCESSO
DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

Leomar Campelo Costa

Elivana Silva Alves

INTRODUÇÃO

Para que o processo avaliativo seja o mais preciso e revele os resultados da prática de ensino, se faz necessário que o professor obtenha dados satisfatórios. No entanto, cabe repensar se os instrumentos avaliativos estão contemplando de fato as diversidades encontradas nas salas de aula. É importante compreender que não há homogeneidade entre os alunos nas turmas, o encontro de cada um com o conhecimento dar-se em diferentes proporções, pois não acontece do mesmo modo e intensidade e tão pouco ao mesmo tempo para todos. E, o professor precisa conhecer o nível de compreensão dos seus alunos para oportunizar sistematicamente o desenvolvimento intelectual dos mesmos e de forma gradativa.

A associação indevida de avaliação como sinônimo de prova e conseqüentemente de aprovação, leva os alunos ao fracasso. O que se tem percebido, é que os alunos muitas vezes carregam consigo um medo em errar no momento da aplicação dos instrumentos avaliativos. Esse medo se caracteriza a partir da forma errônea de associar o erro com a reprovação.

Errar uma questão, é para o aluno muitas vezes motivo de preocupação, pois sua nota não será satisfatória. Ou seja, o erro é visto pelo aluno como empecilho para sua promoção para a série seguinte, pois se a nota não for satisfatória isso poderá provocar sua reprovação. Essa é a compreensão de boa parte dos alunos.

Se faz necessário que o professor tenha em mente e deixe claro aos alunos que o erro não significa, contudo, fracasso ou passaporte para a reprovação. O erro é, e assim deve ser trabalhado como possibilidade de (re)construção da aprendizagem. Aprendizagem essa que se efetiva ao passo que o professor identifica o que o aluno ainda não aprendeu e repensa sua prática de ensino na busca pela efetivação da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o professor precisa entender o erro como um importante aliado no processo de construção da aprendizagem do aluno. Trabalhar com essas informações, leva o professor a uma com-

preensão muito mais detalhada das fases de aprendizagem dos alunos, além claro de oferecer com maior exatidão qual a aprendizagem não se efetivou.

O ERRO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

No âmbito escolar, o erro é compreendido como sinônimo de fracasso. Já o acerto “é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado” (ESTEBAN, 1999, p. 15).

Ao passo que o professor compreende o processo de aprendizagem dos alunos, o mesmo passa a identificar como o aluno aprende. E entender como essa aprendizagem se efetiva, é de fundamental importância para as tomadas de decisões por parte do professor. A medida que o professor toma conhecimento dessa aprendizagem e reorienta sua prática docente, o mesmo proporciona novas possibilidades de construção da aprendizagem.

É necessário, contudo, que o professor possa “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Compreender o processo de construção da aprendizagem dos alunos exige do professor um olhar cuidadoso às etapas constituintes da sua prática de ensino. Ao passo que o professor compreende o processo de aprendizagem dos alunos, o mesmo passa a identificar como o aluno aprende. E entender como essa aprendizagem ocorre é de fundamental importância para as tomadas de decisões por parte do professor.

Segundo Costa et al (2020, p. 38), “[...] se o professor perceber que os resultados da avaliação indicam a necessidade de uma res-

significação da prática docente, o mesmo deve organizar e construir novos percursos metodológicos”. Ou seja, para que o professor possa compreender o processo de construção da aprendizagem dos alunos se faz necessário um olhar cuidadoso às etapas constituintes da sua prática de ensino.

A qualidade da aprendizagem está diretamente ligada com a qualidade do ensino. A auto avaliação passa a ser um procedimento necessário na prática docente de modo que o professor construa possibilidades de aprendizagem favorecendo assim o desenvolvimento das competências necessárias por parte dos alunos.

Sem uma construção de propostas claras de aprendizagem ao aluno e uma análise dos percursos necessários para a efetivação dessa aprendizagem, o professor será conduzido ao improvisado ao longo de sua prática de ensino.

Ao estabelecer as propostas de aprendizagem, o professor precisa levar em consideração as formas de aprender dos alunos. Cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, logo cabe ao professor identificar o nível de progresso na aprendizagem do aluno e tomar decisões.

Ao professor compete entender que “ensinar é cuidar para que os educandos efetivamente aprendam o que necessitam aprender e, pois, adquiram a capacidade de expressar seu desempenho com qualidade plena” (LUCKESI, 2014, p. 102).

Se de um lado está o acerto como sinalização que o aluno aprendeu o que foi ensinado, logo acertou a questão, na outra extremidade está o erro, como sinal que a aprendizagem não se efetivou. E entender os motivos pelos quais a aprendizagem não se efetivou, cabe ao professor enquanto responsável pela condução do processo de aprendizagem do aluno.

O erro diz muito do processo de aprendizagem do aluno e é exatamente nesse momento que o professor precisa repensar sua prática docente em busca da efetivação da aprendizagem do aluno. Se o real sentido do processo de ensinar é fazer com que o aluno aprenda, a não construção dessa aprendizagem representa o fracasso.

Para Costa et al (2020 p. 11) “É necessário que o professor tenha clareza para si mesmo e deixe claro ao aluno que a avaliação

é antes de tudo um instrumento capaz de subvencionar sua aprendizagem”. Ainda segundo os autores, “[...] cabe ao professor cuidar para que a função da avaliação seja cumprida, que é verificar o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu”.

Convém destacar, contudo, que o erro não é sinônimo de fracasso, mas deve ser entendido como possibilidade de construção do conhecimento. Nesse sentido o erro passa a “[...] reverter em processo o resultado [...]” e a possibilitar a assunção de uma atitude transformadora de um fato [...]. Por isso, o erro é “[...] um ponto de referência importante para dirigir as hipóteses para outros caminhos” (TORRE, 2007, p. 19).

Perceber o erro como fonte de aprendizagem, exige do professor um olhar muito mais atento a todas as etapas constituintes da prática de ensino. Se faz necessário que o professor entenda que tudo o que for por ele desempenhado na sala de aula, implicará no processo de formação dos alunos. Para Torre (2007, p. 28), o erro “[...] deve ser concebido como um sintoma, e não como um mal, pois, [...] os erros na aprendizagem informam de estratégias inadequadas, de lacunas de conhecimento, de falhas na compreensão, de lapsos na execução etc.”. Sendo assim, cabe ao professor identificar o que provocou o erro de modo que ao identificar as razões o mesmo possa promover ações corretivas.

Segundo Esteban (1999, p. 21) “[...] o erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/ desenvolvimento, individual e coletiva”. Nesse sentido a valorização do erro do aluno deve ser parte integrante do ato de avaliar. Perceber os avanços e dificuldades dos alunos se constitui tarefa do professor e caracteriza-se como ponto de partida para as tomadas de decisões no âmbito da prática avaliativa.

Valorizar o erro não significa apenas identificar o que o aluno não aprendeu e que conseqüentemente o levou a errar, mas é antes de tudo refletir os percursos desenvolvidos para oferecer a aprendizagem ao aluno. “Uma vez que ocorram não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente sadia e feliz” (LUCKESI, 1995, p. 51).

A avaliação não está a serviço do fracasso do aluno. Logo, desconsiderar os erros é negar a estes o direito de aprender. A prática da ação-reflexão por parte do professor é fundamental pois cabe a este identificar os erros e reorientar o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Hoffmann (2019, p. 35) se faz necessário interpretar as respostas dos alunos uma vez que as informações que são obtidas “instigam a reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, sobre os objetivos previstos, a elaboração das questões e a análise de respostas dos alunos”.

Infelizmente ainda nos deparamos no ambiente da sala de aula, com professores perpetuando a máxima excludente entre os alunos que “sabem” e os que “não sabem”, o “bom aluno” e o aluno que não é tão bom. Enfim, essa conduta reproduz no âmbito escolar um processo de “segregação” muito forte que por vezes leva o aluno a abandonar a escola por entender que aquele ambiente não ficou para ele, ou mesmo que este não é capaz de aprender. De acordo com Esteban (1999, p. 21), “[...] o erro muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”.

O erro muitas vezes está diretamente ligado ao fracasso, mas na maioria das vezes esse fracasso se transforma em exclusão, tendo em vista que ao passo que o professor utiliza a avaliação apenas como um meio para obtenção de notas e/ou aprovação ou reprovação, aqueles que obtiverem resultados abaixo da média podem inclusive abandonar a escola por não se sentirem capaz de evoluir ou acompanhar os demais na busca pelo conhecimento. Isto comprova que se faz necessário utilizar o erro como ponto de partida para reverter as falhas e não como um ponto final, ou seja, um meio que leva à reprovação ou até mesmo à exclusão desses alunos. É preciso levar em consideração as diferenças dos alunos em absorver os conhecimentos para perceber a necessidade de ressignificar o processo avaliativo e este não se tornar um meio excludente, mas um instrumento de desenvolvimento que garanta de fato o acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão diante da prática avaliativa nos coloca frente ao desafio de trabalhar o erro do aluno como possibilidade de construção de aprendizagem. É preciso compreender que a avaliação é necessária, porém, não apenas para obtenção de uma nota, mas para elevar o conhecimento do aluno e, através do erro ver a possibilidade de corrigir as falhas, inclusive as falhas do próprio professor, pois ao avaliar o aluno estará a avaliar o seu trabalho. Se o aluno errou, o professor precisa retomar o processo de ensino para construir o conhecimento de forma que este venha superar o erro e, não simplesmente ver o aluno como um fracassado, o único culpado por não ter conseguido avançar ou resolver questões julgadas pelo professor como capazes de determinar a vida educacional dos seus alunos.

A reflexão deixada sobre o processo de avaliação ofertado ao aluno e de que maneira o erro pode servir para a construção da aprendizagem, exigindo mais análise do erro, tendo em vista oportunizar ao estudante o direito de aprender, compreendendo o que não foi absorvido durante as aulas, investigando causas do que fez o aluno não ser bem sucedido na prática avaliativa escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, L.C et al. **Avaliação, aprendizagem e gestão escolar**. Fortaleza: Editora Caminhar, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A.1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio**. 46. ed. São Paulo: Mediação, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação e aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2014.

TORRE, S. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

Capítulo  4

**A EDUCAÇÃO INFANTIL,
A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E A BASE
NACIONAL COMUM
CURRICULAR:**

algumas reflexões

Soraya Nogueira Rocha
Antonia Selma de Oliveira Trajano
Martha Reis Sousa

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo longo e contínuo, envolvendo alunos, professores, família, sociedade, enfim, todo o âmbito social, cultural, econômico e político. Desse modo, as obrigações governamentais incluem dar condições estruturais, administrativas e pedagógicas, uma vez que, a educação é um direito de todos segundo as leis que a regem.

Em âmbito da formação inicial do professor implica em saberes teóricos e práticos, complementados pelo estágio. Situa-se, a formação continuada ou permanente como complemento, tendo o aperfeiçoamento profissional em serviço por meio de cursos, seminários, palestras, oficinas e outras modalidades.

A década de 1990 marca as concepções de formação da atualidade a partir de um movimento de reflexão quanto à formação docente volta à compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, indo ao encontro da prerrogativa defendida aqui quanto ao desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do professor.

A implementação da formação inicial é processo que envolve ações governamentais, de gestão, dos professores, a exemplo da revisão dos currículos locais, materiais didáticos, avaliações. O eixo as mudanças de concepções ocorridas nos últimos tempos apontam para a formação permanente e reflexiva.

A temática traz debates em relação à formação continuada como parâmetro a pertinência da oferta da formação continuada na educação infantil no contexto da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo a prática da docência na Educação Infantil, percebendo-se lacunas nas estratégias utilizadas pela gestão da escola.

