

FRANCINETE BRAGA SANTOS – MARTHA REIS – MEIRILUCE PORTELA TELES CARVALHO
NATALIA RIBEIRO FERREIRA – VALÉRIA MOREIRA GARCIA
(ORGANIZADORAS)

CORPOS QUE BRINCAM, CORPOS QUE SENTEM

narrativas de felicidade, memória e experiência



Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira • Daniela Leite Albuquerque
• Francinete Braga Santos • Giovanna Moraes de Souza Corrêa •
Leiliane Aragão Costa Silva • Larissa de Moraes Rêgo Braga •
Maria da Conceição de Sousa de Castro • Martha Reis • Meiriluce
Portela Teles Carvalho • Natalia Ribeiro Ferreira • Odilene Teixeira
Azevedo • Paula Francinete Braga Santos • Ribamar Castro
Sales Júnior • Silvia Lilian Lima Chagas • Valéria Moreira Garcia

Ficha Técnica

Corpos que Brincam, Corpos que Sentem: narrativas de felicidade, memória e experiência

2026 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

CORPOS QUE BRINCAM, CORPOS QUE SENTEM

narrativas de felicidade, memória e experiência

Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira • Daniela Leite Albuquerque
• Francinete Braga Santos • Giovanna Moraes de Souza Corrêa •
Leiliane Aragão Costa Silva • Larissa de Moraes Rêgo Braga •
Maria da Conceição de Sousa de Castro • Martha Reis • Meiriluce
Portela Teles Carvalho • Natalia Ribeiro Ferreira • Odilene Teixeira
Azevedo • Paula Francinete Braga Santos • Ribamar Castro
Sales Júnior • Silvia Lilian Lima Chagas • Valéria Moreira Garcia



Fortaleza, 2026

Coordenação Editorial

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos

Secretaria Editorial

Juliana Marina de Façanha e Campos

Projeto Gráfico

Valdiano A. Macêdo

Revisão do Texto

Profa Dra. Francinete Braga Santos

Revisão Técnica

Profa. Dra. Fernanda de Façanha e Campos

Filiada à Câmara Cearense do Livro - CCL**Ficha Catalográfica**

C822

Corpos que brincam, corpos que sentem: narrativas de felicidade
[recurso eletrônico] / organização de Francinete Braga Santos [et.al]. 1. ed.
– Fortaleza: Editora Caminhar, 2026.

122p.:il.

Ebook

ISBN: 978-65-86968-69-9

1. Educação pelo Movimento. 2. Professor – Formação. 3. Corpo e
Mente. 4. Linguagem Corporal em Crianças. 5. Santos, Francinete Braga.
6. Sousa, Martha Reis. 7. Carvalho, Meiriluce Portela Teles. 8. Ferreira,
Natalia Ribeiro. 9. Garcia, Valéria Moreira. I. Título.

CDD: 372.86

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Regina Célia Paiva da Silva CRB – 1051

SOBRE OS AUTORES

Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira.

Pós-Graduação em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Graduada em Administração Pública, pela Universidade Federal do Maranhão. Participando do GruPELPAI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa Anos Iniciais. Atuação na área da Educação como Especialista em Educação/ Supervisão Escolar II, na Secretaria Estadual de Educação - MA, empossada em abril de 2006, lotada na Unidade Regional de Educação de Viana com atendimento pedagógico aos treze municípios que fazem parte dessa regional. Em janeiro de 2013, com a remoção para a capital do Estado, São Luís, passa a exercer a função de Supervisora Escolar/ Coordenadora Pedagógica, Formadora de Professores e Orientadora do PACTO pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Centro de Ensino Liceu Maranhense até maio de 2023, quando passa a integrar a equipe de Supervisão de Normas e Organização da Rede Integrada - SUNORI/ SUNOPI da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral. Como Professora de Suporte Pedagógico à Docência, na Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA, exerce a função de Coordenadora Pedagó-

gica Escolar e Formadora de Professores; Como Professora da Educação Básica, a atuação teve início em 1998, através de concurso público, no Município de Viana, tendo atuado, também, como Supervisora Escolar na Rede Municipal e Coordenadora/Formadora do PROFA (Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores) e Coordenadora do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Também cabe referência ao Cargo Comissionado de Gestora Municipal de Educação do Município de Pedro do Rosário- MA por um período de seis anos. Assim fica notória a experiência na área de Educação em: - Supervisão Escolar/ Coordenação; - Gestão Educacional; - Docência de Sala de Aula; e Formação Continuada para Profissionais da Educação, com ênfase em Supervisão Escolar/ Coordenação Pedagógica e Formação Continuada para Professores nas Redes Públicas de Ensino da Educação Básica Estadual e Municipal do Estado do Maranhão.

E-mail: crisaragaocosta@gmail.com

Daniela Leite Albuquerque

Pedagoga, Especialista em Gestão e Avaliação Educacional (Mario Schering) e Psicologia da Educação (UEMA). Mestranda em Gestão da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), com experiência na Docência do Ensino Superior no curso de Pedagogia (UNIFACAM) e Gestão na Educação Infantil da rede pública de São Luís. Atua com base em perspectivas críticas e socioculturais da educação.

E-mail: dlalbuquerque1981@gmail.com

Francinete Braga Santos

Professora, escritora, compositora, contadora de histórias e idealizadora de ações sociais voltadas à infância e à promoção da leitura. Atua em projetos comunitários, levando literatura, afeto e experiências educativas a crianças em situação de vulnerabilidade. É responsável pela Biblioteca Paulo Freire, na comunidade da Raposa-MA. Comendadora pela Assembleia Legislativa de Goiás e coordenadora do Maranhão na Romaria Virtual das Histórias – Gwaya (GO). Atua também na organização de antologias e outras publicações, por meio da curadoria literária.

E-mail: editorabiloantologia@gmail.com

Giovanna Moraes de Souza Corrêa

Pedagoga. Terapeuta com abordagem que alia a Arte-terapia e Musicoterapia. Atua na área saúde e inclusão. Tem experiência com crianças neurodivergentes. Trabalha em Instituição de Longa Permanência (ILPI). Autora da obra “Narrativas de Memórias: Um relato de Experiência no Recanto do Aconchego”.

E-mail: gio.ped.terapia@gmail.com

Leiliane Aragão Costa Silva

Educadora com sólida trajetória acadêmica voltada às intersecções entre Educação, Linguagem e Gestão Pública. Atualmente, expande sua fronteira de estudo e atuação para

o campo jurídico como graduanda em Direito (7º período), buscando integrar a prática legislativa à fundamentação teórica do ordenamento jurídico brasileiro. Sua formação inicial consolidou-se na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde obteve o grau de Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas (2001–2005). Durante este período, dedicou-se ao estudo da análise linguística, culminando no trabalho “A Língua Portuguesa em Debate”. No campo da pós-graduação lato sensu, especializou-se em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2007–2008), onde investigou as dinâmicas de convivência escolar e gestão de sala de aula. Posteriormente, retornou à UEMA para especializar-se em Educação do Campo (2010–2011), desenvolvendo pesquisa de relevância histórica e social intitulada “A trajetória política e social da educação do campo no município de Pedro do Rosário a partir da década de 90”. No âmbito da extensão e formação complementar, possui um histórico de qualificação em Ciência Política, Inclusão Digital e Políticas Públicas, com destaque para a participação em programas do Ministério da Educação (MEC) e em seminários técnicos voltados à integração entre os entes federativos e órgãos de controle (FAMEM, TCE-MA e MPE). Sua atuação profissional é marcada pelo serviço público e pela gestão educacional. Atua como docente concursada na Prefeitura Municipal de Viana

(desde 1999) e na Prefeitura de Penalva (desde 2001). Exerceu funções estratégicas como Coordenadora de Programas na Secretaria Municipal de Educação de Viana e atuou como formadora e tutora em convênios com o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). No campo político-institucional, exerce o mandato de Vereadora no município de Pedro do Rosário - MA, onde aplicou sua expertise técnica na Vice-Presidência e Secretaria da Mesa Diretora durante a legislatura de 2013-2016, estando atualmente em seu quarto mandato consecutivo.

E-mail: leilaaragaocosta@gmail.com

Larissa de Moraes Rêgo Braga

Profissional de Educação Física. Psicomotricista. Especialista na Primeira Infância, com atuação voltada ao desenvolvimento global de bebês e crianças por meio da Educação Física Infantil e do Brincar Funcional. Criadora do Método Movimento Inteligente, desenvolve um trabalho com enfoque no movimento, na intencionalidade e nas experiências corporais como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Atua com crianças neurodivergentes, respeitando a singularidade de cada processo de desenvolvimento. É coautora de dois livros na área do desenvolvimento infantil.

E-mail: larissamrego@gmail.com

Maria da Conceição de Sousa de Castro

Pedagoga, Especialista em Planejamento Educacional, Educação Infantil. Atualmente sou Professora Suporte Pedagógico da Secretaria de Educação de São Luís. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Docência - GEPEID/UFMA, do Fórum Municipal de Educação - FME.

E-mail: conceicastro2016@gmail.com

Martha Reis

Autora de Livros voltados a área de Educação Infantojuvenil, podemos citar: Conhecendo Divertidamente os Alimentos e Conhecendo Divertidamente os Sabores no Maranhão. Graduada em Química Industrial, Química Licenciatura e Licenciada em Pedagogia. Mestre na área de Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul em São Paulo. Especialista em Educação Infantil, Tecnologia dos Alimentos e Inovação Tecnológica pela Fundação Getúlio Vargas RJ. Ampla experiência na Educação Técnica, Ensino Médio e Educação superior. Atualmente é professora de Química em uma escola da Rede Pública Estadual do MA do Programa de Escolas Integrais. Professora Pesquisadora com vários Artigos voltados a práticas pedagógicas e estratégias de ensino dentro da sala de aula. Tanto para o público da educação infantil quanto para o ensino médio e superior.

E-mail: professoramarrha04@gmail.com

Meiriluce Portela Teles Carvalho

Mestra em Arte pelo PROFARTES/UFMA, é especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA) e em

Informática na Educação (IFMA). Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas pela UFMA, e bacharela em Direito pelo CEUMA. Atua como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), onde também exerce a coordenação do Curso Técnico em Redes de Computadores (subsequente). É professora formadora na modalidade de Educação a Distância (EAD), com atuação na área de Artes Visuais. Desenvolve pesquisas e práticas nas áreas de metodologias de ensino, tecnologias educacionais, ensino híbrido, inclusão, arte, teatro, identidade e formação de professores.

E-mail: Meiriluce.carvalho@ifma.edu.br

Natalia Ribeiro Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Especialista em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior Franciscano (2015). Especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar pela Universidade Federal do Maranhão (2016). Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Letramento e formação de professores, com pesquisas principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento; ensino, pesquisa e extensão; formação de professores; vulnerabilidade social; e literatura africana e afro-brasileira. Membro do Projeto de Extensão Es-

cola Laboratório e do grupo de pesquisa GEP-ALFALETRI. Possui experiência na educação básica como professora e coordenação pedagógica e no ensino superior como docente. Atualmente é professora dos anos iniciais e professora suporte pedagógico da rede municipal de São Luís.

E-mail: nataliaribeiroferreira1987@gmail.com.

Odilene Teixeira Azevedo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Especializações em Gestão Escolar, Supervisão Escolar, Gestão da Aprendizagem com concentração em Ciências Sociais, Docência do Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Ocupa a cadeira nº 22 da Academia Buritien-se de Artes, Letras e Ciências. É coordenadora pedagógica nas Medidas Socioeducativas – Programa Semiliberdade, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Possui 20 anos de experiência no trabalho com crianças na Rede Jesuíta de Educação do Estado do Piauí. Professora Tutora da Centro Universitário INTA (UNINTA), no curso semipresencial de Pedagogia, polo de Buriti. Coordena o Projeto Social Museu Literário, desenvolvido no Museu Dom Avelar. É autora do capítulo “Escolarização na Educação de Jovens e Adultos: Ressocialização ao Meio Social na Voz de Adolescentes Egressos”, no livro Vozes dos Corruptos da Chapada.