Analisar a formação continuada de professores contribui para a qualidade da educação infantil, tendo como referência a implementação da BNCC é o objetivo geral deste estudo, que desdobra-se nos específicos para: Identificar estudos sobre a formação continuada na educação infantil, tendo como referência as diretrizes sugeridas

das pela BNCC; Descrever aspectos da formação continuada, estando de acordo as diretrizes sugeridas pela BNCC; Apontar diretrizes conceituais para a formação do educador infantil, tendo em vista a necessidade do aprender da criança.

A pesquisa de cunho qualitativo, do tipo Pesquisa Bibliográfica destaca Aranha (2006), Nóvoa (1995), Fabroni (1998), Mendonça (2013), Brasil (1988, 1996, 1998), entre outros refletidos nas seções da introdução, com os aspectos gerais do trabalho. Em seguida destaca a Educação Infantil no contexto da atuação profissional, buscando os aspectos históricos. Na seção três a formação continuada docente é apresentada com algumas concepções do processo da formação docente com destaque da perspectiva da BNCC. Nas considerações finais temos resultados desta investigação teórica.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento de que a criança necessita de atenção, especialmente, nos primeiros anos de vida advém de conquistas históricas e da superação de muitos desafios em diferentes âmbitos. Destaca-se a noção de infância na atualidade, pois antes a criança era vista como um adulto em miniatura com educação e cuidados como responsabilidade da mãe. “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1978, p. 11).

O segmento da Educação Infantil inicialmente assumia a característica de modalidade assistencial com um papel compensatório da carência infantil, ocupando, em muitos casos, o lugar da família. Na função de creche assumiu a finalidade de liberação da mão de obra feminina para o mercado de trabalho, atendendo a necessidade das mães que precisavam trabalhar. Assumindo o objetivo de cuidar da criança no lugar da família.

Na Idade Moderna com o advento da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição de Estados laicos situam-se avanços e retrocessos, pois nem todas as crianças eram tratadas de maneira igual, havendo diferenciação entre crianças nobres e pobres.

A reformulação do termo Educação Infantil perpassou da mudança de percepção de creche e/ou escolas onde a criança era deixada em espaços para receber cuidados. Entre as principais mudanças, temos o conceito do termo educação, que recebe atenção em diferentes pesquisas, favorecendo a visão das crianças como indivíduo de direitos.

Fraboni (1998) destaca a etapa histórica atual como fortemente marcada pela “transformação” tecnológica-científica e pela mudança ético-social, cumprindo requisitos para tornar-se efetiva na educação da criança, legitimando-a como figura social, como sujeito de direitos, enquanto sujeito social.

No caso brasileiro nas últimas décadas do século XX exigiram-se muitas mudanças e transformações para que a pré-escola, sem caráter formal, os professores, sem qualificação; e a mão de obra, em sua maioria, formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (MENDONÇA, 2013) continuassem nos caminhos dos avanços significativos ocorridos na década de 1980 em relação a Educação Infantil.

A década de 80 marca período de abertura política, pressão por parte das camadas populares, evidências de estudos e pesquisas com o objetivo de discutir a função da creche, por exemplo.

A Constituição de 1988 reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito e um dever do Estado, em seu artigo 205 temos que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em relação aos profissionais que atuam na educação Infantil não seria mais possível que fossem pessoas com baixa escolaridade,

sem curso específico para atuar em creches e pré-escolas. Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional Brasileira (LDB 9.394/96) destaca elementos importantes sobre a formação de professores para a Educação Infantil, refletindo na melhoria deste cenário formativo.

Em um contexto em que a carreira profissional na educação de crianças pequenas, já foi desvalorizada devido a baixos salários e rotatividade de voluntários, o que explicitava desprestígio pela profissão, gerando falta de perspectivas de carreira, além das más condições de trabalho e desgaste físico e emocional (CRUZ, 1996).

Este cenário de inquietude e reclamação favoreceu o surgimento de novas concepções de criança e da Educação Infantil; além da discussão sobre a formação e identidade do profissional deste segmento fizeram com que a Educação Infantil passe a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo papel social relevante na formação e no exercício da cidadania.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI, 1998) aponta aspectos fundamentais e que precisam ser inseridos nessa etapa de ensino, em que o brincar ganha destaque dada as experiências que contribuem para o exercício da cidadania, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. (BRASIL, 1998).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada como orientação ao ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio, apesar de não consistir em currículo pronto, mas em um documento de orientação, que não deve ignorar as particularidades de cada região, exigindo adaptações no Projeto Político Pedagógico. A Base Nacional Comum Curricular faz parte do Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal de 1988.

Diante de tal perspectiva o planejamento de uma pauta formativa com os professores ganhou destaque, tendo em vista a realização de encontros produtivos, de aprofundamento das orientações, garantindo que os profissionais trouxessem o currículo para o cotidiano, seguindo mudanças trazidas pela BNCC.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BNCC: uma breve análise

A formação continuada é resultado de um momento histórico, sendo parte de um sistema social e econômico em transformação. A partir do século XX, com a ampliação gradativa do número de vagas e tipos de clientela escolar, evidenciou-se que o aspecto quantitativo estava desproporcional ao qualitativo.

Neste contexto, as políticas de plano de cargos e carreira, salários, condições dignas de trabalho, entre outros aspectos passam a fazer parte da pauta de discussões em âmbitos da realização de congressos nacionais e internacionais, que tiveram como temática central a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, objetivando sempre a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 1999).

A formação de professores como tema de políticas públicas na atualidade, uma vez que os desafios colocados pela escola têm exigido do trabalho educativo outros patamares que estão acima dos existentes (ARANHA, 2006). Portanto, a realização de cursos, oficinas, seminários e palestras não atendem às necessidades pedagógicas, sendo compensatórias à formação inicial, sendo necessário romper com o percurso histórico que privilegiava as práticas pontuais e acrícticas, apenas como “reciclagem” de saberes aos professores, sugerindo assim, o reaproveitamento do conhecimento.

Na década de 90 surgem muitos questionamentos no que se refere à formação em serviço, o que se refletiu na quantidade de estudos acadêmicos abordando o referido tema nessa década. A implementação da BNCC potencializa as políticas públicas educacionais, visando a redução das desigualdades e garantindo os direitos da aprendizagem.

A BNCC é bem mais completa do que as diretrizes passadas, pois engloba a elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico para os alunos. As redes de ensino devem analisar seus cur-

riculos e usar a BNCC como instrumento para a reelaboração dos documentos orientadores.

Vale ressaltar que os estados, municípios e escolas poderão inserir as particularidades regionais e a participação da equipe docente é fundamental. Enquanto documento norteador, a BNCC aplica-se aos segmentos da Educação Básica de escolas públicas e particulares com finalidade de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

No que se refere à Educação Infantil destacamos diretrizes quanto às competências e habilidades aplicadas aos alunos da creche e da pré-escola ao final de cada etapa. Estrutura dois eixos estruturantes com base em interações e brincadeiras e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver e uma organização curricular em cinco Campos de Experiências que possuem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupo de três faixas etárias (Bebês – zero a 1 ano e 6 meses / Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses / Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão sobre formação continuada na Educação Infantil relacionada à BNCC destacamos a contribuição para a melhoria da qualidade da educação, tendo como referência às implementações feitas pela BNCC. Assim foram identificados estudos que articularam a formação continuada na Educação Infantil com a formação do professor, além de outros estudos sobre o currículo com orientações para a efetivação da prática.

Outro achado teórico destacaram aspectos da formação continuada quanto ao processo de adequação às diretrizes sugeridas pela BNCC, que apesar de ter sido homologada em 2017, a sua implementação representa um desafio para a Educação Básica como um todo, especialmente na Educação Infantil.

Quanto à formação do professor destacamos a necessidade de aprender sobre o modo de aprender da criança, tendo prioridade de receber a formação continuada definidas no calendário das redes de ensino e unidades de ensino, estando de acordo com as realidades, dando ênfase no planejamento, no acompanhamento, na avaliação de resultados e nas inovações da BNCC.

Em síntese temos que a construção (e a reconstrução) da identidade do professor provocou o olhar sobre experiências e práticas cotidianas na escola, devidamente observadas no processo, sendo fundamental a implementação da BNCC.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. Moderna, 2006.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

CRUZ, S. H. V. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1996.

FRABONI, Franco; In: ZABALTAR, Miguel A. **A Escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e Didática: Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre, 1998.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil.** Maringá: UNICESUMAR, 2013.

NÓVOA, António; In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação: Formação de professores e profissão docente.** Lisboa, 1995.

Capítulo  5

**EDUCAÇÃO PARA
CULTURA DE
PERMANÊNCIA DO SER
HUMANO NO PLANETA:**

**Um modelo permacultural
ecopedagógico em Paço do Lumiar,
Maranhão, Brasil**

Mirella Nascimento Giusti da Costa
Francinete Braga Santos
Daniel de Jesus da Silva Monteiro

INTRODUÇÃO

A percepção de como o ser humano observa o ambiente e se situa como parte dele, interfere profundamente nas relações estabelecidas em diferentes contextos sociais, sendo que as relações mostram-se, predominantemente, capitalistas na sociedade moderna (SILVA; SAMMARCO, 2015). Portanto, uma relação em que o ambiente é utilizado apenas como meio para criar e produzir, sem a preocupação com as consequências do processo da extração indiscriminada. Assim é preciso tomar decisões quanto aquilo que por muito tempo ignoramos: a permanência da espécie humana no planeta. Portanto, é extremamente necessário que a educação esteja associada à uma metodologia de gestão dos recursos naturais, em que possamos potencializar os recursos locais de maneira benéfica entre indivíduos e comunidades de um local.

A Permacultura é a ferramenta metodológica que atua através do planejamento ético de ciclos energéticos e ocupação dos espaços, buscando relações benéficas com o sistema natural, ou seja, ela é a Ecologia e a Educação Ambiental na prática. E assim, a educação para a cultura de permanência apresenta-se, neste estudo, como possibilidade de inserir princípios de *design* permaculturais no contexto educativo.

Diante de tal problematização surge a seguinte questão de pesquisa: Como a Permacultura pode favorecer a educação para a cultura de permanência? O que resultou no objetivo geral para descrever como a permacultura favorece o aprendizado de técnicas sustentáveis para a cultura de permanência, que foi desdobrado nos específicos para: Conceituar Permacultura, destacando os seus princípios; Identificar os princípios permaculturais e éticos; Descrever a Vivenda Orgânicos como modelo permacultural ecopedagógico.

A abordagem qualitativa parte de estudos teóricos buscando sustentação à temática, tendo Holmgren (2007, 2013); Seraphim et al. (2018), Nery (2018), entre outros, cujos dados foram exemplificados na descrição do espaço Vivenda Orgânicos.

Nesse trabalho a introdução traz a síntese do estudo seguida da seção em que conceitua-se a Permacultura como ferramenta pedagógica. Na terceira seção temos a descrição do espaço Vivenda Orgânicos, ressaltando o modelo permacultural ecopedagógico que favorece à compreensão da cultura de permanência. Na conclusão apontamos os achados deste estudo.

O QUE É PERMACULTURA

A Permacultura como ferramenta para a gestão dos espaços de maneira sustentável e consciente, torna-se alternativa para mitigar os problemas encontrados na relação “ambiente e ser humano”. Em linhas gerais, a permacultura faz referência à “cultura da permanência do ser humano no planeta” ou pode ser entendida como a ciência para planejamento de assentamentos humanos sustentáveis (NERY, 2018). A palavra permacultura foi proposta por Bill Mollison e por David Holmgren nos anos 70, a qual buscava descrever um “sistema integrado de espécies animais e vegetais perenes ou que se perpetuam naturalmente e são úteis aos seres humanos” (HOLMGREN, 2007).

A Permacultura pode ser considerada uma metodologia, sustentada por princípios éticos, objetivando a produção de assentamentos humanos sustentáveis, compreendida como uma filosofia aplicada (SERAPHIM et al., 2018). Contudo, a Permacultura não foi “criada”, pois trata-se da união de estudos com culturas humanas que permaneceram por longo tempo, de maneira harmônica, com o meio em que vivem, em distintos períodos da história da humanidade e em diferentes lugares (HOLMGREN, 2007).