E-mail: odilene.azevedo22@yahoo.com

Paula Francinete Braga Santos [autora]

Psicóloga Clínica e Terapeuta de Casais (CRP 22/02571) habilitada pela Faculdade Pitágoras de São Luís-MA. Palestrante, Educadora Relacional. Especialista em Psicomotricidade.

E-mail: psicologapaulabraga@gmail.com

Ribamar Castro Sales Júnior

Especialista em hipertrofia e emagrecimento. Professor de musculação. Atua na área de avaliação física, análise do desempenho corporal, prescrição de treinamento e monitoramento das capacidades físicas aplicadas à saúde e à performance. Preparador físico de atletas de esportes de combate e treinamento esportivo específico, periodização, condicionamento físico e desenvolvimento de competências ligadas à disciplina, resiliência e superação de limites. Professor estadual de ensino na modalidade de educação em tempo integral. Professor de Educação Física no IEMA Pleno, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes, por meio da articulação entre conhecimentos técnicos, científicos.

E-mail: ribasalesjr@gmail.com.

Silvia Lilian Lima Chagas

Mestre em Artes Visuais pelo PROFARTES UFMA/ UDESC, na linha de pesquisa abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, especialista em Educação especial pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA (2006), gra-

duada em Licenciatura Plena em Educação Artística/UFMA (2003). É professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ENSINO DE ARTE, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte- artes visuais - cinema - educação, inclusão- sociedade - arte - cultura, folclore - maranhão e sociedade. É pesquisadora-estudante do NUPPI - Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagens do IFMA. Ocupa-se de fazer provocações com arte e assim, ama cantar, ilustrar, pintar, desenhar, ouvir e contar histórias que motivam novas contações e jornadas.

E-mail: lilian_arte@ifma.edu.br

Valéria Moreira Garcia

Professora, escritora, conferencista, maestrina, compositora, artista plástica e pesquisadora em etnografia indígena. Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFMA, é especialista em Didática Universitária (Pitágoras) e licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais (UFMA). Possui formação técnica em piano clássico pela EMEM. Atua como professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e como docente formadora na modalidade de Educação a Distância (EAD), com experiência nas áreas de Artes Visuais, Música, Educação Indígena e formação de professores. Também exerce a função de tutora no curso de Especialização em Informática para

a Internet (IFMA). No âmbito institucional, é chefe do Departamento de Assuntos Inclusivos (DAI), coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e vice-coordenadora do Núcleo de Meio Ambiente (NEA). Integra o Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEABI) e o Grupo de Pesquisa E-DESIGN (IFMA). Desenvolve projetos e metodologias nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com foco em formação docente, inclusão, artes visuais, música, dança, prática coral, regência e cultura indígena.

E-mail: valeriavilarveiga@gmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO	18
-----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

MÃOS QUE SENTEM, CORPOS QUE BORDAM: Maria José Aragão Costa e o Corpo que Transforma Cultura em Sobrevivência	22
--	-----------

Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira

Leiliane Aragão Costa Silva

CAPÍTULO 2

CORPOS QUE APRENDEM, SENTEM E SE REGULAM: O Corpo na Educação Básica a Partir dos Produtos Pedagógicos do PPGEEB	32
---	-----------

Daniela Leite Albuquerque

Francinete Braga Santos

Paula Francinete Braga Santos

CAPÍTULO 3

ARTETERAPIA E A PESSOA IDOSA: Corpos que Sentem e Brincam com as Possibilidades do Existir	41
---	-----------

Giovanna Moraes de Souza Corrêa

CAPÍTULO 4

ASPECTOS SOCIALIZANTES DE BEBÊS DE 05 A 18 MESES NA PRÁTICA DA NATAÇÃO	54
---	-----------

Larissa de Moraes Rêgo Braga

CAPÍTULO 5

O CORPO DA CRIANÇA NA NATUREZA: A Importância dos Parques de Preservação para o Desenvolvimento na Educação Infantil.....66

Maria da Conceição de Castro

CAPÍTULO 6

ARTES MARCIAIS: Corpo em Movimento, a luta no controle do sentir.....76

José Ribamar Castro Sales Júnior

Martha Reis Sousa

CAPÍTULO 7

MOVIMENTOS QUE SE ENTRELAÇAM: Corpos que Brincam e Aprendem em Cena.....85

Meiriluce Portela Teles Carvalho

Silvia Lilian Lima Chagas

CAPÍTULO 8

CORPOS QUE BRINCAM, CORPOS QUE APRENDEM: O Movimento Como Linguagem na Educação Infantil 97

Natalia Ribeiro Ferreira

CAPÍTULO 9

QUANDO A LIBERDADE FALTA, O CORPO OBEDECE O SILÊNCIO.....103

Odilene Teixeira Azevedo

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: Jogos da Semana Indígena e Práticas Artísticas Inclusivas 112

Valéria Moreira Garcia

PREFÁCIO

Há quem considere o corpo como um conglomerado de células, um organismo de suporte quase que exclusivamente biológico. Todavia, muito antes de ser explicado pelas ciências, o corpo já experimentava o mundo e era forjado por ele. Por ser complexo, polissêmico, multifacetado, dotado de diversas matizes e enquadramentos ele pode ser incompreendido ou percebido de forma difusa. Tal constatação acaba por incidir em uma necessidade cada vez mais urgente de composição de pesquisas que estabeleçam uma conexão direta com esse corpo produtor de sentidos.

Trata-se, portanto, de um corpo vivido, *locus* das sensações, vetor das interações sociais e território onde se entrelaçam memória, cultura, emoção e aprendizagem. É exatamente essa compreensão que constitui o livro “Corpos que brincam, corpos que sentem: narrativas de felicidade, memória e experiência.” O brincar, nesse contexto, ultrapassa a mera condição de entretenimento, situando-se de maneira mais profunda, intimamente relacionado à própria existência. Isso porque, ao brincar, produzimos cultura, (re)criamos o mundo, (re)inventamos normas, compartilhamos sentimentos e atribuímos novos significados às experiências cotidianas.

Nesse bojo, as reflexões fenomenológicas de Maurice Merleau-Ponty ajudam-nos a compreender que não “temos” um corpo; nós “somos” corpo. Somos um “ser-no-mundo” cuja existência se realiza pelo movimento, pela percepção e pelas relações que estabelecemos com os outros. Assim, parte-se do pressuposto que a educação não acontece apenas pela transmissão de conhecimentos, mas pela constituição de experiências vividas que atravessam a corporeidade e conferem sentido ao existir.

Na esteira dessas reflexões a presente obra toma forma. Mais do que uma coletânea de textos, lança mão de narrativas de vida, experiências pedagógicas e investigações que encontram no corpo seu principal eixo de reflexão. As presentes pesquisas descortinam diferentes maneiras de compreender a educação a partir das experiências corporais, mostrando que sentir, brincar, criar, mover-se, lutar, nadar, representar, envelhecer, cuidar e pertencer constituem modos distintos de humanizar.

Ademais, o livro possui uma característica marcante que reside na forte presença do Maranhão como espaço de produção de conhecimento. Os diferentes capítulos percorrem escolas, instituições culturais, parques ambientais, espaços esportivos e comunidades, desvelando que a pesquisa acadêmica ganha maior potência quando nasce das experiências cotidianas concretas, de pessoas reais, nesse caso em específico, em solos maranhenses.

Além disso, cabe destacar a presença de algumas pesquisas desenvolvidas no contexto do Programa de Pós-Graduação

em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), evidenciando o compromisso da universidade com a produção de conhecimentos que dialogam diretamente com a realidade educacional local, difundindo saberes e fazeres comprometidos com a valorização dos sujeitos em seus territórios.

Para mais, ao longo destas páginas, encontramos diferentes corpos. O corpo da artesã que borda o Bumba meu boi e transforma trabalho e cultura em patrimônio vivo. O corpo que aprende, sente e se regula nas experiências educativas da escola. O corpo idoso que, por meio da arteterapia, ressignifica memórias. O corpo do bebê que, por meio da natação, inicia suas primeiras experiências de socialização. O corpo da criança que aprende na natureza. O corpo que luta, equilibrando aspectos físicos, emocionais e pedagógicos. O corpo teatral que experimenta a cena como espaço de criação. O corpo que brinca e aprende na Educação Infantil. O corpo como expressão da opressão e do sofrimento silencioso. O corpo intercultural que, por intermédio de práticas inclusivas, promove não apenas aprendizagens, mas também reconhecimento da diversidade.

Ressalta-se que essa pluralidade de perspectivas não fragmenta a obra; muito pelo contrário, confere-lhe unidade. Alinhava, de forma cuidadosa, o fio que costura todos os capítulos, fortalecendo a rede de compreensões que concebe o corpo como um importante território da educação. Talvez

aí resida a maior contribuição deste livro: lembrar-nos de que educar significa, antes de tudo, reconhecer os corpos em suas múltiplas nuances, atribuindo sentidos às suas existências e afirmando-os como participantes ativos da cultura.

Que o(a) leitor(a) percorra estas páginas com a mesma sensibilidade com que os(as) autores(as) as escreveram. Que cada capítulo seja compreendido não apenas como um texto científico, mas como um convite para (re)encontrarmos, em nossas próprias experiências corporais, novas possibilidades de educar e humanizar.

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias

Docente da Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)

CAPÍTULO 1

MÃOS QUE SENTEM, CORPOS QUE BORDAM:

MARIA JOSÉ ARAGÃO COSTA E O CORPO QUE TRANSFORMA CULTURA EM SOBREVIVÊNCIA

Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira

Leiliane Aragão Costa Silva

Introdução

Um corpo que aprendeu com habilidades, transformar veludos, canutilhos, máquinas e agulhas em arte e por meio da cultura popular concretizou sonhos e crenças projetando Maria José Aragão Costa no universo da produção criativa das endumentárias do Bumba meu boi, história viva e pulsante da cultura do povo maranhense, que por meio desta biografia imersiva cujos relatos e registros feitos por seus familiares, vem para nos revelar, não só uma trajetória extraordinária, mas também resgatar a história viva de uma mulher à frente do seu tempo, que casou-se aos 17 anos com Raimundo Silva Costa, um vianense, com quem teve 12 filhos: 06 meninos e 06 meninas, tornando-se posteriormente professora normalista e renomada artesã da cultura popular do bumba meu boi.

Nascida aos 19 dias do mês de março do ano de 1940 no município de Matinha-MA, filha de Judite Rosa Aragão, sendo a caçula dos dez filhos de sua mãe, permaneceu até seus 10 anos em sua terra natal. Após esse período mudou-se para Viana-MA, com sua família, onde estudou e formou-se Professora, normalista.

A presente biografia retrata a história de vida de uma grande mulher que encontrou, no artesanato, o complemento de sua subsistência tornando-se este posteriormente sua principal fonte de renda e maior paixão. Antes de ser professora e de ter gerado doze filhos, antes mesmo de ser referência cultural, por talento nato, Maria José Aragão Costa representa mãos de artesã experiente tornando-se uma das melhores, se não, a maior bordadeira artesã do Bumba Meu Boi, não somente da baixada maranhense, mas de todo Maranhão.

Um Corpo de Mulher com Raízes e Memórias da Infância

Durante sua infância, Maria José Aragão Costa brincava de bonecas e faz de conta. Em seu mundo imaginário, brincava de ser costureira, bordadeira e seu brinquedo imaginário era uma máquina de costura igual a da sua irmã Maria Antônia Câmara Azevedo, também bordadeira (in memoriam). Sua mãe, Judite Rosa, não costurava, assim herdou o desejo de infância inspirado em sua irmã. E com o passar dos anos, ao completar 18 anos de idade, aquela brincadeira de faz de conta se torna realidade em sua vida, vindo aos 29 anos, por volta do

ano de 1969, após o nascimento do filho Raimundo Nonato Aragão Costa, enveredar pelos bordados das indumentárias do boi e dos brincantes: vaqueiros(as), cablocos, cazumbás, índios(as) etc.