Na Permacultura, o planejamento de qualquer atividade e/ou construção dentro de um ambiente deve levar em conta o fluxo energético do mesmo, de maneira a aproveitar ao máximo os recursos disponíveis, causando o menor impacto possível. Ações embasadas em três éticas, consistindo em cuidados com a Terra, com as Pessoas e com o Futuro (HOLMGREN, 2013).

Concordando com as éticas citadas, temos os doze princípios de *design*, os quais consideram uma visão sistêmica das sociedades humanas e das relações estabelecidas com o planeta, que são: Observe e Interaja; Capture e Armazene energia; Obtenha Rendimento; Pratique Autorregulação e Aceite Feedback; Utilize e Valorize os recursos e serviços renováveis; Evite Desperdício; Partir dos Padrões para Chegar aos Detalhes; Integrar ao invés de Segregar; Utilize Soluções Pequenas e Graduais; Utilize e Valorize a Diversidade; Utilize Bordas e Valorize Elementos Marginais; Utilize e Responda criativamente às mudanças. (HOLMGREN, 2013).

A Permacultura como ferramenta pedagógica

A Permacultura enquanto ferramenta pedagógica, colabora com o processo de mudança de comportamentos, apresentando aspectos práticos de sustentabilidade, ou seja, a utilização do meio ambiente de maneira racional e consciente (SILVA, 2020). Enquanto ciência, ela é abordada em grupos de pesquisa de Instituições de Ensino Superior, como exemplo temos a Universidade Federal de Santa Catarina, que possui um núcleo de estudos em Permacultura e um curso de Pós-Graduação na área (NANNI; NÓR, 2019).

A Vivenda Orgânicos é um “espaço não formal e não institucionalizado” estando de acordo com JACOBUCCI (2008) que define espaços não formais de educação como ambientes cuja função não é a educação formal, mas que adotam práticas educativas. Portanto, ao Vivenda Orgânicos é um pólo de difusão de conhecimentos e práticas ligadas à permacultura e educação ambiental.

Gohn (2014) destaca a importância da educação em espaços não formais, uma vez que está direcionada ao ser humano como um todo, no entanto, a autora ressalta que a educação que é adquirida nesses espaços não substitui a educação formal, sendo complementar a ela através de programações específicas e articulações entre escolas e o espaço.

O ESPAÇO PEDAGÓGICO VIVENDA ORGÂNICOS

A Vivenda Orgânicos foi fundada em 2015 e, desde então, vem adotando práticas permaculturais, tornando-se referência na produção orgânica e difusão de conhecimentos sobre Educação Ambiental, Ecologia e Permacultura.

Localizada em uma área de dois mil metros quadrados, classificada pedagogicamente por zonas: 0 (zero), 1 (um), 2 (dois) e 3 (três). Estas servem para demarcar a frequência de visitação ao espaço, sendo uma divisão didática em relação a quantidade de vezes que o local precisa de ajustes e manutenções (princípio “Observe e Interaja”). Os limites entre as zonas se misturam, sendo que as bordas devem ser aproveitadas (princípio “Utilize Bordas e Valorize Elementos Marginais”).

A casa sede está situada na zona zero onde acontecem as atividades relacionadas ao preparo de alimentos, à organização e à destinação dos resíduos (biodigestor, coleta seletiva e compostagem direta) e à captação de energia solar; além de ser o ambiente de descanso/dormida. A zona um corresponde ao canteiro de ervas e hortaliças (autossuficiência doméstica). Na zona dois estão a casa de ferramentas e as plantações de arbustos maiores e de médio porte, frutíferas e o galinheiro. Na zona três estão os arbustos de grande porte e o recinto de estocagem (lenha, palha, adobe etc) e o cultivo das caixas de abelhas *Melipona fasciculata* (tiúba).

A destinação das águas da zona zero ocorre por meio do fluxo de energia (unidirecional) para o ciclo de bananeiras, um método de saneamento ecológico para irrigação do solo e filtragem das águas cinzas (da lavanderia, do chuveiro e das pias da cozinha e do banheiro). O sistema de geração de energia solar por meio de células fotovoltaicas conectados à rede elétrica situa-se na zona zero.

O biogestor como alternativa de sistema de processamento de resíduos orgânicos, pois neste equipamento ocorre o aproveitamento eficiente e sustentável a partir dos restos de alimentos produzidos na zona zero. Os resíduos de alimentos são digeridos por bactérias

anaeróbias (que vivem na ausência de oxigênio) que ficam dentro do equipamento. Como resultados desse processo de biodigestão temos o gás metano, produzido pelas bactérias, depois canalizado através de uma mangueira para um fogão para o preparo de alimentos, ocorrendo a geração de energia de baixo impacto ambiental; gerando adubo líquido (biofertilizante) para adubar as plantas que apresentam deficiência de minerais essenciais.

Vivenda Orgânicos como modelo ecopedagógico permacultural

O espaço organiza visitas oferecidas à comunidade em geral para realização de oficinas e cursos voltados para temáticas da cultura de permanência, gerando autonomia e empoderamento das pessoas, tendo em vista a vida em um ambiente mais sustentável.

A Vivenda Orgânicos atua como espaço não formal não institucionalizado de educação, portanto, visa complementar a educação dos indivíduos para os princípios éticos e de *design* permaculturais, proporcionando a discussão e a visita guiada pelo zoneamento local. A estratégia utilizada neste modelo ecopedagógico leva em conta a vivência e a interação sensorial durante a visita, promovendo a reconexão com a natureza, a exemplo do que ocorre na zona zero, onde incentiva-se a reflexão sobre o tratamento dos resíduos; e na zona um onde é proporcionada a experiência sensorial com as ervas; e na zona dois onde é explicada a destinação das águas cinzas para o ciclo das bananeiras; e na zona três onde é possível visualizar o processo de estratificação de uma agrofloresta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi descrito como a permacultura favorece o aprendizado de técnicas sustentáveis para a cultura de permanência do ser humano no planeta, tendo o espaço Vivenda Orgânicos como

modelo permacultural no município de Paço do Lumiar no Maranhão, Brasil.

Quanto ao primeiro objetivo específico foi conceituada a permacultura, destacando os princípios de *design* permaculturais, favorecendo a disseminação de práticas permaculturais no cotidiano. Em relação ao segundo objetivo específico foram identificados os princípios éticos e permaculturais, tendo em vista o referencial teórico que orienta o aprendizado de técnicas de saneamento ecológico, tendo como resultado a compreensão da Permacultura como ferramenta para a sustentabilidade. Quanto ao terceiro específico foi descrito o espaço Vivenda Orgânicos como modelo permacultural ecopedagógico, ressaltando os momentos de visitação e aprendizado para o cuidado com as águas cinzas e os resíduos orgânicos, entre outras ações estratégicas.

Em síntese a reflexão deixada permite o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e responsável no contexto no qual o ser humano está inserido, permitindo a multiplicação dos saberes adquiridos, além de demonstrar a relevância social e educativa do espaço Vivenda Orgânicos.

REFERÊNCIAS

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 1, p. 35-50, 2014.

HOLMGREN, D. **Os Fundamentos da Permacultura**. Tradução de Alexander Van Parys Piergili e Amantino Ramos de Freitas. Santo Antônio do Pinhal, SP: Ecosistemas, 2007.

HOLMGREN, D. **Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade**. tradução Luzia Araújo. – Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

NANNI, A; NÓR, S. (org.) **Ensinando Permacultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

NERY, D. **Uma alternativa para a sociedade**: caminhos e perspectivas da permacultura no Brasil. São Carlos: [s.n], 2018.

SERAPHIM, R. G. et al. Contribuições no processo de popularização da Permacultura: a atuação do Grupo Curare. **Cadernos de Agroecologia**, v. 13, n. 1, 2018.

SILVA, K. C.; SAMMARCO, Y. M. Relação ser humano e natureza: um desafio ecológico e filosófico. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, n. 2, p. 01-12, 2015.

SILVA, P. V. A. **A permacultura como metodologia de ensino na educação básica**. Monografia de Conclusão de curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade). Universidade Tecnológica do Paraná, 2020.

Capítulo  6

**O VÍNCULO AFETIVO
COMO ELEMENTO DO
APRENDER NA ESCOLA,
UMA PERSPECTIVA DE
UMA INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA**

Suevilyn Guimarães de Almeida Rodrigues

INTRODUÇÃO

Os aspectos sociais e afetivos têm sido objetos de estudo para ressignificar a prática pedagógica, voltando-se ao desenvolvimento infantil no ambiente escolar por meio da observação, da percepção e propostas de melhorias ao processo educativo.

Assim surge a seguinte pergunta de pesquisa: Como vínculo afetivo em relação às práticas compartilhadas entre professor e aluno favorece os aspectos cognitivos e pedagógicos na aprendizagem infantil? De tal questionamento resulta o seguinte objetivo geral: Apresentar o vínculo afetivo como elemento do aprender na escola em uma perspectiva de uma intervenção psicopedagógica, desdobrando-se nos específicos para: Ressaltar como o vínculo afetivo atua na escola como componente do aprender, buscando fundamentação teórica sobre a relação pedagógica entre professor e aluno na perspectiva de um estudo de caso psicopedagógico; Identificar o vínculo emocional como elemento do aprender na escola, utilizando a intervenção psicopedagógica a partir das informações coletadas usando instrumentos de avaliação, em seus aspectos cognitivos, pedagógicos, afetivos e sociais; Compreender a intervenção psicopedagógica realizada no campo de estágio, ressaltando a importância do vínculo emocional no contexto escolar.

A abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica tem fundamentação em Weiss (2002), Wallon (2007), Bossa (2000); Almeida (1999), Freire (1996), Fernández (1991, 2001); Nicolau (2008); e outros; tendo o estudo de caso para análise da avaliação psicopedagógica (APp) aplicada com um sujeito da pesquisa.

Na introdução temos os aspectos estruturantes do estudo. Na seção dois são explorados os elementos do vínculo afetivo na relação entre professor e aluno na perspectiva de uma intervenção psicopedagógica. Na seção três são apresentados alguns recortes da intervenção psicopedagógica realizada. Na seção quatro temos discussões provenientes da análise dos testes operatórios como estratégia da intervenção, tendo em vista o alcance de respostas a presente

pesquisa. E nas considerações finais, estabelecemos a síntese das percepções obtidas.

VÍNCULO AFETIVO COMO ELEMENTO DO APRENDER NA ESCOLA E A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: algumas discussões

A afetividade em relação ao eu e aos outros no ambiente escolar destaca o contexto relacional e a aprendizagem em seus aspectos cognitivos e afetivos. Neste sentido tem a figura do docente como importante, pois deve atuar como mediador na produção do conhecimento (ALMEIDA, 1999). Na perspectiva descrita por Piaget (1973) a dimensão cognitiva, considera o desenvolvimento psicológico como uma construção contínua que perdura por toda a vida do indivíduo.

Em termos relacionados ao estudo da inteligência, afirma-se que os aspectos afetivos e intelectuais estão interligados ao julgamento moral, a obediência e a sentimentos, a exemplo do carinho e do temor, sendo indiscutível que o afeto tem um papel essencial ao funcionamento da inteligência, pois sem ele não haveria interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência disso, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. E o afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência (Piaget, 1962).

As influências afetivas rodeiam a criança [...] tendo sobre sua evolução mental uma ação determinante [...] “porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico” (WALLON, 2007, p. 122).

Estando de acordo com o afirmado, a aprendizagem dentro do contexto escolar, deve levar em conta que sentimentos e emoções dependem da maturidade da criança, logo a aquisição do conhecimento também depende dessa maturação. Para Fernández (1991),

este processo não inicia somente na época escolar, mas nos primeiros vínculos entre mãe-pai-filho-irmão.

Para Vygotsky (1997), as emoções se distinguem, sendo as emoções infantis primitivas, como alegria, raiva e medo, e à medida que se desenvolvem, alcançam emoções mais desenvolvidas, como a tristeza. Assim se destaca que o ser humano aprende por meio de interações com os outros e da cultura, aprendendo a agir, pensar e falar, incorporando comportamentos característicos do meio em que está inserido.

“A criança quando vai para a escola, leva consigo tanto os conhecimentos já construídos, quando os prelúdios de sua vida afetiva. Tais aspectos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento” (ALMEIDA, 1999, p. 13). No mesmo panorama Weiss (2002) observa que respostas insuficientes a uma exigência ou demanda da escola, por parte do aluno, que são consideradas um fracasso escolar.

As relações afetivas se estreitam no ambiente escolar, por isso, diferentes sentimentos. A sala de aula é um lugar de aquisição de conhecimento, mas também é lugar de convivência social, portanto será espaço de sentir sentimentos contraditórios, a exemplo do medo e da felicidade convivendo em um mesmo espaço.

Freire (1996) ressalta essa ideia de que não podemos escapar à responsabilidade ética no mover-se no mundo. Ou seja, somos seres condicionados por fatores genéticos e sociais, mas não determinados. Weiss e Freire abordam a formação afetiva da criança como contínua e inovadora, pautada em seus valores e o meio que ela convive, sendo este um processo de troca intrapessoal.

Freire (1996) utiliza a expressão “querer bem” como um símbolo de ética, reforçando o vínculo afetivo para além do compromisso da prática profissional, sendo uma característica natural entre humanos. Desse modo a historicidade da prática docente não cabe mais em um modelo bancário e autoritário, ou a separação radical entre seriedade e afetividade.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: um caso de estágio supervisionado

O estágio supervisionado em psicopedagogia, resultou nos estudos, análise, registros e interpretação das sessões. Os instrumentos de avaliação visaram investigação e resultados para a identificação das dificuldades de aprendizagem da cliente M.E.G.S (doravante chamada de sujeito da pesquisa).

As técnicas de pesquisa seguiram as seguintes etapas: Agendamento, Planejamento, Atendimento Psicopedagógico, Observações, Supervisão, Organização de Prontuário. Para cada sessão utilizou-se a técnica de transcrição com atendimentos realizados sob a orientação e supervisão da professora de estágio. O período da análise dos dados ocorreu no período de 21/01 a 10/03, em encontros semanais de 45 minutos.

Na fase diagnóstica foram utilizados os seguintes instrumentos avaliativos: Entrevista Contratual, EOCA (Entrevista operativa centrada na aprendizagem), Técnicas Projetivas, Provas Operatórias, Provas Pedagógicas e Anamnese.

Bossa (2000) afirma que, no geral, o diagnóstico clínico, entrevistas e anamnese, utilizam-se provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas, provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional. O caráter preventivo ou interventivo (avaliação, diagnóstico e intervenção) da psicopedagogia clínica, voltada aos profissionais da área para que identifiquem causas e problemas relacionados ao fenômeno da aprendizagem.

Weiss (2002) refere-se ao diagnóstico como sendo uma investigação do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, “o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não - aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem” (WEISS, 2002, p.27).

O método de cunho qualitativo e descritivo utilizou meios de avaliação, tendo a investigação para a identificação das dificuldades de aprendizagem do sujeito investigado (aqui denominada de cliente M.E.G.S), tendo o atendimento iniciado aos 6 (seis) anos. A queixa trazida pela mãe P.G, traz M.E.G.S, quando cursou o 1º ano do EF Anos iniciais, no ano de 2019, em que vivenciou um conflito que desencadeou um bloqueio em relação ao ambiente escolar, ocasionando dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

A escolha das atividades de avaliação resultou na escrita livre do nome, na interação com as vogais e demais letras do alfabeto, na correspondência entre imagens e palavras por meio de um jogo diagnóstico. Como resultados, a criança correspondeu ao estágio de pensamento operacional - concreto em transição para o formal, na leitura no nível silábico-alfabético.

Em relação aos aspectos afetivos e sociais, a cliente apresentou-se emocionalmente frágil, com comportamentos de insegurança e choro no primeiro encontro. Demonstrou dificuldade em se expressar oralmente e comportando-se de forma retraída e inibida. Os desenhos expressavam poucos detalhes com imagens dispostas sempre da mesma maneira.

Nicolau (2008), quantos aos envolvimento emocional da criança na escola, destaca a observação de trabalhos artísticos, pois, às vezes, são expressos com exageros, omissões e desproporções. Foi oportunizado à criança investigação, experimentação com diversos materiais para desenhar, inclusive, com a participação da família, considerando a cultura local, sendo fatores essenciais ao desenvolvimento afetivo e social. Fernández (2001) afirma sobre a necessidade de espaço objetivo-subjetivo simultâneos para que o aprendiz construa conhecimentos.

Apresentam-se alguns encaminhamentos: A partir da Intervenção Psicopedagógica contribui para dar novo significado as relações de ensino e aprendizagem, tendo em vista o estabelecimento de vínculos em prol do desenvolvimento do sujeito.

Foi indicado acompanhamento psicológico para o M.E.G.S, tendo em vista à compreensão das dificuldades e potencialidades, construindo a noção de pessoa de sujeito que pode ter suas próprias escolhas e vontades.

Constatou-se uma relação de confiança com a instituição escolar, devido à mãe ter estudado na escola. Além do uso de medicações pela mesma, que não refletem preocupação com questões orgânicas, mas de comportamento, no momento de confrontar as queixas recebidas da escola, com as dificuldades que a cliente apresentava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico deve levar em conta as singularidades da criança, valorizando os conhecimentos prévios e permitindo que estabeleça relações sólidas e de segurança para a formação de vínculos para o docente, sendo imprescindível ao desenvolvimento da aprendizagem. O respeito à individualidade, estimula o ganho de maturidade e o ajuste dos limites, considerando cobranças sem exagero.

Entre as recomendações indicam-se práticas pedagógicas na família em passeios, ou escuta de histórias antes de dormir, ou participação de jogos educativos, e demais atividades no enriquecimento do repertório cultural da família. Quanto à escola, indica-se um planejamento flexível, valorizando singularidades das crianças e utilização de estratégias criativas no desenvolvimento de competências e habilidades. O ambiente escolar deve ser acolhedor, seguro e cheios de estímulos, visando o fortalecimento das relações interpessoais e conquista de confiança e demais aspectos sociais. A formação continuada é fator de melhoria do fazer pedagógico, contribuindo para a valorização da criança, enquanto indivíduo.

Quanto à ausência do vínculo afetivo, na relação professor e aluno, gera insegurança e a crianças para a rejeitar o ambiente escolar, tendo sido observado características nos desenhos apontaram sinais de fragilidade emocional e marcas de empobrecimento do repertório

cultural. Acreditando-se que o resultado desta pesquisa favorece a discussão e compreensão sobre vínculo emocional no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Editora : Pense; 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação artística da criança**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PIAGET, J. **A psicologia**. 2. Ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PIAGET, J. **A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. v. 26 n. 3, 1962. Texto retirado da internet e traduzido do original "The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child". Bulletin of the Menninger Clinic, London, v. 26, n. 3, 1962.

VIGOTSKY, L. S. (1997). **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Capítulo 

**A CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS COMO
ESTÍMULO À LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elizabeth Gloria Santos da Silva do Nascimento

Petria Cristina Silva Móreira Fonseca

Edilene Silva Santos

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda sobre a contação de histórias como estímulo à leitura na educação infantil, trazendo uma abordagem de ferramenta de trabalho pedagógico como atividade estimuladora ao desenvolvimento infantil quanto ao incentivo à leitura. A atuação dos professores, enquanto contadores de histórias, é fundamental às abordagens de ensino, tendo em vista a perspectiva de aprendizagem infantil, tendo um aspecto facilitador no processo de aprendizagem. A contação de histórias como estratégia de ensino melhora a habilidade de leitura, melhorando a atenção e a concentração.

Neste contexto o questionamento de pesquisa visa saber como a contação de histórias contribui com a aprendizagem da leitura na educação infantil. E analisa de que forma a contação de histórias configura-se como estratégia de aprendizagem da leitura na educação infantil, estando os objetivos específicos voltados a: Identificar material de referência sobre contação de histórias articulada às atividades de leitura; Destacar exemplos de contação de histórias para crianças da educação infantil; Exemplificar atividades práticas e cotidianas por meio da contação de história estimula a leitura, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo Bibliográfico a partir de fontes como Amorim (2020), Coelho (2002), Abramovich (2009), Gazota (2020), Bosco (2020), Santos (2016) Brasil (1996, 1998, 2009a, 2009b, 2018). Assim se direciona para a compreensão da contação de histórias como prática pedagógica na educação infantil com base no desenvolvimento da leitura, destacando as técnicas e recursos voltadas à aquisição da leitura.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da educação escolar, objetiva a formação integral da criança, tendo em vista a garantia do

espaço ao trabalho pedagógico, buscando a utilização de técnicas e recursos adequados, e ações estimuladoras para promoção da aprendizagem e o pleno desenvolvimento infantil (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os profissionais da educação têm um papel relevante para o alcance da alfabetização de crianças, tendo como estratégias a contação oral de histórias infantis como prática pedagógica que incentiva o desenvolvimento e prática da leitura infantil (BRASIL, 2009). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o trabalho pedagógico proporciona experiências narrativas, uma proposta que está articulada aos eixos norteadores: interação e ludicidade, momentos tanto da criança com seus pares, quanto da criança e seu professor (BRASIL, 2018).

No Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil tem-se que escutar histórias na escola constitui uma forma de leitura, que deve ser viabilizada pela escola e profissionais da educação, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, social, emocional (BRASIL, 1998). As experiências narrativas proporcionam desenvolvimento, aprendizagem e socialização (BRASIL, 2018).

No tocante à leitura, escutar histórias infantis é um processo que a criança embora não tenha domínio total da leitura, mas aprende, identifica e percebe os símbolos e significados do contexto socio-cultural e adquire compressão de si, dos outros e do mundo à sua volta, processo que só é viável, a partir das interações que acontece pela contação de história e outros momentos com interação.

A prática pedagógica na educação infantil deve possibilitar o desenvolvimento da escrita e da oralidade infantil, sendo destacada nas principais legislações da educação, entre as já citadas destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defende o trabalho pedagógico estimulador do desenvolvimento infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, enquanto legislação federal, define no artigo 29, que a educação infantil é a etapa que visa o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, tomando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definindo a criança como sujeito em fase desenvolvimento e aprendizagem, exigindo condições específicas, pois toda criança independente de sua condição física, econômica, étnica-racial e religiosa, demanda atenção intensa, nas relações sociais e intersubjetivas, no momento da aplicação das atividades porque nesse momento deve ser estimulada a curiosidade, por meio de brincadeiras (BRASIL, 2009).

A contação de história está no âmbito das interações e ludicidade na Educação Infantil, constituindo em prática pedagógica incorporada ao planejamento e à execução do plano de aula, trabalhando experiências narrativas no cotidiano dos educandos.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RECNEI) afirma que “a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” (BRASIL, 1998, p.145). Dessa forma, é imprescindível da contação de história infantil no exercício dos profissionais de educação, em que se usa as palavras, estas essenciais no processo leitura, com alunos pequenos.

Estando de acordo com a Resolução Nº 5/2009 as práticas pedagógicas precisam seguir o currículo da Educação Infantil, com ações e atividades articuladas aos eixos norteadores da educação infantil, neste caso as interações e as brincadeiras educativas, proporcionam diversas experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens para o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão, possibilitando às crianças experiências de narrativas, de interação e interação com a linguagem oral e escrita (incisos II E III do Art. 9º, BRASIL, 2009a).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, compreendidas como experiências, onde a criança adquirir e constrói conhecimento, tanto pelo contato com outras crianças, quanto com os professores, em que o aluno consegue aprender, se desenvolver e socializar-se (BRASIL, 2018). Dessa maneira, sob tal perspectiva, contar histórias é um momento de interação e ludicidade que proporciona aprendizagens desenvolvimento.