Esse corpo de mulher cresceu na família que educou pelo exemplo. E assim a vida da Maria José foi sendo tecida entre a docência e o artesanato, cujas habilidades foram desenvolvidas pela observação de um aprender cedo, pois a medida do tempo, não era feita pelo relógio, mas pelo ritmo da agulha atravessando os tecidos. A docência exercida pela Maria José, entre uma aula e outra educava também para costurar futuros. Na escola, ela formava alunos; em casa, alinhavava sonhos com linha, tecidos, canutilhos, missangas e silêncio.

Nesse momento de sua trajetória Maria José Aragão nem percebia que o seu corpo, por meio das suas mãos, o ponto alto de uma festa da cultura maranhense, fazia desse ofício de bordado uma extensão da sua vida.

Sim a bordadeira, costureira e professora, Maria José Aragão Costa, também exerceu a função de Gestora Escolar. Atuou como Gestora da Unidade Integrada Raimundo Lázaro Pinheiro, localizada no Povoado Três Palmeiras, outrora território vianense, passando, desde 1997, a pertencer ao município de Pedro do Rosário-MA quando este foi elevado à categoria de cidade. Durante esse período e com a ampliação dos serviços prestados em ambas cidades, Maria José ganha notoriedade por seu trabalho educacional, artístico e cultural de qualidade.

E assim a mulher, matinhense, erradicada em Viana e cidadã pedrorrosariense, baixadeira, vai seguindo firme no mundo dos bordados, abrilhantando as festas juninas não somente da baixada maranhense, mas de todo Estado do Maranhão.

Com o reconhecimento, o seu trabalho artesanal se expande e ela passa a transformar, linhas, lantejoulas, missangas, canutilhos e veludos em verdadeiras obras de arte, cores e brilho com seus bordados impactando gerações por décadas, consolidando uma das maiores culturas maranhenses: o Bumba Meu Boi que foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, desde 2019, pela UNESCO.

Assim, faz-se necessário situar Viana e Pedro do Rosário como cidades que abriram caminhos para as cidades de Matinha, Peri-Mirim, São João Batista, Cajapió, Penalva, Monção, São Bento, Cajari, Bom Jardim e São Luis-MA, pois as indumentárias confeccionadas por Maria José Aragão fizeram brilhar o Bumba meu Boi de “Pindaré” e o de “Santa Fé”, entre outros grupos maranhenses, tendo chegado ao Rio de Janeiro no couro do “Boi Brilho de Lucas”

Legado Cultural da Maria José Aragão Costa e o Impacto Geracional como Elementos que se Entrecruzam

As mãos de Maria José Aragão Costa, que bordaram indumentárias do Bumba meu Boi sem, no entanto, deixar o desejo de ser mãe reprimido, pelo contrário, fez com que a mulher feliz, apaixonada e talentosa transformasse a sua vivência, construindo realidades, oportunizadas através do seus bordados.

Uma mulher de vida simples, mãe de doze filhos, amiga, esposa, irmã e uma profissional de excelência, tornou-se mãe muito jovem, aos 18 anos, com o nascimento do seu primogênito Erivaldo Aragão Costa passou a sonhar com o crescimento, formação e colocação profissional dos filhos.

Um detalhe da vida dessa mulher forte e corajosa foi ser romântica, cujo *hobby* era se deleitar com a leitura de narrativas da literatura da sua época.

Outro orgulho que se manifesta constantemente em seus relatos é sobre a escolha do seu esposo e companheiro Raimundo Silva Costa, pois celebraram mais de 68 anos de matrimônio, além de destacar os filhos com suas famílias construídas, a exemplo do dia em que ela descreveu a lista longa dos filhos, filhas e netos, durante uma entrevista concedida às filhas e estudantes: Cristiane Aragão e Leiliane Aragão. Neste caso, em especial, a opção foi reproduzir sua narração na íntegra, já que a noção de pertencimento é compreendida como parte da trajetória de vida de uma grande matriarca maranhense. Então, leia a Maria José a seguir:

“– Meu primogênito Erivaldo Aragão Costa, concluiu o Ensino Médio (Técnico em Contabilidade), serviu o exército e regressou para casa desistindo da carreira militar para ficar próximo da família. Casou-se teve 5 filhos e se tornou servidor público”;

“– Minha segunda filha Ednéa Costa Teixeira, formou-se em Magistério, seguindo meus passos na docência. Casou-se teve 05 filhos e se tornou professora concursada;

“– Minha terceira filha Edilene Costa Neves, esta casou-se e teve 04 filhos e enveredou pelo empreendedorismo”;

“– Meu quarto filho, Edvaldo Aragão Costa, quanta saudade! Deus o recolheu com um ano e oito meses de vida, este representou um dos momentos mais difíceis da minha vida, pois uma mãe não supera, nunca, a perda de um filho. Permanece vivo em mim em minhas orações”;

“– Meu quinto filho, Raimundo Benedito Aragão Costa, se tornou autônomo. Casou-se e teve 5 filhos”;

“– Minha sexta filha Ruthilene Aragão Costa Cutrim, Formou-se em Letras com Pós em Metodologias Inovadoras aplicadas à da Língua Portuguesa. Casou-se, teve 2 filhos e se tornou Professora concursada na rede estadual e municipal”;

“– Minha sétima filha, Maria dos Anjos Aragão Costa, a carreguei no ventre por oito meses e a perdi em decorrência de uma enfermidade adquirida durante a gestação. Minha Maria dos Anjos, sinto saudades do pouco tempo que ficamos juntas! Esta foi minha segunda maior perda!”;

“– Meu oitavo filho, Raimundo Nonato Aragão Costa, formou-se Técnico em Contabilidade. Casou-se, teve 5 filhos e se tornou servidor público municipal”;

“– Meu nono filho, Giovane Aurélio Aragão Costa, trabalha de forma autônoma. Casou-se e teve 3 filhas”;

“– Meu décimo filho Joel Jean Aragão Costa, formou-se em História, Licenciatura, com Pós em Educação Especial, é concursado como professor na Rede Municipal. Casou-se e teve 3 filhas”;

“– Minha décima primeira filha, Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira, formou-se em Pedagogia com Pós em Supervisão Escolar e graduanda em Administração Pública. É concursada como Especialista em Educação na rede estadual e municipal. Casou-se e teve 2 filhos”;

“– Minha décima segunda filha, a caçula, Leiliane Aragão Costa Silva, formou-se em Letras com Pós em Educação do Campo pela UEMA, graduanda do Curso de Direito. É concursada na rede municipal. Professora por profissão, enveredou pelo mundo da política e está em seu quarto mandato de vereadora pelo município de Pedro do Rosário-MA. Casou-se e teve 2 filhos”;

Maria José ainda faz referência as noras, genros, seus 36 netos(as), 43 bisnetos(as) e 12 trinetos(as), que segundo a mesma alegravam seus dias tornando-a mais forte e determinada em viver mais.

Um corpo é feito de memórias na intensidade das vitórias e perdas, até de cicatrizes profundas. Assim a Maria José Aragão Costa apresenta-se como uma mulher forte e corajosa, seguindo firme, pois sua vida pessoal foi impactada por sua trajetória profissional, pela escolha dos bordados do Bumba meu boi, sendo este último, o ofício que a possibilitou trabalhar em casa para ajudar o esposo no sustento e formação dos seus filhos e filhas.

Para tanto, as mãos de Maria José Aragão Costa bordaram muitas indumentárias do Bumba meu Boi no território maranhense e brasileiro, representando conhecimento acumu-

lado, habilidades e competências desenvolvidas – sendo esse o grande legado repassado às filhas e noras, com participação ativa de todos os filhos(as) e netos(as).

SABERES SEM DIPLOMAS: Uma Prática perpetuada na História do Bumba Meu Boi do Maranhão

A mulher Maria José Aragão Costa sempre enfatizava que o seu maior legado no campo pessoal era sua família e no campo profissional foi a sua atuação como professora, mas destacava, principalmente, a sua trajetória de artesã pelo Estado do Maranhão, tendo ultrapassado os limites territoriais da baixada maranhense.

E grande foi sua felicidade, ao ser condecorada em 27 de abril de 2025, pela Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão com a Medalha do Mérito Legislativo João do Vale, solicitada e entregue pelo Deputado Júlio Mendonça, pelo reconhecimento de sua relevante contribuição a cultura maranhense. Esse movimento de aplauso, esta homenagem — representou a confirmação de toda a sociedade maranhense ao legado que a mulher, mãe, vó, bisavó, tia, irmã, esposa, amiga e devota de São João, deixou para o Estado do Maranhão. É o reconhecimento de que a cultura não está apenas nos grandes eventos, mas na labuta diária das mãos que dão “vida” às fantasias e aos sonhos.

Quanta emoção até aqui! Uma mulher que viveu até aos 86 anos, lúcida e fazendo pleno uso de suas faculdades mentais, embora sua saúde física fragilizada, Maria José Aragão Costa nos proporcionou uma viagem emocionante e extraordinária no campo educacional, e cultural das artesãs bordadeiras do Bumba meu boi do Estado do Maranhão.

Esta é uma história de luta, conquistas e sobrevivência que envolve a fé, o trabalho artístico e a paixão pela maior cultura do Maranhão: o Bumba Meu Boi. E por hora, fazemos uma pausa na emocionante trajetória de vida que também ficou marcada pela sua partida, em 17 de maio de 2026, ocasionada por morte natural, deixando imortalizado o corpo de uma mulher à frente do seu tempo por meio do trabalho que aliou a intelectualidade e o labor artesanal, escrevendo parte da história cultural do patrimônio imaterial da humanidade – o Bumba Meu Boi do Maranhão. Maria José Aragão Costa é mais do que memória viva: é corpo que sente, que aprende, que ensina e que brinca.

Portanto em cada bordado, seu corpo escreveu uma narrativa que não cabe apenas nas palavras, mas pulsa no brilho, no peso do tecido, no movimento da festa. Assim, sua história integra este e-book não como exceção, mas como evidência: há corpos que brincam para existir, corpos que sentem para resistir, e corpos que, como o de Maria José Aragão Costa, transformam o fazer cotidiano em patrimônio vivo.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Memórias de infância e o corpo que brinca: narrativas de professores em formação** . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** . Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, pág. 20-28, jan./abr. 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura** . 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DOSSE, François. **O desafio biográfico** : escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizador). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação** . 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO **Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade**, desde 2019.

CAPÍTULO 2

CORPOS QUE APRENDEM, SENTEM E SE REGULAM: O CORPO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS PRODUTOS PEDAGÓGICOS DO PPGEEB.

Daniela Leite Albuquerque

Francinete Braga Santos

Paula Francinete Braga Santos

Introdução

O corpo ocupa lugar central nas experiências educativas, constituindo-se como espaço privilegiado de aprendizagem, socialização e produção de sentidos. Na educação básica, os modos como os corpos são percebidos, regulados e valorizados atravessam práticas pedagógicas, relações interpessoais e formas de participação no cotidiano escolar. Assim, compreender o corpo para além de sua dimensão biológica implica reconhecê-lo como experiência vivida, historicamente situada e profundamente marcada por processos educativos formais e informais.

O presente capítulo deriva de uma revisão sistemática dos produtos pedagógicos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGE-

EB/UFMA). Para fins desta publicação, realiza-se um recorte analítico que privilegia exclusivamente a categoria corpo, em consonância com a proposta do e-book “Corpos que brincam, corpos que sentem: narrativas de felicidade, memória e experiência”. Desse modo, discussões relacionadas a gênero e sexualidade, embora presentes no estudo original, são aqui mobilizadas apenas quando necessárias para sustentar a compreensão do corpo como construção educativa e relacional.

Parte-se da premissa, portanto, de que o corpo não apenas aprende conteúdos, mas aprende modos de sentir, agir, reagir e se regular nas interações cotidianas. Nesse sentido, a análise dos produtos pedagógicos do PPGEEDB permite refletir sobre como o corpo é abordado na escola, quais sentidos lhe são atribuídos e quais possibilidades formativas se abrem a partir dessas abordagens.

O corpo como construção histórica e educativa

A compreensão do corpo como construção histórica e educativa afasta-se de concepções naturalizantes que o reduzem a um organismo biológico. No campo da educação, o corpo é entendido como lugar de inscrição de normas, valores, afetos e expectativas sociais, sendo continuamente moldado pelas práticas culturais e pedagógicas. Conforme destaca Louro (2001), o corpo é educado por meio de múltiplas pedagogias que operam tanto no interior da escola quanto nos espaços sociais mais amplos.

Nessa perspectiva, a educação participa ativamente da produção de disposições corporais que orientam modos de estar no mundo, de se relacionar e de responder às demandas do ambiente. Gestos, posturas, formas de expressão e de contenção emocional são aprendidos e reiterados ao longo da trajetória escolar, passando a ser vivenciados como naturais, o que evidencia o caráter histórico e pedagógico dessas aprendizagens corporais (Louro, 1997; Merleau-Ponty, 2025). O corpo, assim, torna-se mediador das experiências educativas e das relações estabelecidas no espaço escolar.

A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty contribui para aprofundar essa compreensão ao conceber o corpo como experiência vivida, inseparável do mundo histórico e social. O corpo não é apenas objeto de intervenção pedagógica, mas sujeito da experiência, por meio do qual o mundo é percebido, sentido e significado. Essa abordagem permite reconhecer que as aprendizagens corporais envolvem não apenas comportamentos observáveis, mas também modos de presença, de afecção e de relação com o outro.

O corpo na escola: aprendizagens, regulação e experiência

No cotidiano escolar, o corpo é constantemente convocado e regulado. As práticas pedagógicas organizam tempos, espaços e movimentos, definindo o que pode ou não ser feito com o corpo em sala de aula, nos pátios, nas brincadeiras e nas interações entre estudantes e professores, evidenciando

processos educativos que atuam diretamente sobre a conduta corporal (Louro, 2001). Tais regulações, embora muitas vezes naturalizadas, ensinam formas específicas de controle, adaptação e autorregulação corporal.

As brincadeiras, as atividades físicas, as dinâmicas de grupo e até mesmo os momentos de silêncio e espera constituem experiências corporais que produzem aprendizagens significativas. O corpo aprende quando pode brincar, mas também quando precisa conter-se; aprende quando é incentivado à expressão, mas também quando é chamado à adequação. Essas experiências revelam que o corpo é simultaneamente espaço de liberdade e de normatização no contexto escolar.

Além disso, o corpo é atravessado por afetos que emergem nas relações escolares. Sentimentos de pertencimento, exclusão, segurança ou tensão são vividos corporalmente, influenciando a forma como estudantes se engajam nas atividades e constroem vínculos. Assim, compreender o corpo na escola implica reconhecer sua dimensão sensível e relacional, bem como os efeitos dessas experiências na formação dos sujeitos.

O corpo nos produtos pedagógicos do PPGEEB

A análise dos produtos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do PPGEEB evidencia que o corpo aparece de maneira recorrente nas propostas educativas, embora com diferentes níveis de aprofundamento teórico. De modo geral, os mate-

riais reconhecem o corpo como elemento central da experiência escolar, especialmente nos anos iniciais, associando-o às práticas de convivência, às brincadeiras, à saúde e à organização do cotidiano.

Em muitos produtos, o corpo é abordado a partir de uma perspectiva regulatória ou informativa, sendo tratado como objeto de cuidado, prevenção e normatização. Essa abordagem revela a preocupação dos professores-autores com o bem-estar físico e a segurança dos estudantes, mas tende a limitar a compreensão do corpo às suas funções biológicas e comportamentais, deixando em segundo plano sua dimensão experiencial e relacional, conforme problematizado por Louro (1997) e Merleau-Ponty (2025).

Alguns produtos, contudo, oferecem contribuições mais sensíveis ao tratar o corpo como espaço de aprendizagem afetiva e social. Materiais voltados à Educação Infantil, por exemplo, evidenciam como as brincadeiras e as interações cotidianas educam o corpo desde muito cedo, ensinando gestos, papéis e formas de se relacionar. Nesses casos, o corpo aparece como lugar de experimentação, expressão e construção de sentidos, aproximando-se de uma concepção mais integrada entre corpo, afeto e aprendizagem.

Essas análises indicam que, embora o corpo esteja presente nos produtos pedagógicos, ainda há espaço para aprofundar sua compreensão como experiência vivida e histórica, ampliando as possibilidades formativas das práticas educativas.

Corpo, educação e autonomia emocional

Na presente abordagem o termo autonomia emocional surge como uma categoria analítica sobre o corpo. Até o momento estava restrita ao ambiente clínico como prática profissional de uma das autoras do artigo, enquanto psicóloga. Tal uso fez-se necessário na descrição de processos que ampliem repertórios emocionais e relacionais no favorecimento de respostas mais assertivas e autorregulação nas relações intrapessoais e interpessoais.

Ressalta-se que o termo autonomia emocional dialoga com as contribuições da Análise do Comportamento sobre aprendizagem de habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2017), cuja compreensão da coerção e do controle nas relações de acordo com Sidman, (2001) e Stark, (2007). Quanto às perspectivas educacionais que compreendem o corpo e a subjetividade como historicamente formados estão relacionados à Louro, (1997) e Merleau-Ponty, (2025).

A autonomia emocional, entendida como processo e não como atributo individual isolado, manifesta-se corporalmente nas interações, nas escolhas e nas respostas às demandas do ambiente escolar. Práticas educativas que reconhecem o corpo como espaço de afetação e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de repertórios que possibilitam maior autorregulação, reduzindo respostas pautadas exclusivamente por esquiva ou adaptação rígida às normas.

Nesse sentido, o corpo aprende conteúdos que extrapolam os componentes curriculares tradicionais, incluindo aprendizagens emocionais e relacionais que sustentam processos de autorregulação e autonomia emocional. A escola, ao organizar experiências corporais mais sensíveis e reflexivas, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento da autonomia emocional, fortalecendo processos formativos que integrem corpo, afeto e aprendizagem.

Considerações Finais

O recorte analítico realizado neste capítulo evidenciou que o corpo ocupa lugar significativo nas práticas educativas e nos produtos pedagógicos do PPGEEB, ainda que frequentemente abordado de forma funcional ou normativa. Ao compreendê-lo como construção histórica, educativa e relacional, amplia-se a possibilidade de reconhecer o corpo como espaço de experiência, memória e produção de sentidos.

A análise dos produtos pedagógicos aponta para a necessidade de aprofundar abordagens que considerem o corpo para além de sua dimensão biológica, incorporando suas dimensões sensíveis, afetivas e relacionais. Tal perspectiva contribui para práticas educativas mais integradas, capazes de favorecer processos de aprendizagem que envolvam não apenas o saber, mas também o sentir e o se regular.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz,

mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Assim, ao dialogar com a proposta do e-book “Corpos que brincam, corpos que sentem”, este capítulo reafirma a importância de pensar o corpo como eixo central da experiência educativa, reconhecendo seu papel na formação de sujeitos capazes de construir relações mais conscientes, reguladas e significativas ao longo de suas trajetórias escolares.

Referências

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Habilidades sociais e competência social**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade. O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Corpo; Sexualidade. In: NÓ-BREGA, Terezinha Petrucia da; SILVA, Luiz Arthur Nunes da (org.). **As palavras de Merleau-Ponty:** vocabulário de fenomenologia e educação [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2025. PDF. ISBN 978-65-5569-605-9.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações.** Campinas: Livro Pleno, 2001.

STARK, Evan. **Coercive control:** the entrapment of women in personal life. New York: Oxford University Press, 2007.

CAPÍTULO 3

ARTETERAPIA E A PESSOA IDOSA: CORPOS QUE SENTEM E BRINCAM COM AS POSSIBILIDADES DO EXISTIR

Giovanna Moraes de Souza Corrêa

Introdução

O envelhecimento humano constitui um processo complexo, marcado por transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. No contexto contemporâneo, em que a longevidade cresce de forma significativa, torna-se necessário refletir sobre práticas capazes de promover saúde, bem-estar e qualidade de vida para a pessoa idosa. Entre essas práticas, a arteterapia destaca-se por favorecer a expressão simbólica, o fortalecimento da identidade e o autoconhecimento.

O corpo que envelhece carrega em si uma cartografia de afetos, memórias e marcas que o tempo esculpiu. No entanto, muitas vezes, as palavras silenciam diante da complexidade do sentir na velhice. E nesse horizonte que a arteterapia se manifesta como uma linguagem capaz de equilibrar a leveza do fazer lúdico e a profundidade do universo simbólico.

Em diálogo com a proposta do e-book “Corpos que brincam, corpos que sentem”, compreende-se que o corpo idoso continua sendo um corpo sensível, criativo e capaz de produzir sentidos. Mesmo diante das mudanças decorrentes da idade, o brincar, o criar e o sentir permanecem como dimensões fundamentais da existência humana.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da arteterapia para o autoconhecimento da pessoa idosa, investigando como o fazer criativo mobiliza o corpo, as emoções e a cognição nesse estágio do desenvolvimento humano. Ao externalizar conteúdos internos por meio de símbolos e formas, o idoso reconecta-se com sua própria potência. Assim, esta reflexão visa favorecer mais visibilidade e escuta a esses sujeitos, promovendo o acesso à saúde mental como um direito inalienável e um pilar indispensável para o envelhecimento com dignidade.

Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em estudos sobre arteterapia, envelhecimento e saúde mental. O texto encontra-se organizado em duas seções principais: a primeira aborda a relação entre arteterapia e expressão simbólica; a segunda discute o potencial da prática arteterapêutica para o autoconhecimento e a ressignificação da experiência de envelhecer.

Arteterapia, Expressão Simbólica e Corpos que Sentem

A arteterapia desvincula-se da rigidez estética e adota uma perspectiva humanizada, na qual o processo criativo é

mais importante do que o produto final. Por meio do desenho, da pintura, da colagem, da modelagem e da escrita criativa, o sujeito encontra caminhos para expressar conteúdos que nem sempre conseguem ser traduzidos pela linguagem verbal.

Jung compreende os símbolos como importantes mediadores entre consciente e inconsciente. Nessa perspectiva, a produção artística torna-se uma via privilegiada de acesso aos conteúdos internos, favorecendo processos de elaboração emocional e ampliação da consciência. De modo semelhante, Naumburg (1958) defende que a arte pode revelar aspectos profundos da subjetividade, permitindo que experiências significativas sejam revisitadas e ressignificadas.

A consolidação da Arteterapia como disciplina e prática terapêutica autônoma ganhou força ao longo do século XX, encontrando terreno fértil nas investigações sobre a mente humana. Inicialmente, as bases da psicanálise freudiana lançaram luz sobre o fato de que o inconsciente opera por meio de uma linguagem imagética, sendo capaz de condensar em símbolos que a linguagem verbal falha em expressar.

Nesse cenário, a criação artística passou a ser compreendida não apenas como estética, mas como uma via de exteriorização e catarse, onde o criador materializa conteúdos latentes do seu psiquismo. Posteriormente, essa perspectiva interpretativa evoluiu para uma abordagem clínica prática, com pioneiros com Carl Jung (2008) – que utilizava o desenho e a pintura – e Margaret Naumburg (1958), considerada uma das fundadoras

da arteterapia moderna, que sistematizou o uso da expressão gráfica como um meio primário de comunicação terapêutica.

No Brasil, a intersecção entre arte terapêutica desenhando uma história pioneira e profundamente humanista, iniciada em 1925. Nesse mesmo ano o médico Osório César introduziu o estudo da expressão artística associada à psicanálise no Hospital do Juquery (SP), demonstrando como as artes visuais podiam traduzir os conteúdos latentes na mente daqueles que sofriam psiquicamente.