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS

A contação de histórias podem ajudar no desenvolvimento da atenção, da língua oralizada e da capacidade de escrita, contribuindo para o aumento do vocabulário, e sobretudo, as crianças aprendem a buscar histórias que ainda não foram contadas; os livros passam a ser fonte de diversão, aprimoramento da imaginação e potencializam a cognição porque a história contada permanece na mente, nutrindo a imaginação inventiva (COELHO, 2002).

Os contadores de histórias agem como mediadores do processo, tendo uma tarefa de envolver a criança na história, dando vida aos sonhos, o despertamento das emoções e permitir que os pequenos viajam no mundo da fantasia (ABRAMOVICH, 2009). Assim, a literatura infantil proporciona momentos educativos, por meio de histórias fictícias e produções culturais, sendo vantajoso tanto para a aprendizagem, quanto para o ensino.

Bosco (2020) afirma que a contação oral de histórias na Educação Infantil traz diversas vantagens, entre elas afirma que é relevante como prática pedagógica, contribuindo significativamente para a difusão cultural. É um momento de expressão e apropriação de linguagens; o contar histórias promove a inclusão, ocorrendo identificação com as situações, além de ser um incentivo à leitura. “[...] como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias [...]”. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2009). A criança compreende o mundo, proporcionando descobertas novidades.

Nessa perspectiva, Freire (2005, p. 8) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” já que antes da aprendizagem escolarizada, a criança já tem uma noção ou conhecimento prévio da realidade que a cerca, por meio da observação, das sensações

e experiências. Através da escuta, inicia-se o desenvolvimento para a leitura, em que ser leitor consiste em conhecer e entender o mundo.

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contar história é atividade lúdica e prática pedagógica que engloba técnicas adequadas para sua execução, ação que requer planejamento. Porém, antes de qualquer técnica, deve-se encantar os ouvintes por meio de recursos, ambiente e duração. É indicado que no momento da atividade mantenha-se uma atmosfera que envolva os pequenos na narrativa. Aspecto que conduz ao surgimento de perguntas, em que o contador de histórias demonstre prazer em contar histórias, sendo relevante a estimulação da criança para que tenha gosto em ouvir histórias (ABRAMOVICH, 2009). Sugere-se evitar vícios linguísticos, usar de criatividade, usar corretamente as expressões faciais e corporais, ter o tom de voz adequado. O professor agirá como mediador entre o livro e o aluno, sendo que o livro é a fonte de informação (COELHO, 2002).

O Portal da Educação (2013) destacam algumas técnicas para os contadores de histórias: “Prepare-se”, essa técnica consiste na preparação do contador, isto implica em preparo intelectual, físico e mental, devendo ter postura entusiasta; “Estude” a técnica diz respeito à antecipação da linguagem textual e não-verbal do texto para acrescentar algo a mais na história; “Planeje”, técnica que consiste na exposição da história, envolvendo os seguintes aspectos: pontualidade, organização do ambiente, percepção dos melhores ângulos e verificação das condições do espaço, como a presença de luz e calor; “Recursos”, a técnica leva em conta aspectos ligados à ilustração; “Após a narrativa” que recomenda a contextualização da história contada, utilizando pintura, ou dança, ou canto, ou escuta de músicas temáticas. A contação de história é uma prática pedagógica relativamente simples, sem, no entanto, dispensar o planejamento

e a execução cautelosa desde a preparação do contador, ambiente, tempo limite por faixa etária, recursos, atividades de início e término, fazendo a seleção da história em relação à faixa etária da turma.

Os aspectos mencionados acerca do planejamento e término da contação, expressam uma atividade com ensino intencional, elemento citado nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Resolução 5/2009), gerando a organização da contação de história para haver compreensão e aprendizagem dos alunos.

Abramovich (2009) conceitua o contar história como arte devido ao uso de técnicas para ter a total atenção da criança durante a narrativa. Gazola (2020), por sua vez, aponta técnicas aliadas ao recurso e à forma que devem ser utilizadas: Contação com livro, com gravuras, flanelógrafo, desenhos e fantoches.

Garcia *et. al.* (2003) na contação de história pode ser usado máscara, uso de desenho, dobraduras, elementos musicais, recurso reciclado, dentre outros. Nesse momento, se o ambiente for amplo ou fechado, deve-se manter o local confortável, tranquilo e silencioso, para não comprometer o foco dos alunos durante a narrativa.

Indica-se também outras três técnicas para a contação de história: “O olhar”, o narrador deve manter contato visual com cada criança, sem exagero, evitando um olhar instável; “A voz”, tendo cuidados com a dicção, não falar lentamente e evitar pausas longas; “O diálogo”, devendo ser feito antes da contação, neste caso, indica-se a apresentação do autor da história, seguidas de explicações inerentes à motivação da escolha do tema (Silva, 2020).

Gazola (2020) menciona sobre a relação entre contação de história e a idade dos alunos, apontando as fases pré-mágica (até 3 anos) e mágica (dos 3 a 6 anos), indicando histórias de bichos e contos para ambas as fases, destacando as cantigas de ninar para a primeira fase e cantigas de roda para a segunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história é uma prática pedagógica imprescindível à Educação Infantil. Tal prática serve como estímulo à aprendizagem da leitura, permitindo à criança leitura pelo escutar, influenciando diretamente a cognição com reflexos na construção de palavras.

A contação de história é indicada pelas legislações de ensino que apontam recomendações e determinações legislativas em prol da inclusão de experiências narrativas no currículo nacional da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento infantil, ampliando a aprendizagem.

O professor como mediador entre a história e os pequenos, para tanto deve lançar mão de técnicas e recursos ilustrativos para saber usá-los, exigindo planejamento, preparação do contador, ambiente adequado, recursos apropriados e controle do tempo, visando o ensino intencional, lúdica e interativa, com a finalidade da plena compreensão e aprendizagem dos conteúdos das histórias, momento que incentiva a leitura e forma leitores.

Recomenda-se que a escola incentive a inclusão da contação de histórias infantis nos planos de aula, como ferramenta pedagógica, pelo valor cognitivo e de vida social, emocional e acadêmica do aluno, consistindo em ação estimuladora que desperta o interesse pela leitura. Classificando a atividade como estratégia de ensino aplicada ao desenvolvimento do hábito de leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

AMORIM, Josinete. **Técnicas de Contação de Histórias**. 2017. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/tecnicasdecontacaodehistorias/>> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CEB nº 20/2009 - **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> acesso em: 10 jun. 2020.

BOSCO, D. **A importância de contar histórias na educação infantil**. 2020. Disponível em: <<https://www.dombosco.com.br/noticias/a-importancia-de-contar-historias-na-educacao-infantil.html>> Acesso em: 10 jun. 2020.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GAZOLA, André. **Contação de histórias: O guia definitivo.** Disponível em <<https://www.lendo.org/guia-definitivo-contacao-historias/>> Acesso em: 10 jun. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Técnicas para Contar Histórias.** 2013. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/tecnicas-para-contar-historias/26048>>. Acesso em 20 jun. 2020.

SILVA, Luci. **Técnicas para a Contação de Histórias.** 2020. disponível em: <<https://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/tecnicas-para-a-contacao-de-historias>> Acesso em 10 jun. 2020.

Capítulo  8

**A LITERATURA INFANTIL
NA (RE) CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DA CRIANÇA
NEGRA NO AMBIENTE
ESCOLAR POR MEIO
DOS ATOS DE LEITURA
TRIANGULADA**

Natalia Ribeiro Ferreira

INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem se constituído na escola como fator indispensável para a inserção da criança na leitura e na escrita. Além disso, a literatura infantil, no que compete a literatura africana e afro-brasileira, tem permitido às crianças negras estabelecer uma relação de sentido entre o texto lido e a sua imagem. Assim, dar ênfase apenas a alguns estereótipos na leitura de textos, pode influenciar de forma negativa a construção da identidade negra, principalmente na segunda e terceira infâncias, fases em que se inicia o conhecimento mais elaborado. Sendo assim, as imagens disponíveis na escola podem se constituir como a afirmação ou negação da identidade. Tendo como base a Lei n.º 10.639/03, em que estabelece a inclusão no currículo escolar da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, iremos analisar como a instituição tem se constituído um espaço de exclusão ou inclusão, por meio das imagens apresentadas na escola e na literatura utilizada em sala de aula, sabendo que a literatura é uma das áreas onde se deve fazer o resgate da contribuição dos negros na história do Brasil. Abordaremos ainda como o projeto de extensão universitária “Escola Laboratório” tem contribuído no resgate da identidade da criança negra.

A LITERATURA INFANTIL: a (re) construção da identidade negra?

A leitura literária tem sido para alguns estudiosos um ponto relevante na apropriação da leitura e da escrita. Isso tem propiciado também à criança construir algumas representações mentais, como a sua imagem, a sua identidade, o respeitar a si e aos outros e, principalmente, a referências do que considerar como belo e superior.

É necessário que se tenham referências positivas para que as crianças possam construir a identidade com sentimento de pertencimento racial. Se por um lado inserimos na escola o universo

da literatura, por outro lado pouco tem se inserido livros que compreendam todo o universo infantil, sobretudo o universo da criança negra. Assim, interiorizamos em nossas salas de aula e em nossas bibliotecas representações europeias de histórias infantis, que destacam o branco como belo. Urge, portanto, um ambiente de leitura com livros didáticos e imagens no ambiente escolar que destaquem a diversidade para que os meninos negros e as meninas negras possam construir sua identidade e respeitar os demais, assim como os meninos e meninas de pele branca possam aprender a respeitar também a si e aos outros. O que perpassa pela escolha de materiais adequados, a exemplo de histórias infantis e imagens diversificadas; livros didáticos bem formulados, que não minimizem e nem inferiorizem os negros ou demais etnias, dentre outros que possam romper com qualquer tipo de preconceito ou estereótipos raciais.

É preciso “positivar o lado negro de cada criança, positivar o lado escravo, por meio das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustração de personagens negras” (Andrade, 2008, p. 116). É importante expor a resistência dos negros e das negras que foram escravizados. É necessário apresentar a imagem positivada, expondo à criança, através de histórias ou contos, a resistência negra no Brasil, as lutas do povo em busca da liberdade, a mobilização de Zumbi junto aos escravizados fugidos das senzalas na organização da república dos Palmares.

A escola é espaço de construção de saberes adequando-se para possibilitar um ambiente extinto de preconceito já que “a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 46).

A literatura infantil no que se refere aos livros africanos e afro-brasileiros será de suma importância para que as crianças e os adolescentes possam construir sua identidade, já que a mídia traz conteúdos que tendem a inferiorizar ou minimizar o papel do negro na sociedade, “[...] estabelecendo recortes da diversidade cultural brasileira e apresenta esses recortes como se fosse o centro e o modelo de cultura brasileira, e que, no caso do negro, é de maneira estereotipada” (DIOGO, 2014, p. 39).

O papel da escola é desconstruir essas imagens apresentadas constantemente pelas mídias e possibilitar aos meninos e às meninas aceitarem sua cor, suas características físicas, seu cabelo... sua imagem. Os acervos literários das bibliotecas e dos espaços de leitura na escola devem garantir a inclusão de livros que contribuam para o desenvolvimento das identidades e do respeito ao outro. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destaca que a questão não é substituir o padrão europeu pelo africano nos espaços escolares, mas ampliar o acervo e a discussão sobre a “diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASÍLIA, 2013, p. 91).

Para que as crianças construam uma autoestima sobre sua identidade, é necessário fazer o caminho de volta, buscando a memória. Isto é, resgatar as histórias coletivas, para assim refazer a história individual (Andrade, 2008). Essas ações passam pela elaboração de um trabalho consistente, onde a escola, seus agentes e a comunidade trabalhem essas questões de forma integrada seguindo a Resolução CNE/CP nº 01/2014, especialmente o seu artigo terceiro. Além do cumprimento da Lei 10.639 de 2003, pois não podemos mais ficar calados diante das questões históricas que compõem nossa sociedade; precisamos resgatar a contribuição do negro na construção da sociedade brasileira.

Algumas produções literárias colocam o negro em condições de inferioridade em relação ao branco. A maioria das histórias contadas em nossa infância é de princesas brancas, magras, narizes finos e cabelos lisos. A partir disso, se começa a estabelecer uma identidade, que muitas vezes não é a sua, mas é apresentada de forma positiva em relação a outras, o que é pouco ou quase nunca construtiva para a sua humanidade (Andrade, 2008).

E combater “os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros” (Silva apud Silva, 1995, p. 30). Para superar a ignorância impregnada no Brasil em relação à história e cultura africanas, a exemplo da

história infantil de autoria de Valéria Belém “O Cabelo de Lelê” que nos faz questionar: qual menina negra um dia não olhou para os seus cachos e não gostou do que viu, sem saber o por quê? Quem nunca quis ser igual à Cinderela, à Branca de Neve, à Bela adormecida, à Bela de “A Bela e a Fera”, à Rapunzel?... Tais princesas brancas fizeram e ainda fazem parte do imaginário infantil, expondo o branco como belo e preto como feio. Inúmeras histórias infantis trazem essa representação do negro como ruim e o branco como bom. E por muito tempo o negro foi representado na história como escravo, passivo, representação do mau, diabólico, selvagem, dentre outras caracterizações construídas pelo imaginário europeu (SANTOS, 2002). É perceptível que tal imaginário precisa ser reconstruído para uma nova imagem do homem negro e da mulher negra.

Lima e Silva (2013) ressaltam que a literatura infantil tem conduzido outros rumos atualmente, pois algumas produções já procuram denunciar as injustiças sociais e resgatar os valores humanos, ao contrário daquelas que, conscientemente ou não, reforçam os preconceitos étnico-raciais, bem como os estereótipos. E devem ser inseridas no cotidiano as histórias que reafirmem de forma positiva a identidade negra, suas características físicas, discutindo as relações étnico-raciais no Brasil de forma que sejam respeitadas as expressões histórico-culturais negras, que a partir do convívio com outras compõem a história do povo brasileiro.

É imprescindível, portanto, trabalhar a cultura brasileira de forma que nenhuma seja superior a outra, bem como os educandos é necessário a valorização das diversas culturas inseridas no contexto brasileiro e que formam a cultura brasileira. Assim a literatura infantil torna-se uma aliada ao combate ao racismo, fazendo com que meninos negros e meninas negras construam, a partir do imaginário, um sentimento positivo sobre si e sobre seu corpo. Para tanto, se faz indispensável que os docentes possam inserir em suas práticas de leitura um acervo diversificado que contemple a todos os educandos. As narrativas das histórias escritas devem beneficiar as crianças no desenvolver da personalidade, pois em muitos casos

o contexto social desfavorece o desenvolvimento de uma identidade positiva e a escola se constitui local favorável na construção do olhar positivo sobre a identidade de cada criança.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: as literaturas infantis africana e afro- brasileira

As literaturas infantis africana e afro-brasileira podem se constituir como elementos fundamentais para a construção e afirmação da identidade negra. A escola precisa estabelecer-se como espaço de desconstrução de preconceitos e de ressignificação cultural. Os docentes desde sua formação inicial precisam ter conhecimento diversificado sobre os diversos contextos nos quais irá atuar. É nesse sentido que o Projeto Escola Laboratório (PEL) e as atividades na escola campo são desenvolvidos: buscando sempre que os agentes sociais se vejam nesse processo como aprendizes e produtores de saberes na relação com o outro e não meros expectadores das práticas (FREIRE, 2011). Os Atos de Leitura Triangulada (ALT) foram fundamentais para que os bolsistas do PEL pudessem se inserir na escola por meio da extensão universitária e aprender aspectos fundamentais das práticas docentes, como a construção da identidade da criança, a partir dos materiais disponíveis na escola.

Segundo Ferreira (2014, pp. 27-28), os ALT se constituem como atividades orientadoras de ensino para crianças entre 8 a 12 anos, desenvolvidas no tempo de 50 (cinquenta) minutos e em cinco momentos: Entronização se caracteriza como a preparação para o acesso aos livros e portadores de textos diversos, tendo em vista o acesso à cultura letrada, nesse ato a criança inicia a exploração dos elementos gráficos, das ilustrações, editora e autores. Este encontra-se ancorado em Vygotsky (2007), Bajard (2012) e Foucambert

(1994). Leitura mediada, onde o mediador (estagiário/bolsista/coordenador) faz a leitura de forma pausada. É importante a identificação do que está sendo lido. É o momento da escuta, que se encontra apoiada nos escritos de Bajard (2007) [...]. Leitura conjunta, o mediador junto com cada criança uma por vez, dá apoio ao leitor que esta em processo de apropriação da língua materna, nesta etapa todos leem, escutam nenhum dos alunos se sente inferior ao conhecimento do que já domina a leitura, mas todos participam e, de acordo com suas possibilidades. Este ato ancora-se estritamente em Vygotsky (2007) [...]. No 4.º ato a criança é desafiada a ler sozinho o texto anteriormente lido pela tutora, em seguida a outra criança também é desafiada a ler, fechando o ato de triangulação. Produção da escrita é o momento de objetivação da compreensão do texto lido por meio de desenhos, escrita espontânea, reescrita de texto. Os meninos e meninas sentem-se leitores e produtores de um conhecimento, de seus próprios textos, porque eles se apropriam de algo para escrever e falar desenvolvendo linguagens. Este ato apoia-se na teoria da Atividade de Leontiev (2005) e na escrita como instrumento cultural complexo de Vygotsky (2007).

Na biblioteca escolar, campo da pesquisa, havia um grande acervo de livros de literatura infantil e infanto-juvenil provenientes do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Os livros foram utilizados nas mediações de leitura na escola. Ressalta-se que nenhum dos livros disponíveis na biblioteca fazia referência à literatura africana ou afro-brasileira. Nos momentos dos ALT era feita a exposição dos livros para que as crianças pudessem escolher e com ajuda do mediador, ler. Por meio das atividades desenvolvidas pelo PEL e feitas pelas crianças no quinto ato, percebeu-se que elas tinham constituído uma imagem negativa sobre o ser negro.

Como estratégia pedia-se aos meninos e às meninas que desenhassem como gostariam de ver a sua imagem, resultando que grande parte desenhou figuras de meninas e meninos brancos (pintando com o lápis rosa claro, denominado por eles como “cor-de-pele”), cabelos lisos e amarelos, e alguns destacaram olhos verdes ou azuis.

Ao questioná-los sobre a relação do desenho com suas características físicas as crianças sempre respondiam que a “cor de pele” era mais bonita. Ainda questionados sobre o uso do lápis marrom, pois o tom estava mais próximo da sua cor, grande parte respondeu que “as cores marrom e preto são feias”, e por isso não usavam no desenho. Isto é, não se sentiam representados.

Foram inseridos alguns livros que trabalhassem não apenas aspectos pertinentes sobre a população negra, mas que ressignificassem a identidade dos educandos e a construção cultural brasileira para a construção da identidade e valorização do negro como: *Meninas Negras* (Madu Costa); *Que cor é minha cor?* (Martha Rodrigues); *O cabelo de Lelê* (Valéria Belém); *Princesa Arabela, mimada que só ela!* (Mylo Freeman); *O menino marrom* (Ziraldo); *Mãe Dinha* (Maria do Carmo Galdinho); *Koumba e o Tambor Diambê* (Madu Costa), dentre outros, que podem ser inseridos em sala de aula para serem trabalhados de forma interdisciplinar, buscando problematizações e resgatando a história dos negros e de outros povos que constituem a sociedade brasileira. Esses fatores, como destaca Munanga (2013), são importantes para que os agentes sociais compreendam a si e aos outros como agentes históricos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É assim que a maioria das nossas crianças se sente: Apertada, sobretudo na imaginação. Apertamos cada vez mais as amarras que as prendem em sala de aula. Não as deixamos expressar sua fala e sua imaginação e assim, acabam ficando aprisionadas no fundo da sala, se sentindo fracassadas, pois não aprendem igual aos outros.

Os momentos de leitura ofertados no momento dos Atos de Leitura Triangulada deram suporte no momento de aprendizagem para que as crianças narrassem fatos importantes que geravam o seu bloqueio. A literatura infantil nos possibilitou mobilizar essas aprendizagens, entretanto, foi necessário romper algumas barreiras impos-

tas pelos portadores de textos, destacamos em tópicos anteriores que se concentravam a partir de histórias infantis com cunho europeu.

A literatura tem sido um dos fatores fundamentais na apropriação da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem colaborado para que crianças e adolescentes alfabetizem-se e letrem-se com significação e sentido. Por outro lado, a literatura não selecionada pode gerar danos constantes para meninos e meninas, no que se refere à construção da identidade. O processo de construção da identidade é gradual, se faz tanto na escola como em outros ambientes sociais, mas a escola é parte fundamental nesse processo. É necessário que todos os agentes sociais da instituição possam contribuir para a construção e afirmação da identidade. As mediações de leitura devem ter portadores textuais que contemplem toda a diversidade existente no espaço escolar para não fazermos com que as crianças negras se sintam superior às brancas e vice-versa. A leitura deve ser um espaço democrático, onde todos sejam contemplados, para que possam valorizar as diferenças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Autoestima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessado em: 10 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-

Brasileira», e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 de jan. 2003.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

COSTA, Madu. **Cadarnços desamarrados.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COSTA, Madu. **Meninas negras.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DIOGO, Rosália. **Mídia e racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

FERREIRA, N. R. Atos de Leitura Triangulada: a relação de sentido na alfabetização de meninas e meninas em situação de vulnerabilidade social. 2014. 120 f. **Monografia** (graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2002, n.21, pp.40-51. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acessado em: 19 out. 2017.

MARIOSIA, G. Santos; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. Londrina: **Estação Literária**, v. 8, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

MOURA, Manoel Orisvaldo de et. **A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre ensino e aprendizagem.** In: MOURA, Manoel Orisvaldo (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <http://www.avapg.ufma.br/file.php/152/CARLA/Material_Complementar/Conceito_raca_e_etnia_Kabengele.pdf>. Acessado em 16 out. de 2017.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos e demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Revista estudos Afro-asiáticos:** 2002, vol. 24, n.2, pp. 275-289. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200003>> Acessado em: setembro de 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. **Dissertação** (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SILVA, Rosemary Ferreira da; ROSA, Marise M. de C. S. **Extensão Universitária no currículo das licenciaturas:** inovação e relação de sentido. Olhar de Professor: Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acessado em: 08 de novembro de 2017.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens Escolares e reprodução do preconceito.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa Sousa. **A representação da personagem feminina negra na literatura Infanto-Juvenil brasileira.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

Capítulo  9

**A PSICOMOTRICIDADE
NO COTIDIANO INFANTIL
E O BRINCAR:**

Um recorte teórico

Hayandra Serra Sampaio

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade no contexto do desenvolvimento infantil questiona como a visão fragmentada do corpo pela sociedade moderna impacta a criança e como a psicomotricidade pode auxiliar nesse contexto. A psicomotricidade, especialmente quando articulada ao brincar, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

O objetivo geral analisa a psicomotricidade e o brincar no cotidiano Infantil na perspectiva do desenvolvimento psicossocial, desdobrando-se nos específicos para: Identificar os aspectos históricos da psicomotricidade, tendo em vista a relação com o desenvolvimento da expressão corporal e das habilidades motoras fundamentais; Destacar a contribuição da psicomotricidade para o desenvolvimento da consciência corporal, da expressão corporal e das habilidades motoras fundamentais; Apresentar exemplos práticos de brincadeiras funcionais, tendo em vista a superação dos déficits psicomotores em crianças com baixo repertório no brincar.