Na década de 1940 através do trabalho da Nise da Silveira, no Rio de Janeiro, transformou-se em uma revolução ao se contrapor as práticas psiquiátricas violentas e invasivas da época – como os choques e as mutilações cirúrgicas, que agrediam o corpo do paciente. Nise propôs uma terapia baseada no afeto e na liberdade de expressão. Ao criar a Sessão de Terapia Ocupacional ela permitiu que os sujeitos projetassem suas vivências internas e dores corporais em telas e argilas, transformando o ateliê em um santuário de reorganização psíquica através das imagens do inconsciente.

As abordagens teóricas que fundamentam a prática da Arteterapia diferem essencialmente na maneira como interpretam e conduzem o processo criativo. Embora a finalidade terapêutica seja convergente, as lentes epistemológicas variam, destacando-se três vertentes principais: a Analítica, a Gestática e a Psicodramática.

A arte é a manifestação a criação humana que expressa emoções, ideias e visões de mundo por meio da criatividade.

Qualquer forma de representação artística ganha vida em um ambiente onde o indivíduo se permite externalizar através de suas produções. As vivências artísticas proporcionam o desenvolvimento potencial criativo, estimulando o sujeito a se tornar um crítico, pensante e atuante na sociedade. Assim, a arte foca na expressão criativa, na técnica e na estética da obra final, atuando como um espelho cultural e um motor de transformação social. Ela não nasce com uma intenção deliberada de cura psicológica, mas sim com o propósito de provocar reflexões, dialogar com o coletivo e romper fronteiras.

Por outro lado, a Arteterapia utiliza a expressão artística como uma ferramenta essencialmente terapêutica. Seu papel é abrir caminhos para a sensibilidade e para a compreensão de novos sentidos, trazendo à consciência aquilo que antes dos hábitos e símbolos instituídos pelo cotidiano. Na Arteterapia, o foco principal não é a beleza ou técnica da obra final, mas sim a comunicação não-verbal, a projeção do mundo interno e a elaboração de conflitos psíquicos. Conduzido por arteterapeuta especializado, o fazer artístico transforma-se em um espaço seguro de acolhimento, onde o erro não existe e cada traço, cor ou forma serve como uma ponte para o autoconhecimento e para a saúde mental.

Assim, percebemos que o papel da Arteterapia não está vinculado às críticas oriundas de padrões estéticos ou culturais, mas sim à promoção do desenvolvimento psicológico e do amadurecimento emocional. Longe das exi-

gências de um “fazer artístico perfeito”, a Arteterapia acolhe e sustenta simbolicamente cada intenção e expressão do indivíduo. Ela valida o que é projetado no papel, na argila ou na colagem, transformando a matéria em um espelho seguro do mundo interno.

Portanto, todo o processo se desenvolve sem perder de vista o seu objetivo principal: a cura de si mesmo através do autoconhecimento, da ressignificação de traumas e da integração psíquica.

Como afirma Philippini, a arte é um “profundo documentário psíquico”, tanto individual quanto coletivo. Ela manifesta a relação mais íntima do ser humano com o mundo, revelando aquilo que as palavras muitas vezes não conseguem traduzir. Para Jung, a arte é a expressão mais pura do inconsciente — “é vida, sensibilidade, liberdade e criação”.

Assim, compreende-se que a arte, desde os primórdios, é um instrumento natural de cura e autoconhecimento, um canal sagrado entre o humano e o divino.

Na prática arteterapêutica com pessoas idosas, observa-se que o fazer artístico cria oportunidades para que memórias, afetos e histórias de vida sejam revisitados. Cada produção carrega marcas da trajetória individual e coletiva do participante, transformando-se em um espaço de diálogo entre passado, presente e futuro.

No *setting* arteterapêutico, e de forma ainda mais latente no trabalho, o corpo não é apenas um suporte físico que segu-

ra o pincel ou molda a argila. Ele é, em si, o próprio território onde a experiência dramática da vida se inscreve. No entanto, acessar os conteúdos soterrados nesse corpo que sente exige uma delicadeza tátil. É nesse palco que o lúdico se estabelece, não como distração, mas como mediação necessária.

Compreendido como um recorte de espaço-tempo dotado de suas próprias ritualidades, o *setting* arteterapêutico funciona como que Donald Winnicott (1975) chamou de espaço potencial (ou espaço transicional). Este é um território intermediário entre o mundo interno do indivíduo e a realidade externa, um ambiente de confiança onde o brincar e a criatividade podem se manifestar como fenômeno psicológico vital para a saúde mental.

Para que esse fenômeno aconteça, a configuração física do ateliê desempenha um papel crucial. Um espaço relativamente delimitado, onde os limites físicos e as paredes são integrados à dinâmica criativa, oferece uma sensação de sustentação (*holding*) e segurança. Ao contrário do que se possa imaginar, um ateliê de grandes dimensões ou sem contornos claros tende a dispersar a atenção e diminuir a tensão criativa necessária para o processo. É a atmosfera intimista e o enquadre estruturado do *setting* restrito que favorecem a concentração profunda, permitindo que os conteúdos inconscientes emergam de forma segura e encontra vazão através do manuseio dos materiais artísticos.

Para Angella Phillipinni o *setting* da arteterapia, com sua formatação de laboratório de alquímia, recria nos tempos atuais, o tão necessário território sagrado. Funciona como local de criação, de resgate e expansão de potencialidades adormecidas, de desvelar sentimentos, de compreender conteúdos inconscientes. Para que seja produtivo, este território simbólico precisa, em sua materialidade, oferecer algumas condições operacionais essenciais.

Nesse olhar da autora, o lúdico atua como um convite suave ao desarmamento. Quando propomos o manejo de tintas ou colagens sem a cobrança de um resultado estético ou utilitário, ativamos a dimensão da criança divina, o arquétipo da espontaneidade e da pureza do vir-a-ser e as defesas psíquicas costumam ceder diante da leveza do ato de brincar com a matéria.

O brincar expande a alma, e uma alma expandida ocupa mais espaço no corpo. Contudo, a grande alquímia da arteterapia reside em não permitir que o lúdico se esvazie em meio ao entretenimento. A medida que as mãos se movem livres de julgamento, o inconsciente costuma pegar carona na despreensão do gesto. E nesse exato milésimo de que o lúdico encontra o sentir.

O lúdico que encontra o sentir integra uma personalidade mediante aplicação de técnicas expressivas por recursos tangíveis e intangíveis. A arteterapia, através do manuseio e da experimentação de materiais diversos nas múltiplas modali-

dades expressivas, em uma atmosfera acolhedora e protegida, permite ao indivíduo organizar sentimentos, acessar o inconsciente e promover o autoconhecimento.

Conforme apontam Angela Phillipini (2013) e Silma Ciornai (2024) os materiais expressivos não são neutros; eles possuem propriedades físicas que dialogam diretamente com a estrutura psíquica do sujeito. A classificação desses recursos decorre de suas consistência e maleabilidade, relacionando-se intimamente com diferentes níveis de controle egóico (controle do ego) e expressão emocional.

Quando a mente silencia, o corpo fala e é na somatização que o sofrimento psíquico encontra sua primeira morada. A arteterapia surge como sujeito em campo seguro de expressão. No processo criativo, o corpo materializa sensações abstratas em imagens e linguagens simbólicas envolventes.

Habitar esse espaço de corpo e símbolo, convoca o arteterapeuta a uma escuta sensível, mediando contextos ora inquietantes, ora profundamente silenciados. A arte, portanto, não apenas decodifica o sintoma, mas devolve ao corpo a sua potência de criação e cura.

Arteterapia e Autoconhecimento no Envelhecimento

O envelhecimento apresenta desafios relacionados às perdas, às mudanças corporais e às transformações nos papéis sociais. Nesse cenário, o autoconhecimento torna-se uma ferramenta importante para a construção de novos significados sobre a própria existência.

O envelhecimento é uma travessia natural e singular da vida. Construir novos significados sobre a própria existência e promover o envelhecimento saudável e ativo fundamenta-se, conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS), na otimização das oportunidades de saúde, participação social e segurança, visando a melhoria da qualidade de vida e a fortalecimento da autoestima.

A experiência profissional com grupos de idosos permite perceber que a arteterapia funciona como um espaço acolhedor de escuta e expressão. Durante as atividades, muitos participantes revelam emoções, lembranças e expectativas que permaneciam silenciadas. O processo criativo favorece a elaboração dessas vivências, fortalecendo a autoestima e a percepção de pertencimento.

Nunes e Cuba (2016) destacam que as atividades grupais contribuem para a construção de vínculos, para a aprendizagem compartilhada e para a integração social da pessoa idosa. Os encontros arteterapêuticos ampliam essas possibilidades ao promoverem experiências de convivência mediadas pela criação artística. Além dos benefícios emocionais, estudos sobre neuroplasticidade indicam que experiências criativas e significativas podem estimular novas conexões neurais. Assim, a arteterapia contribui não apenas para a expressão subjetiva, mas também para a manutenção das capacidades cognitivas e para o fortalecimento da saúde mental.

A arteterapia atua como uma ferramenta poderosa de estimulação neurológica. O processo criativo exige flexibi-

lidade mental, tomada de decisões, coordenação motora fina e ativação de memórias afetivas simultaneamente. Ao engajar o idoso em novas modalidades expressivas, a Arteterapia não apenas oferece suporte emocional, mas desafia ativamente o sistema nervoso, gerando novas sinapses e enriquecendo diretamente essa poupança que é a reserva cognitiva.

O corpo idoso que participa da experiência arteterapêutica não é um corpo passivo. É um corpo que sente, brinca, experimenta e cria. Ao manipular materiais, escolher cores, construir imagens e compartilhar narrativas, a pessoa idosa reafirma sua condição de sujeito ativo na construção da própria história.

Considerações Finais

Esse estudo buscou refletir sobre as contribuições da arteterapia para o autoconhecimento da pessoa idosa. Verificou-se que a prática arteterapêutica favorece a expressão simbólica, o fortalecimento dos vínculos sociais, a ressignificação das experiências de vida e a ampliação da consciência de si.

Assim é possível afirmar que arteterapia constitui uma importante estratégia de promoção da saúde mental e do bem-estar na velhice. Ao valorizar a criatividade, a sensibilidade e a singularidade de cada participante, a prática contribui para o reconhecimento da pessoa idosa como sujeito ativo de sua própria história.

O investimento em espaços de criação para a população idosa é garantir-lhes o direito de narrar novos caminhos, transformando o envelhecimento em um processo ativo digno e repleto de significado.

Referências

CIORNAI, Selma. Arteterapia: gestando caminhos. In: CIORNAI, Selma (Org.). Percursos em arteterapia: reflexões e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2024. p. 15-38.

DOIDGE, Norman. O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar as pessoas. Tradução: Ryta Vinagre. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

JUNG, Carl Gustav et al. O homem e seus símbolos. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

WANDERLEY FILHO, Humberto Medeiros; MENEZES, Tarciana Nobre de; COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti. Qualidade de vida de idosos residentes em municípios das macrorregiões de saúde da Paraíba. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 11, n. 27, p. 516-542, 2023.

NAUMBURG, Margaret. Art Therapy: Its Scope and Function. In: HAMMER, Emanuel F. (Ed.). The clinical application of projective drawings. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1958. P. 11-517.

NERI, Anita Liberalesso. O que a psicologia tem a dizer sobre a resiliência no envelhecimento?. In: Qualidade de vida na velhice: novas contribuições. Campinas: Alínea, 2007. p. 125-138.

NUNES, Ana Paula de Freitas; CUBA, Marina. Arteterapia e grupos de idosos: uma proposta de intervenção. In: CON-

GRESO INTERNACIONAL DE HAMANIDADES, LINGUAGENS E ARTES, 2016, 2021. p. 45-52.