A pesquisa bibliográfica destaca autores como Merleau-Ponty (2011), Wallon (2007), Fonseca (1995, 2015), Boulch (2001), Paesani (2014) Rodrigues (2021) e Skliar (2006) que abordam a psicomotricidade, o desenvolvimento infantil e a importância do brincar. Os resultados indicam que a psicomotricidade, ao integrar corpo, mente e emoções, promove o desenvolvimento global da criança, atuando como um fator de proteção contra os impactos da visão fragmentada do corpo humano na modernidade. Nas conclusões finais reforça-se que a psicomotricidade como ferramenta interventiva é fundamental ao desenvolvimento infantil, favorecendo a expressão da subjetividade, a interação com o mundo e a construção da identidade da criança.

A TRAJETÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE: das origens à modernidade

A modernidade nos presenteia com uma compreensão cada vez mais técnica e detalhada do corpo humano, desvendando seus sistemas, funções e até mesmo seus componentes mais ínfimos. No entanto, essa visão fragmentada e mecanicista negligencia a dimensão subjetiva e simbólica que o constitui, o corpo não é apenas um organismo biológico, mas também uma imagem construída a partir da relação com o outro.

Como afirma Merleau-Ponty (2011) o corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Desde o nascimento, a criança se reconhece no olhar do outro, que a nomeia e atribuindo-lhe um lugar no mundo. No entanto, o discurso atual sobre o desenvolvimento infantil tende a suprimir essa dimensão subjetiva, buscando enquadrar a criança em modelos e estágios pré-estabelecidos, e essa lógica classificatória ignora a singularidade de cada sujeito, reduzindo-o a um conjunto de parâmetros e tipologias. Wallon (2007), por sua vez, afirma que a motricidade é o prolongamento natural da afetividade.

Neste sentido, a busca por um desenvolvimento “harmônico” e “adequado” leva à patologização da diferença, negando à criança a possibilidade de expressar-se em sua plenitude. A psicomotricidade, essencialmente, resiste à lógica reducionista, reconhecendo o corpo como lugar de inscrição do sujeito. Cada gesto, cada movimento, cada jogo expresso a subjetividade da criança, revelando seus desejos, conflitos e potencialidades. É preciso, portanto, resgatar a dimensão simbólica do corpo, reconhecendo a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, estando de acordo com Fonseca (2012) quando afirma que a psicomotricidade é uma proposta de educação do ser integral.

A psicomotricidade, portanto, oferece um espaço privilegiado para a expressão da subjetividade e com Boulch (2001) definimos que a psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o homem

através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Assim, permite a construção como ser integral, para além das classificações e rótulos impostos pela modernidade, sendo necessário articular o brincar no cotidiano infantil, criando um espaço privilegiado para o desenvolvimento psicossocial, promovendo a autonomia, a criatividade, a cooperação e a autoestima da criança, através do movimento e do jogo, a criança se conecta consigo mesma, com o outro e com o mundo, construindo sua história e seu lugar na sociedade.

A psicomotricidade é um campo interdisciplinar que lida com o desenvolvimento motor e cognitivo, a aprendizagem e a saúde mental das crianças (Fonseca, 2013). Este abrange uma variedade de habilidades que são essenciais para o desenvolvimento adequado de uma criança, incluindo coordenação motora, equilíbrio, lateralidade e percepção espacial (Fonseca, 2016).

Rodrigues (2021) destaca a importância do brincar para o desenvolvimento corporal e com as atividades escolares é capaz de melhorar a aptidão física das crianças e seu desenvolvimento psicomotor por meio de estímulos como jogos lúdicos e brincadeiras, estimulando a motricidade e o desenvolvimento cognitivo dela. Afirma-se com Piaget (1975) que as capacidades sensoriais e motoras das crianças fornecem a base para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

A psicomotricidade se configura como um pilar fundamental no desenvolvimento integral da criança, entrelaçando o corpo, a mente e as emoções em um processo dinâmico e interdependente. A estimulação psicomotora, por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, impulsiona não apenas o desenvolvimento motor, mas também cognitivo, social e emocional, moldando a forma como a criança interage com o mundo e aprende a partir dele.

Tais pressupostos confirmam que a associação da teoria à prática, por meio da psicomotricidade, contribui para um aprendizado mais significativo e prazeroso para que cada criança alcance o seu pleno potencial. A importância do movimento, do afeto e do intelecto na

construção do humano, a psicomotricidade torna-se uma ferramenta poderosa no desenvolvimento infantil saudável e harmonioso.

No que tange à psicomotricidade relacional, ela deve ser compreendida como um termo que engloba as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e sensório-motoras na capacidade de ser e agir em um contexto psicossocial (Fonseca, 1995). Enquanto prática permite à criança, ao jovem e ao adulto a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo de forma clara, preventiva e terapêutica, sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional, na medida em que estão diretamente vinculados a fatores psicoafetivos relacionais. Enquanto método de trabalho proporciona espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais.

Em relação ao jogo espontâneo em que o corpo participa em todas as dimensões, privilegiando a comunicação não-verbal, onde, através de situações lúdicas e dinâmicas, joga com o corpo em movimento, buscando induzir situações nas quais sejam expressos atos desencadeados por sentimentos, que somente mais tarde traduzirão em termos conscientes, as emoções em que se originaram, ou seja, num primeiro momento de forma impulsiva e inconsciente, para depois chegar ao consciente.

Quanto aos déficits psicomotores em crianças com baixo repertório no brincar desenvolvimento motor é um aspecto essencial na vida das crianças, especialmente durante a Educação Infantil, período crucial para a aquisição de habilidades motoras fundamentais. Por meio de atividades lúdicas estruturadas, a psicomotricidade promove a integração entre o corpo, o movimento e a cognição, favorecendo o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio, lateralidade e noção espacial. O desenvolvimento da expressão emocional, da autonomia e da socia-

lização das crianças, uma vez que as atividades psicomotoras estimulam a interação com os outros e promovem a consciência corporal.

Fonseca (2016) refere-se às dificuldades na área da psicomotricidade podem levar a problemas na escrita, na leitura e matemáticos, bem como contribuir para comportamentos disruptivos em sala de aula. Portanto, a psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que a coordenação motora fina e grossa, o equilíbrio, a percepção espacial e temporal, entre outras habilidades psicomotoras, são pré-requisitos para o desenvolvimento cognitivo.

As atividades psicomotoras, jogos e estímulos adequados são projetados para estimular e desafiar a criança, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades motoras (RODRIGUES, 2021), sendo que a consciência corporal é um aspecto importante quanto à capacidade da criança perceber, compreender e utilizar seu próprio corpo de forma eficaz através de atividades que estimulam a consciência corporal, como jogos de imitação de movimentos, exercícios de relaxamento e práticas de alongamento, as crianças são incentivadas a explorar e aprimorar sua percepção e controle do próprio corpo.

A expressão corporal permite que as crianças se expressem e se comuniquem através do movimento (LOPES, 2018). Atividades que envolvem dança, dramatização e jogos de imitação promovem o desenvolvimento da expressão corporal, permitindo que as crianças experimentem diferentes formas de movimento, descubram suas habilidades expressivas e ampliem seu repertório motor (CARVALHO, 2022).

No contexto da Educação Infantil proporciona ambiente enriquecedor ao desenvolvimento motor por meio de atividades estruturadas e orientadas por profissionais qualificados, as crianças são desafiadas a explorar suas habilidades motoras, desenvolver seu equilíbrio, aprimorar sua motricidade fina e expandir sua consciência corporal e expressão motora (ARRAES *et al.*, 2017).

As brincadeiras funcionais são aquelas que se integram naturalmente às atividades cotidianas, transformando momentos

simples em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, ao incorporar elementos lúdicos às tarefas do dia a dia, podemos estimular o desenvolvimento psicossocial das crianças de forma leve e divertida.

Crianças em movimento foi desenvolvido por Paesani (2009) como um manual dirigido a professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, profissionais da Educação Física e a outros profissionais com atuação no campo terapêutico voltado a indivíduos com dificuldades ou retardos psicomotores, entre a faixa etária de 3 a 8 anos.

De acordo com Paesani (2009) a criança é portadora de uma experiência emotiva grandiosa que é interiorizada e registrada na memória corpórea. Por esse motivo, o jogo é para ela o meio mais eficaz de aprendizado, pois satisfaz sua necessidade de expressão e de relação espontânea com o outro. De acordo com Fullerton (2019). Durante o percurso a criança aprenderá a conhecer o próprio corpo, a mover-se com desenvoltura no espaço circunstante e a satisfazer suas exigências motoras e relacionais.

Apresentamos exemplos de jogos que possibilitam o desenvolvimento da percepção corpórea, da percepção espacial, do equilíbrio e nos percursos psicomotores: **Jogos de percepção corpórea** - Englobam uma série de exercícios físicos destinados a adquirir e reforçar a consciência do próprio corpo. **Jogos de percepção espacial** - Compreendem por meio de jogos motores voltados para desenvolver a percepção do espaço, que permite descobrir o espaço circunstante em relação ao próprio corpo e reforçar a segurança e domínio da criança de maneira espontânea e agradável. **Jogos de equilíbrio** - Permitem progressiva percepção de uma postura corporal e a criança aprenderá a brincar com a força da gravidade, durante as posições de equilíbrio estático, melhorando também a capacidade de autocontrole da criança, e a percepção do eixo de simetria corporal, portanto, a lateralização, ou seja, a independência motora de ambos os lados. **Percursos psicomotores** - Reforçam os esquemas motores e as habilidades alcançadas nas áreas preceden-

tes, a exemplo da capacidade sensorial, coordenação geral, equilíbrio estático e dinâmico, elevação, destreza, orientação espacial, velocidade, lateralidade e prontidão de reflexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade, em sua essência, transcende a visão mecanicista do corpo, valorizando-o como um canal de expressão da subjetividade e da interação com o mundo, a articulação entre a psicomotricidade e o brincar se mostrou fundamental para o desenvolvimento psicossocial infantil, promovendo habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. A psicomotricidade relacional ressalta o papel do corpo na construção da identidade e nas relações interpessoais, fomentando a empatia, a cooperação e a comunicação, além disso, o estudo evidenciou a relação entre déficits psicomotores e dificuldades de aprendizagem, reforçando a importância da intervenção psicomotora desde a primeira infância. Brincadeiras funcionais, integradas ao cotidiano, demonstraram ser ferramentas eficazes para estimular o desenvolvimento em seus múltiplos aspectos. A psicomotricidade se consolida como uma abordagem essencial para a promoção do desenvolvimento saudável e harmonioso da criança, reconhecendo o corpo como um elemento central na construção do ser integral, ao integrar movimento, afeto e intelecto.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Aline Lima. **A psicomotricidade e o desenvolvimento corporal na educação infantil.** Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 32, p. 19-22, 2022.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.** 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FULLERTON, Tracy. *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. 4. ed. Boca Raton: CRC Press, 2019.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LOPES, Camila Fernanda de Almeida. **Psicomotricidade na educação infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), [Cidade], 2018.

PAESANI, Giovanna. **120 Jogos e Percursos de Psicomotricidade: Crianças em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2014

RODRIGUES, Karin Débora. **Psicomotricidade na educação**. Práticas educativas, memórias e oralidades-Rev. Pemo, v. 3, n. 3, 2021.e335566.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo  10

**PROTEÇÃO,
CONEXÃO E LIMITES:**

**Habilidades comportamentais
entre pais e filhos**

Paula Francinete Braga Santos Alves

INTRODUÇÃO

O artigo discute sobre Proteção, conexão e limites: Habilidades comportamentais entre pais e filhos no contexto de práticas que promovam segurança emocional e afetiva, evitando respostas unicamente restritivas, construindo estratégias que fortaleçam vínculos, desenvolvam habilidades socioemocionais e criem oportunidades de diálogo verdadeiro.