Belo Horizonte. Anais (...). Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2021. p.45-52. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Tradução: Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

PHILLIPINNI, Angella. Linguagens plásticas em arteterapia: a matéria expressiva. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

SILVEIRA, Nise da. Imagens do inconsciente. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e realidade. Tradução: J.O. de Aguiar Abreu Vanede Nobre. Rio de Janeiro Imago. 1975.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS SOCIALIZANTES DE BEBÊS DE 05 A 18 MESES NA PRÁTICA DA NATAÇÃO

Larissa de Moraes Rêgo Braga

Introdução

A compreensão da infância como etapa singular do desenvolvimento humano tem conduzido pesquisadores a reconhecerem que o bebê não é um sujeito passivo diante das experiências que vivencia. Desde os primeiros meses de vida, ele estabelece relações com o ambiente por meio do corpo, utilizando movimentos, expressões faciais, vocalizações e gestos como formas legítimas de comunicação. Nesse sentido, o corpo constitui o primeiro instrumento de interação com o mundo, sendo através dele que o bebê experimenta, sente, brinca e produz significados sobre as relações que estabelece.

Sob essa perspectiva, a prática da natação ultrapassa os limites da aprendizagem motora e configura-se como um espaço privilegiado para experiências sensoriais, afetivas e sociais. A água, os brinquedos, a música e a presença de outras crianças transformam cada aula em um ambiente de descobertas, no qual brincar e sentir tornam-se processos inseparáveis do desenvolvimento infantil.

Atualmente, muitas famílias passam grande parte do dia envolvidas com trabalho e outras responsabilidades, reduzindo o tempo de convivência entre pais e filhos. Essa realidade faz com que muitos bebês tenham pouco contato social fora do ambiente familiar, convivendo diariamente com poucas pessoas e com oportunidades limitadas de interação.

Nesse contexto, a natação para bebês aparece como uma atividade importante não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a socialização. Durante as aulas, os bebês convivem com outras crianças, professores e familiares em um ambiente lúdico, acolhedor e estimulante. Diferente dos adultos, os bebês ainda não utilizam a fala como principal forma de comunicação. Eles se expressam através do olhar, dos gestos, do toque, do sorriso, do choro e dos sons emitidos. Esses comportamentos permitem que interajam com o meio e demonstrem emoções, interesses e necessidades.

O relato de experiência teve como principal objetivo identificar como ocorre o processo de socialização de bebês entre 05 e 18 meses durante a prática regular da natação. A pesquisa também buscou compreender de que maneira os comportamentos e as formas de comunicação dos bebês se manifestam ao longo das aulas.

O tema escolhido apresenta relevância por ainda existir pouca produção científica voltada à socialização de bebês no ambiente aquático, já que grande parte dos estudos sobre natação infantil enfatiza apenas o desenvolvimento motor.

Fundamentação Teórica

A socialização pode ser compreendida como o processo pelo qual o indivíduo aprende valores, hábitos e comportamentos necessários para viver em sociedade. Segundo Turner (1999), esse processo inicia-se desde a vida fetal e se desenvolve progressivamente através das relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente.

A primeira forma de socialização ocorre no ambiente familiar, denominada socialização primária. Posteriormente, a criança passa a participar de outros grupos sociais, como escolas, creches, clubes e atividades esportivas, configurando a socialização secundária. Nesse sentido, a natação para bebês representa um importante espaço de convivência social.

Autores como Le Boulch (1982), Lima (2003) e Figueiredo (2011) destacam que o contato entre bebês e outras crianças favorece o desenvolvimento da afetividade, da autoestima e da comunicação. Além disso, a presença dos pais durante as aulas fortalece os vínculos emocionais e transmite segurança ao bebê.

A comunicação dos bebês ocorre principalmente por meio de elementos não verbais. O olhar permite expressar emoções e estabelecer contato com outras pessoas. O toque transmite segurança, conforto e acolhimento. Os gestos revelam desejos e intenções, enquanto os sons emitidos e vocalizações funcionam como tentativas de interação social.

As contribuições da psicologia histórico-cultural permitem compreender que o desenvolvimento infantil ocorre nas relações estabelecidas com o outro. Para Lev Vygotsky (2007), é na interação social que a criança internaliza modos de agir, comunicar-se e compreender o mundo. Antes mesmo do domínio da linguagem oral, o bebê participa ativamente dessas interações por meio de sinais corporais que são interpretados pelos adultos e pelas demais crianças.

De forma complementar, Henri Wallon (2007) destaca que emoção, movimento e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Nos primeiros anos de vida, o corpo representa o principal mediador das relações sociais, tornando cada gesto, sorriso ou olhar uma manifestação carregada de significado afetivo.

Nesse contexto, o ambiente aquático amplia as possibilidades de interação. A água favorece movimentos diferenciados, desperta curiosidade, proporciona desafios compatíveis com o desenvolvimento infantil e estimula experiências compartilhadas entre bebês, familiares e professores. Dessa forma, a aprendizagem acontece de maneira integrada, envolvendo aspectos motores, emocionais, cognitivos e sociais.

A natação proporciona estímulos importantes para o desenvolvimento global do bebê. Além dos benefícios físicos e motores, a atividade promove interação social, desenvolvimento emocional, ampliação das experiências sensoriais e fortalecimento dos vínculos familiares. As aulas geralmente possuem caráter lúdico, com músicas, brinquedos e brincadeiras que tornam o ambiente mais prazeroso e estimulante.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da música nas aulas. As cantigas e brinquedos cantados auxiliam na comunicação, na interação e na criação de vínculos afetivos, além de contribuírem para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos bebês.

Métodos

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa descritiva, realizada na Academia Viva Água, localizada no bairro Renascença II, em São Luís – MA. Participaram da pesquisa os pais de 27 bebês com idade entre 05 e 18 meses, além da professora responsável pelas aulas de natação. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o questionário aplicado aos pais e o caderno de campo, utilizado durante as observações das aulas.

A pesquisa analisou quatro categorias relacionadas aos meios de comunicação dos bebês: olhar, toque, gestos e sons emitidos. Essas categorias foram observadas em diferentes situações durante as aulas, considerando a relação dos bebês com os próprios pais, com outros pais, com outros bebês e com a professora.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão dos significados atribuídos às experiências vividas pelos participantes, considerando que a socialização dos bebês ocorre por meio de manifestações não verbais e de interações que não podem ser reduzidas a dados numéri-

cos. Conforme Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos sociais em seus contextos naturais, valorizando comportamentos, percepções e relações estabelecidas entre os sujeitos investigados.

A definição das categorias de análise — olhar, toque, gestos e sons emitidos — fundamentou-se na técnica de análise categorial, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Segundo Laurence Bardin (2016), as categorias constituem agrupamentos de elementos que apresentam características comuns, permitindo organizar e interpretar os dados de maneira sistemática. Nesse estudo, tais categorias possibilitaram identificar diferentes formas de comunicação e interação dos bebês durante as atividades aquáticas, favorecendo uma análise mais consistente dos comportamentos observados.

Além disso, buscou-se realizar a interpretação dos dados por meio da triangulação entre os registros do caderno de campo, as respostas fornecidas pelos pais e as observações realizadas pela professora durante as aulas. Esse procedimento contribui para aumentar a confiabilidade das interpretações, uma vez que permite confrontar diferentes fontes de informação sobre o mesmo fenômeno investigado, reduzindo interpretações isoladas e ampliando a compreensão da realidade estudada.

Resultados

Os resultados mostraram que muitos pais procuraram a natação não apenas pelos benefícios físicos, mas também

pela necessidade de estimular a convivência social dos filhos. A maioria dos bebês observados era formada por filhos únicos e que ainda não frequentavam outros espaços coletivos.

Antes da prática da natação, os principais meios de comunicação utilizados pelos bebês eram o choro, os sorrisos, os gestos e os sons emitidos. Durante as aulas, percebeu-se que esses comportamentos passaram a ocorrer de maneira mais intensa, principalmente nas interações com outras pessoas.

Grande parte dos bebês demonstrava curiosidade durante as aulas, observando o ambiente, os brinquedos, os professores e os outros bebês. Aos poucos, muitos começaram a responder com sorrisos, gargalhadas e expressões de alegria quando interagiam com outras crianças.

A análise das quatro categorias permitiu verificar que o olhar foi uma das primeiras formas de aproximação entre os bebês. Antes mesmo do contato físico, muitos observavam atentamente os colegas, os brinquedos e a professora, demonstrando interesse pelo ambiente. Esse comportamento confirma que a comunicação na primeira infância ocorre predominantemente por manifestações não verbais, constituindo importante indicador do processo inicial de socialização.

Em relação ao toque, observou-se que, à medida que os bebês adquiriam maior segurança no ambiente aquático, passaram a aceitar com mais naturalidade a aproximação de outras crianças e dos adultos presentes. Pequenos contatos durante as brincadeiras, o compartilhamento de brinquedos e a proximidade corporal favoreceram experiências de conviven-

cia, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as oportunidades de interação social.

Os gestos e as vocalizações também apresentaram evolução ao longo das aulas. Muitos bebês passaram a responder aos estímulos da professora com movimentos espontâneos, balbucios, sorrisos e expressões faciais de alegria. Esses resultados reforçam que o ambiente lúdico da natação favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também a ampliação das competências comunicativas e relacionais, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados encontrados dialogam com a literatura da área ao evidenciar que a convivência em ambientes coletivos amplia as oportunidades de aprendizagem social desde os primeiros meses de vida. Embora a pesquisa tenha sido realizada com um grupo específico de participantes, os dados sugerem que a prática regular da natação pode representar um importante espaço complementar de socialização para bebês que ainda não frequentam creches ou outras instituições de educação infantil.

Alguns bebês apresentaram comportamento mais observador nas primeiras aulas, especialmente diante de pessoas desconhecidas. Porém, com o passar do tempo, foi possível perceber maior segurança e adaptação ao ambiente aquático.

Outro aspecto observado foi a relação positiva dos bebês com as músicas utilizadas durante as aulas. Muitos demonstravam alegria ao ouvir em casa as canções aprendidas na natação, o que evidencia a criação de vínculos afetivos com a atividade.

Também foi possível perceber que o comportamento dos pais influencia diretamente na adaptação da criança. Pais mais tranquilos e seguros transmitiam confiança aos bebês, facilitando a participação e tornando o momento mais prazeroso. De maneira geral, os resultados confirmam que a natação contribui significativamente para o desenvolvimento social e afetivo dos bebês, proporcionando experiências importantes de convivência e interação.

Outro aspecto observado refere-se ao fortalecimento gradual da autonomia dos bebês. Com o avanço das aulas, muitos passaram a demonstrar maior iniciativa para explorar brinquedos, estabelecer contato visual com outras crianças e responder aos estímulos propostos pela professora. Ainda que tais comportamentos variem conforme o ritmo individual de desenvolvimento, percebeu-se que a repetição das experiências em ambiente seguro favoreceu atitudes de confiança, curiosidade e participação, características fundamentais para a constituição das primeiras relações sociais.

Conclusão

Além dos resultados observados, este estudo permite compreender que a socialização na primeira infância constitui um processo construído nas pequenas experiências cotidianas. Antes mesmo da aquisição da linguagem verbal, o bebê comunica desejos, emoções e interesses por meio do corpo, estabelecendo relações significativas com as pessoas e com o ambiente que o cerca.

Nesse sentido, a natação revela-se um espaço privilegiado de desenvolvimento integral, pois articula movimento, ludicidade, afetividade e interação social em uma mesma experiência educativa. O ambiente aquático possibilita que o bebê explore novas formas de comunicação, fortaleça vínculos familiares e desenvolva maior segurança para relacionar-se com diferentes pessoas.

Ao dialogar com a temática do e-book *Corpos que brincam, corpos que sentem*, este capítulo reafirma que o brincar constitui uma necessidade humana presente desde os primeiros meses de vida. O corpo do bebê aprende brincando, comunica-se sentindo e constrói sua identidade nas relações que estabelece com o outro. Cada sorriso compartilhado, cada olhar correspondido e cada gesto de descoberta representam experiências que contribuem para a formação de sujeitos mais seguros, curiosos e socialmente participativos.

Espera-se que este estudo incentive novas pesquisas sobre a socialização de bebês em ambientes educativos e esportivos, ampliando o reconhecimento da natação como prática promotora do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

O estudo permitiu compreender que a natação para bebês vai além dos benefícios físicos e motores tradicionalmente associados à atividade aquática. As aulas representam um importante espaço de socialização, interação e desenvolvimento emocional.

Os resultados evidenciaram que os bebês utilizam diferentes formas de comunicação não verbal para interagir com o ambiente, especialmente através do olhar, do toque, dos gestos e dos sons emitidos. Essas formas de comunicação tornam-se mais evidentes e estimuladas durante as aulas de natação.

Também foi possível observar que a convivência com outros bebês, professores e familiares favorece o desenvolvimento da afetividade, da segurança emocional e da capacidade de interação social.

A pesquisa destaca ainda a importância da participação dos pais durante as aulas, fortalecendo vínculos afetivos e transmitindo confiança às crianças. Além disso, o ambiente lúdico, as músicas e as brincadeiras contribuem significativamente para tornar a experiência prazerosa e estimulante.

Por fim, conclui-se que a natação para bebês pode ser considerada uma importante ferramenta de socialização infantil, especialmente para crianças que possuem pouca convivência social fora do ambiente familiar. O estudo também reforça a necessidade de novas pesquisas sobre o tema, ampliando o conhecimento científico acerca da socialização na primeira infância.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

FIGUEIREDO, Paulo, A. Poli. **Natação para bebês, infantil e iniciação:** uma estimulação para a vida. São Paulo. Ed. Phorte, 2011.

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

LE BOUSCH, J. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. LIMA, E. L. **A prática da natação para bebês.** Jundiaí: Fontoura, 2003.

TURNER, J. H. **Sociologia:** conceitos e aplicações. São Paulo. Makron Books, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

CAPÍTULO 5

O CORPO DA CRIANÇA NA NATUREZA: A IMPORTÂNCIA DOS PARQUES DE PRESERVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Conceição de Castro

Introdução

Este estudo busca refletir sobre o corpo da criança e a natureza no contexto do Parque Botânico da Vale, situado em São Luís (MA), como espaço não formal voltado à educação ambiental na infância. A análise se apoia em autores como Serão, Almeida e Carestiato (2020), além de Carvalho (2004), que discutem infância, sustentabilidade e práticas educativas.

O objetivo geral analisa o papel do Parque Botânico da Vale enquanto ambiente educativo não formal voltado à formação da consciência ecológica em crianças da educação infantil. Assim busca compreender de que forma a estrutura física, as atividades propostas e a intencionalidade pedagógica do parque contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes sustentáveis.

A abordagem qualitativa do tipo pesquisa bibliográfica, somada às observações de uma aula passeio realizadas por uma

turma de Infantil II da UEB Mário Pereira da Rede Municipal de São Luís deram sustentação à escrita desse capítulo.

A importância dos parques de preservação para o desenvolvimento das crianças

A crise ambiental contemporânea impõe à educação o desafio de repensar seus processos formativos à luz da sustentabilidade e de uma ética ecológica que transcenda o mero conteúdo informativo. A educação ambiental, conforme preconiza a Lei nº 9.795/1999, não deve ser compreendida como uma disciplina isolada, mas como um processo permanente e interdisciplinar que busca “desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1999, p. 1).

Carvalho (2004, p. 47) acrescenta que “a formação do sujeito ecológico depende de vivências que articulem emoção, razão e ação”. Tal premissa evidencia a necessidade de práticas educativas eficazes na Educação Infantil que devem integrar as dimensões sensoriais e afetivas ao desenvolvimento cognitivo. A referida visão dialoga com a abordagem de Malaguzzi (1999, p. 75), quando afirma que a criança é dotada de “cem linguagens, cem maneiras de pensar, de jogar, de falar; cem, sempre cem maneiras de escutar, de se surpreender, de amar”, múltiplas formas de interagir e significar a realidade; restringir

o aprendizado ambiental ao espaço confinado da sala de aula é silenciar boa parte dessas linguagens e potencialidades.

Os espaços não formais de educação, como parques, jardins botânicos e reservas ecológicas, surgem como territórios educativos e ampliam o campo formativo ao oferecer experiências concretas, interativas e, sobretudo, emancipatórias, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas “vivido”. Como defende Gadotti (2021, p. 23), “a sustentabilidade se aprende no cotidiano e se pratica no território”, o que reforça a importância de espaços que articulem educação, comunidade e natureza.

O Parque Botânico da Vale representa um desses espaços privilegiados de mediação pedagógica. Fundado em 1985, e compreende uma área de aproximadamente 100 hectares de mata nativa, o parque oferece uma infraestrutura rica que inclui trilhas ecológicas, viveiro de mudas, orquidário, meliponário, áreas de lazer e o inovador “Vagão do Conhecimento”, espaço interativo que alia tecnologia e educação ambiental. A proposta pedagógica transcende uma visita contemplativa, promovendo uma imersão às escolas públicas, privadas e comunidade, cuja ludicidade e experimentação sensorial dispõe de ferramentas para o despertar da consciência ecológica.

O espaço não formal que favorece a educação ambiental na primeira infância, fase fundamental para a formação de valores éticos e sociais, tendo em vista ao enfrentamento ao transtorno de déficit de natureza, compreendido como o

crescente confinamento das crianças em ambientes urbanos e digitais, que tem provocado um distanciamento físico e emocional do mundo natural, o que pode comprometer o desenvolvimento biopsicossocial. Como destacam Serrão, Almeida e Carestiato (2020, p. 15), “a sustentabilidade deve ser entendida como uma prática cotidiana, construída a partir de pequenas ações e da consciência coletiva”.

O Corpo da Criança em Contato com a natureza

O contato da criança com a natureza constitui uma experiência educativa que amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem por meio do corpo em movimento. Ao explorar diferentes espaços naturais, como jardins, quintais, parques e áreas verdes, a criança vivencia situações que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional de forma integrada.

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído a partir da interação ativa da criança com o ambiente, em um processo no qual a experiência concreta assume papel central na aprendizagem, conforme defendem Piaget (1976) e Vygotsky (1998). O corpo, portanto, deixa de ser apenas um instrumento biológico para tornar-se mediador das descobertas, das relações e da produção de conhecimentos.

Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta do e-book *Corpos que brincam, corpos que sentem*, ao reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de ex-

periências corporais carregadas de sensibilidade, afetividade e interação com o ambiente. As vivências na natureza permitem que a criança descubra as potencialidades do próprio corpo, fortaleça vínculos com seus pares e desenvolva uma relação de pertencimento e respeito ao meio em que vive. Como afirma Merleau-Ponty (1999), é por meio do corpo que o ser humano percebe, interpreta e atribui significados ao mundo.

A infraestrutura do parque como uma mediadora da aprendizagem

O Parque Botânico da Vale possui cem hectares de mata nativa, atuando como o que Malaguzzi (1999) denomina “o terceiro educador”. A organização do ambiente fala, convida e desafia a criança sem a necessidade constante de comandos verbais, disponibilizando de uma infraestrutura diversificada e cuidadosamente planejada para o acolhimento de diferentes públicos, especialmente crianças da educação infantil.

O Vagão do Conhecimento traduz a integração entre tecnologia e natureza, abordando temas como o ciclo da água, energias renováveis e reciclagem. Essa multiplicidade de ambientes amplia a experiência educativa e contribui para a aprendizagem interdisciplinar, princípio essencial da educação ambiental. Carvalho (2004, p. 61), “a educação ambiental deve ser concebida como um processo de totalidade, no qual o conhecimento se constrói na interrelação entre o humano e o natural”.

A dimensão lúdica das atividades é um dos pilares da proposta educativa do parque. As crianças são incentivadas a explorar o ambiente por meio de jogos, contação de histórias, observação de espécies e atividades artísticas que utilizam elementos naturais, como folhas, sementes e galhos. Segundo Vygotsky (1998, p. 122), o brincar é a atividade central do desenvolvimento infantil, pois “cria uma zona de desenvolvimento proximal em que a criança age além de seu comportamento habitual”.

O parque dispõe de espaços para as educadoras utilizarem na contação de narrativas como ferramenta pedagógica, conduzindo histórias sobre animais da floresta e o ciclo das plantas. Essa prática favorece a imaginação e a afetividade, conectando o conteúdo ambiental à experiência simbólica da criança. Malaguzzi (1999) reforça que a pedagogia da escuta, característica das abordagens inspiradas em Reggio Emilia, valoriza as “cem linguagens da criança”, entre elas o gesto, o desenho, o olhar e a fala — dimensões perceptíveis nas interações vividas no parque.

A presença de brinquedos sustentáveis, produzidos com madeira reaproveitada, é outro exemplo de coerência entre teoria e prática. Segundo Gadotti (2021, p. 26), “a sustentabilidade começa nas pequenas escolhas cotidianas; quando a criança percebe que o brincar também pode ser sustentável, internaliza o valor do cuidado”.

A atuação dos monitores revelou uma linguagem adaptada para a primeira infância. Em vez de termos técnicos, utilizam-se de narrativas e perguntas que estimulam a reflexão. Essa postura instiga a investigação, pilar fundamental da educação científica precoce. Para Gadotti (2021), quando a criança brinca no território, ela se apropria dele. No Parque, o “brincar de ser cientista” ou “brincar de ser explorador” transforma a sustentabilidade de um conceito abstrato em uma vivência corpórea.

Participação Infantil e Protagonismo: a criança como investigadora

Durante as visitas as crianças não foram apenas espectadoras de um roteiro pronto. Elas formulam hipóteses ao encontrar uma semente diferente no chão. Como defende Malaguzzi (1999), a criança é um sujeito rico em recursos e desejoso de interagir com o mundo. O parque oferece a “matéria-prima” para que esse desejo se transforme em conhecimento.

A configuração das trilhas e do Vagão do Conhecimento permite que a criança faça escolhas, o que observar primeiro, qual botão apertar, qual textura sentir. Esse exercício de autonomia é fundamental para que ela se sinta parte integrante do processo educativo, e não apenas uma receptora de informações sobre o meio ambiente.

Educação ambiental e formação da consciência ecológica

As práticas educativas do parque contribuem para o desenvolvimento da consciência ecológica desde os primeiros anos de vida. As atividades de plantio, observação da fauna e reciclagem permitem que as crianças compreendam, de modo concreto, a interdependência entre seres vivos e meio ambiente. Ao tocar na terra, sentir o cheiro e ouvir o som da mata, a criança desenvolve o que a literatura chama de biofilia, o amor à vida. De acordo com carvalho (2004), a formação do sujeito ecológico passa pela emoção. Se a criança desenvolve afeto pelo parque, ela naturalmente desenvolverá o desejo de protegê-lo.

Durante as trilhas guiadas, foram observadas árvores como o açaizeiro e a castanheira, a guia do parque explicou sua importância ecológica, cultural e como essa atividade prática é realizada com crianças nas trilhas dos sentidos. Essa prática materializa o princípio da interdisciplinaridade, apontado por Carvalho (2004) como essencial à educação ambiental, ao articular saberes científicos, culturais e simbólicos.

Considerações Finais

O Parque Botânico da Vale constitui um espaço não formal de educação ambiental de grande relevância para o desenvolvimento da consciência ecológica na primeira infância. A pesquisa evidenciou que sua infraestrutura, metodologia e proposta pedagógica articulam-se de maneira integrada, pro-

porcionando às crianças experiências de aprendizagem significativas, sensoriais e afetivas.

Além de seu papel ambiental, o parque exerce uma função social relevante ao oferecer acesso gratuito a um espaço de aprendizado e lazer para a comunidade, alinhando-se ao princípio da inclusão socioambiental previsto pela Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). Essa abertura democratiza o conhecimento e fortalece a relação entre escola, território e sociedade. O Parque Botânico da Vale representa um modelo de espaço educativo não formal comprometido com a sustentabilidade e a formação integral da criança.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: uma visão global e cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: **a experiência de Reggio Emilia na transformação da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 1999.