Assim se insere no contexto da facilidade de acesso às telas e às redes sociais, que apesar dos benefícios, apresentam riscos importantes relacionados à exposição precoce, à adultização da infância e à vulnerabilidade diante de conteúdos e interações inadequadas (American Academy of Pediatrics, 2016; UNICEF, 2017). Diante disso, pais e responsáveis enfrentam o desafio de equilibrar a proteção e a liberdade, colocando limites assertivos, sem abrir mão da conexão afetiva e do diálogo aberto com os filhos.

O interesse pela temática surge da prática clínica da autora, bem como de dúvidas surgidas durante a ministração de palestras e workshops para pais e profissionais afins, destacando-se dificuldades de conexão e diálogo com os filhos, refletindo em comportamentos autodestrutivos e sem limites.

Diante dessa problematização surgem os seguintes objetivos: Conhecer algumas habilidades fundamentais que contribuam para a construção de vínculos familiares assertivos e Discutir estratégias comportamentais para o estabelecimento de limites claros e protetivos; A discussão tem base teórica em CHRISTENSEN, JACOBSON e DOSS (2018); GOLEMAN (1995); GOTTMAN e DECLAIRES (1997), entre outros que se destacam na discussão dessa importante temática. Nas considerações finais temos uma breve síntese das ideias discutidas.

HABILIDADES COMPORTAMENTAIS ENTRE PAIS E FILHOS

“Soluções ruins não meramente falham; elas criam um problema ainda maior” (CHRISTENSEN; JACOBSON; DOSS, 2018, p. 153). Por isso é necessário adotar uma postura que responda de maneira fundamentada como agir quando o filho erra, como agir para protegê-lo, como colocar limites de forma efetiva, como não se perder de si ao colocar limites e como não perder a conexão com o filho durante o processo.

No entanto, existem alguns fatores dificultadores, a exemplo de rotinas corridas, que refletem no pouco tempo que a maioria dos pais dispõem; da falta de domínio teórico-prático dos pais, que ainda se baseiam em práticas geracionais, cujo modelo prima pela repetição ou pelo costume. Portanto, cabe a atualização e aprofundamento, causando impactos positivos na construção de vínculos familiares.

Nesses termos as relações sociais são cruciais para a proteção da saúde psicológica e física do filho (Taylor, 2011; Cohen, 2004; Uchino, 2006) e a qualidade dessas relações e do suporte social oferecido por elas é crucial. Notamos esse impacto ao compreender, por exemplo, que o nível de autocrítica em adolescentes (e em adultos) mostra-se cada vez mais como um fator de vulnerabilidade aos transtornos psicológicos como depressão e outros transtornos (Blatt et al., 2008), mostrando a implicação da qualidade dos vínculos entre pais e filhos.

Assim para que esses vínculos possam ser construídos é necessário desenvolver em si mesmo, e junto aos filhos, habilidades sociais importantes que assumem para ambos (pais e filhos) a função de ferramentas essenciais para responder assertivamente aos desafios que a própria construção do vínculo apresenta. E nesse contexto, situam-se também os desafios da utilização das redes sociais e afins.

Nesse sentido, entende-se que habilidades sociais (também chamadas de habilidades relacionais) fazem parte do que compre-

endemos como inteligência emocional e que incluem competências como empatia, cooperação, escuta, liderança, comunicação clara.

A inteligência emocional é, portanto, a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, assim como perceber, compreender e influenciar as emoções das outras pessoas (Goleman, 1995). O desenvolvimento de tais habilidades são fundamentais para pais e filhos construir relações de confiança e segurança (Goleman, 1995; Gottman & DeClaire, 1997).

As habilidades sociais geram conexão familiar, tendo relação direta com a construção de vínculos, pois assumem papel crucial no desenvolvimento da vida pessoal e profissional dos filhos, impactando na capacidade de sustentar relacionamentos saudáveis desde a infância até a vida adulta, na medida em que são essenciais para construir vínculos de confiança, liderar de forma eficaz e resolver conflitos (Goleman, 1995). Sem tais habilidades, surgem impactos negativos no desempenho e na qualidade das relações sociais.

O conhecimento exposto, sem dúvida, amplia e aprofunda a visão do contexto descrito, no entanto é necessário compreender o que gera conexão com o filho. Contudo, cabe destacar alguns equívocos no processo de construção de conexão e vínculos familiares consistentes: Tentar construí-los apenas em momentos de lazer (ou de entrega de presentes); em momentos de elogios ocasionais ou de abraços e trocas de afetos físicos não se mostram estratégias eficientes; pois apesar de agradáveis e até positivas, não são suficientes para atender à noção de pertencimento, tão necessária à construção de vínculo profundo.

As relações marcadas por convivência regular podem falhar em satisfazer essa necessidade quando predominam instabilidade, rejeição ou conflito constante. A qualidade e a consistência das interações, portanto, mais do que gestos isolados, são determinantes para a construção de relações seguras e significativas. Assim é preciso olhar para a forma como lidamos com conflitos, irritações e emoções difíceis (Baumeister; Leary, 1995). Sendo assim, a maneira como respondemos às situações de tensão é determinante para a profundi-

dade do vínculo, reafirmando a segurança de que a relação pode resistir a falhas e dificuldades com qualidade, consolidando confiança e proximidade emocional (Baumeister; Leary, 1995).

“O Conflito é uma janela para as vulnerabilidades e sensibilidades [...], ele oferece a promessa de uma maior conexão, bem como a ameaça de distanciamento.” (CHRISTENSEN; JACOBSON; DOSS, 2018, p. 19). Desse modo, colocar limites, sem perder a conexão, significa construir uma relação que compreenda o conflito como oportunidade de aproximação e construção. Do contrário cria-se um cenário favorável a mentiras e omissões (muito comuns em crianças e adolescentes) (Talwar; Lee, 2002; Evans; Lee, 2011; Heinemann et al., 2023), e até mesmo “comportamento delinquent” pode ser apresentado devido a níveis desequilibrados de cortisol (Popma et al., 2007), associado a ambientes instáveis física e emocionalmente (Slattery et al., 2018).

A condução pelos pais da criação de um ambiente de confiança e segurança é primordial para evitar a via única da proibição, do medo, do grito ou da imposição, pois não previne riscos futuros com segurança. É necessário, portanto, que haja um equilíbrio entre autoridade e acolhimento, prevenindo tanto permissividade excessiva quanto rigidez extrema (Gottman & DeClaire, 1997).

Nesses termos, para colocar limite de tempo de tela, de exposição da imagem, de acesso a conteúdos inadequados para a idade, de responsabilidades adultas, de contato com pessoas desconhecidas, de estímulos que promovam a sexualização precoce (American Academy of Pediatrics, 2016; UNICEF, 2017; WHO, 2019) é essencial adotar as seguintes ações: Praticar escuta ativa antes de impor regras; Escolher momentos adequados para orientar (considerando os estados emocionais da criança/adolescente); Validar emoções mesmo quando não concordamos com comportamentos; Validar o compartilhamento mesmo quando não concordamos com comportamentos; Evitar interpretações extremas e respostas unicamente restritivas.

As ações sintetizadas anteriormente representam práticas básicas que exigem repetições sistemáticas até estarem consolida-

das, pois mudanças de comportamentos requerem consistência e assertividade para que sejam instaladas. Somando-se ao afirmado listamos que também é recomendável: Transformar momentos de conflito em oportunidades de aprendizado; Incentivar conversas sobre sentimentos e situações difíceis e Criar um ambiente de confiança, onde o erro não é visto como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proteção e o diálogo não são dimensões opostas, mas impreterivelmente complementares. Assim, estabelecer limites claros, ao mesmo tempo em que se mantém abertura ao diálogo para conduzi-lo com qualidade adequada, gerando autonomia necessária é, portanto, a base para formação de filhos mais preparados emocionalmente, capazes de lidar com o mundo digital e com as relações fora dele. Desse modo, mais do que controlar, é preciso acolher e se conectar, equilibrando firmeza e sensibilidade com um ser que merece respeito, cuidado, confiança, proteção e amor.

A mudança de postura dos pais requer treino das habilidades sociais aplicadas à convivência, especialmente as familiares - quer sejam em momentos descontraídos ou desafiadores. Desse modo, espera-se que tenhamos contribuído com o aprofundamento da temática, impactando direta ou indiretamente na qualidade das relações familiares e dispondo aqui para análise e ampliação por meio de mais estudos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Council on Communications and Media. **Media and Young Minds**. *Pediatrics*, v. 138, n. 5, p. e20162591, 2016. DOI: 10.1542/peds.2016-2591.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497–529, 1995.

BLATT, Sidney J.; ZUROFF, David C.; SHAHIDIAN, Teresa; ZUROFF, Diane. Love and control: Self-criticism in parents and daughters and perceptions of relationship partners. *Personality and Individual Differences*, v. 44, n. 2, p. 350-360, 2008. DOI: 10.1016/j.paid.2007.06.003.

CHRISTENSEN, Andrew; JACOBSON, Neil S.; DOSS, Brian D. **Diferenças reconciliáveis: reconstruindo seu relacionamento com aceitação e mudança.** Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018.

COHEN, Sheldon. Social relationships and health. *American Psychologist*, v. 59, n. 8, p. 676–684, 2004. DOI: 10.1037/0003-066X.59.8.676.

EVANS, Angela D.; LEE, Kang. Verbal deception from late childhood to middle adolescence. **Developmental Psychology**, v. 47, n. 4, p. 1108-1116, 2011. DOI: 10.1037/a0023425.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence.** New York: Bantam Books, 1995.

GOTTMAN, John; DECLAIRE, Joan. **The heart of parenting: raising an emotionally intelligent child.** New York: Simon & Schuster, 1997.

HEINEMANN, Adrienne et al. Parenting by lying and children's lying to parents. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 233, p. 105560, 2023. DOI: 10.1016/j.jecp.2023.105560.

POPMA, Arne; DIJKMAN, Marieke A.; BINNENDIJK, Els; VERMEIREN, Robert; VAN ENGELAND, Herman; DORELEIJERS, Theo A. H. The diurnal cortisol cycle in delinquent male adolescents and normal controls. **Neuropsychopharmacology**, v. 32, n. 7, p. 1622–1628, 2007. DOI: 10.1038/sj.npp.1301289.

SLATTERY, Marisa J.; GRIEVE, Adam N.; AMMERMAN, Robert T.; SHANNON, Joseph; PUTNAM, Frank W.; VAN GILDER, Rachel; PUTNAM, Karen T. Family conflict, chaos, and negative life events predict higher hair cortisol concentration in children. **Psychoneuroendocrinology**, v. 94, p. 100-107, 2018. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2018.04.018.

TALWAR, Victoria; LEE, Kang. Social and cognitive correlates of children's lying behavior. **Child Development**, v. 73, n. 1, p. 255-271, 2002. DOI: 10.1111/1467-8624.00498.

TAYLOR, Shelley E. Social support: A review. In: FRIEDMAN, Howard S. (ed.). **Oxford handbook of health psychology**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 189-214.

UCHINO, Bert N. **Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes**. *Journal of Behavioral Medicine*, v. 29, p. 377-387, 2006. DOI: 10.1007/s10865-006-9056-5.

UNICEF. **The state of the world's children 2017: children in a digital world**. New York: United Nations Children's Fund, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>. Acesso em: 25 set. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>. Acesso em: 25 set. 2025.



EDITORA CAMINHAR LTDA

Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro – Fortaleza – Ceará - CEP.: 60.060-090

Site: www.editoracaminhar.com.br

E-mail: camposcasemiro@gmail.com

Este livro, com o formato e-book, contém 111 páginas.

Fonte utilizada no texto: Adobe Garamond Pro 12

Editado no mês de outubro de 2025

Fortaleza – Ceará