SERRÃO, Maria do Socorro; ALMEIDA, Andréa; CARESIATO, Vera. **Sustentabilidade: uma questão de todos nós**. São Paulo: Moderna, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 15. ed. Campinas: Papirus, 2022.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

SILVA, João Carlos; MENDONÇA, Paula. **Educação ambiental e infância**: práticas educativas em tempos de crise climática. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 18, n. 2, p. 45–61, 2023.

CAPÍTULO 6

ARTES MARCIAIS:

CORPO EM MOVIMENTO, A LUTA NO CONTROLE DO SENTIR

José Ribamar Castro Sales Júnior

Martha Reis Sousa

Introdução

No contexto educacional, o presente artigo oportuniza a aprendizagem do movimento do corpo através das artes marciais, como forma de valorizar o corpo como uma bilinguagem no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), nas aulas de Educação Física. De acordo com Rufino (2013) a Educação Física é um conjunto de atividades físicas planejadas e estruturadas, que busca explorar as capacidades físicas e a aplicação do movimento humano por meio da prática de atividades corporais. Entretanto, sabe-se que desde o começo dos tempos que o homem luta. Fosse para conseguir alimento, moradia, companhia, enfim, para sobreviver, e foi aperfeiçoando o seu modo de lutar, de guerrear, para que cada vez chegasse ao seu objetivo que era matar ou ferir gravemente o seu adversário.

Dentro da compreensão dos PCN's, a luta se define como disputas em que os oponentes devem ser vencidos. São

caracterizadas por uma regulamentação específica da modalidade a fim de punir as atitudes de violência e deslealdade (BRASIL, 2018). Daí, surgiram as artes marciais, que passaram a fazer parte da vida de alguns indivíduos desde o seu nascimento, pois assim que estes iam crescendo, lhes eram passados conhecimentos e técnicas de combate, especificamente de pais para filhos, fechando um círculo ou ciclo de ensinamentos, cuidando sempre para que este conhecimento “primitivo” não oferecesse nenhum risco das técnicas aprendidas, assim como não as usasse em proveito próprio ou para subjugar o outro ou alguém.

Em se tratando deste conhecimento, a BNCC foi concebida como ponto de partida para que Estados e Municípios estruturassem seus currículos (NEIRA et al., 2016). Em relação à Educação Física, as práticas corporais foram contempladas em seis unidades temáticas, a saber: Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Esporte, Ginástica e Práticas Corporais de Aventura (BRASIL, 2018).

Em se tratando do sentir o ser humano tem em sua essência a agressividade, que é um tipo de comportamento que pode aflorar em diferentes contextos do dia a dia.

Nesse sentido, tal comportamento que pode ser inato ou adquirido, pode ou não causar problemas na vida pessoal, pois se essa agressividade for utilizada em seu favor, poderá se tornar até benéfica, como por exemplo em uma

luta, onde a agressividade é tolerada e até necessária para a vitória no combate.

Na contemporaneidade, acredita-se que essas seis unidades temáticas supracitadas, possam potencializar saberes e práticas no Ensino Médio Integrado (EMI) pois as lutas corporais assim como as artes marciais, são práticas que vão muito além do combate físico, atuando como ferramentas pedagógicas essenciais para o autoconhecimento, a gestão de emoções e o respeito mútuo.

O presente texto é parte de uma Revisão Sistemática da Literatura que versa sobre Equilíbrio do corpo e das emoções através das lutas corporais. Nossos objetivos específicos são: Refletir sobre o histórico das Artes Marciais, da sua origem até a atualidade; Pesquisar sobre violência, formas de como ela afeta a vida das pessoas; com recorte na Agressividade e Violência, diferenciando ambos os conceitos.

Quanto à justificativa, apontamos três contextos: pessoal, acadêmico e social. O interesse pelo tema “Artes marciais: Corpo em Movimento, a luta no controle do sentir, (contexto pessoal), surgiu pelo fato de termos trabalhado no Projeto Educacional “Artes marciais na Escola”, especificamente em uma escola da rede pública integral da cidade de São Luís (MA). No referido Projeto, observou-se o quanto a luta incentivava os jovens em vários aspectos voltados ao cotidiano como manter a calma, trabalhar a ansiedade e desenvolver a sua autoestima.

No contexto acadêmico, compreendemos a importância dessa fase escolar para a formação do ser, sendo imprescindível nos debruçarmos em estudos e pesquisas que possam fazer a diferença no dia a dia dos jovens. Trabalhar com o corpo estimula o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos alunos, rompendo com o ensino puramente focado na mente.

Quanto ao contexto social, acreditamos que a luta corporal possa promover inclusão social, afastar jovens do ócio, e ensinar valores éticos fundamentais como disciplina, respeito e autocontrole, estimulando os jovens na escolha dos seus Projetos de vida.

Ao final, responderemos à questão - quanto as Artes Marciais pode vir a contribuir na construção não só física do corpo, mas também no comportamento dos praticantes?

Acreditamos que, respondendo a essa pergunta, poderemos melhor contribuir com o processo na Educação de jovens e adultos enfatizando a cultura corporal do movimento, abordagem cultural e histórica e o conhecimento, assim como domínio do próprio corpo.

Histórico das Artes Marciais, Agressividade e Violência

Para Freire (2008), a educação deve levar de um estado de heteronomia (profunda dependência) para um estado de autonomia (independência, emancipação). Ser autônomo

com relação ao conteúdo de lutas e artes marciais trabalhados no contexto da educação física escolar dentro de uma perspectiva cultural, deve promover o entendimento do significado dessas práticas em nossa sociedade atual e em sua história.

No entanto, observa-se ainda, na contemporaneidade, que a luta pode ser vista por diversos e diferentes aspectos. Ainda há poucos trabalhos escolares e projetos que associam as lutas corporais como forma de estímulo, de defesa, assim como controle das emoções. Sob o olhar do senso comum, as lutas não são vistas como boas práticas pedagógicas.

Nessa ótica, pode ser esse um fator contribuinte para a não apreciação das lutas corporais dentro do ambiente Educacional. Em relação à luta e o sentir, a violência, agressividade são fatores mais tendenciosos que o ato de movimentar o corpo como forma positiva para se ter uma vida mais saudável e canalizar as emoções para não agir com impulsividade diante dos desafios que a vida nos apresenta. Nesse sentido, Nascimento (2008), defende que os alunos devem sim, se apropriar de forma ampla e significativa das lutas, sendo necessário, para tanto, que as práticas pedagógicas não se restrinjam à dimensão procedimental, o saber fazer. Santos e Brandão (2022) destacam que o desenvolvimento das lutas pautado nas dimensões do conteúdo é fundamental para que os alunos possam ampliar suas percepções sobre esta temática. Desse modo, salientamos que os alunos também precisam compreender os aspectos con-

ceituais - saber conhecer - e os aspectos atitudinais - saber ser (ZABALA, 1998).

Para um desenvolvimento na área pedagógica, educativa e lúdica os conhecimentos conceituais, as origens, as propostas devem ser pesquisadas e discutidas, preferencialmente com os alunos e professores da escola. “As propostas educacionais devem proporcionar a participação dos alunos, fazendo com que os discentes sejam incluídos na ação.

A história das artes marciais está repleta de lendas e mistérios. Os registros escritos de séculos anteriores até o século XVII praticamente inexistem. Contudo, há achados arqueológicos que indicam que as artes marciais têm mais de 2200 anos. Apesar da falta de comprovação é possível afirmar que a origem das artes marciais se encontra nos movimentos dos animais e nas leis da natureza.

Entretanto, existem muitos estudos que dizem respeito, à origem das artes marciais. Civilizações antigas como a Mesopotâmia e a Índia podem ser consideradas o berço das artes marciais, sendo que as tendências sugerem como sendo mais provável que elas tenham se difundido através da Índia pelos monges budistas e suas rotas comerciais.

Em se tratando do controle do sentir, nas artes marciais, ao contrário dos mitos populares, não se produz indivíduos agressivos ou violentos, pois esse não é o objetivo desta enquanto filosofia de vida, como pode ser bem exemplificado no princípio filosófico do Judô: “O judoca não se aperfeiçoa para

lutar, mas luta para se aperfeiçoar”, mostra-se nesse exemplo, que a filosofia do praticante de artes marciais não é combater, mas evitar os conflitos, tornar-se um indivíduo calmo e sereno, até porque durante um combate não podem haver emoções como raiva, medo ou cólera.

Todas estas emoções e sentimentos devem estar a favor do lutador, que com o exercício desse auto controle, pode passar a desviar impulsos agressivos a seu favor durante a competição, como se pode constatar nesse estudo. O que acontece, na grande maioria das competições é que quanto mais tempo de treino tem o lutador, melhor o instinto do mesmo é controlado. Destaca-se em especial, aos lutadores de Judô e Jiu jitsu, que foram também analisados neste estudo. Os mesmos, tendem a ter seus impulsos agressivos diminuídos ou direcionados de forma mais construtiva.

Os lutadores, quando orientados, apresentam pré-requisitos como: interatividade, noções de hierarquia e respeito, mantendo, assim, o caráter disciplinar que também faz parte das artes marciais, e que é notável na diminuição dos impulsos agressivos dos praticantes.

É importante destacar que o papel do professor tem significado vital para os lutadores, pois estes, transmite junto com as técnicas de luta, valores, segurança, equilíbrio, que farão parte da formação da personalidade, da conduta e do caráter dos praticantes.

Considerações Finais

O Equilíbrio do corpo e das emoções através das lutas corporais contextualizou o uso do corpo nas artes marciais, um aliado pedagógico com a Educação Física. Assim favoreceu o conhecimento da origem da arte marcial, bem como a importância deste movimento dentro de um grupo social.

Destacou-se a necessidade que o indivíduo tem pela busca do equilíbrio dos seus sentimentos, de aprender a lidar com as derrotas e as vitórias em qualquer lugar que estas se encontrem, lidar de forma construtiva, utilizando-as para o aperfeiçoamento, tirando lição de cada derrota e de cada vitória, não se deixando abater e, ao contrário disso, se fortalecendo, localizando seus pontos fortes, mas também os fracos.

Em relação ao corpo, que a luta, fortalece os músculos, coordena o equilíbrio, estimula na perda de gorduras e calorias. Em relação a comportamentos, os verdadeiros artistas marciais na verdade tendem a ser pessoas controladas e que tentam a todo o custo evitar o combate, pois conhecem o seu potencial e sabem o quanto danoso esse conhecimento pode ser, se for colocado contra um indivíduo despreparado.

Diante do exposto, propõe-se o aprofundamento deste estudo, de forma prática, por meio de um projeto de extensão que promova dentro das Escolas de Tempo Integral, parâmetros qualitativos de melhorias comportamentais e nutricionais através das artes marciais e como esses parâmetros impactam de forma positiva a sociedade.

Referências

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.

DAÓLIO, J. Educação Física e o Conceito de Cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. Movimento, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3567/1968>

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. EccoS – Revista Científica, n. 41, p. 31-44, 2016.

REID, Howard & CHOUCER, Michael. O Caminho do Guerreiro: O paradoxo das Artes Marciais. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 1983.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar. Movimento, v. 25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.78143>.

RUFINO, L; DARIDO, S. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, 2013.

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

CAPÍTULO 7

MOVIMENTOS QUE SE ENTRELAÇAM: CORPOS QUE BRINCAM E APRENDEM EM CENA

Meiriluce Portela Teles Carvalho

Silvia Lilian Lima Chagas

Introdução

O presente artigo discute o brincar como possibilidade de aprendizagem no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), nas aulas de Arte, a partir de práticas cênicas como exercícios teatrais, improvisação e jogos teatrais e suas relações com o corpo. No campo do ensino de Arte, reconhece-se a existência de múltiplas possibilidades de comunicação e expressão, especialmente por meio do corpo.

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (2011) compreende o corpo como base da percepção e da relação com o mundo, indicando que os movimentos corporais não se restringem a gestos mecânicos, mas constituem formas de produção de sentido e de experiência. Assim, é importante que entre as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem esteja presente o desenvolvimento da consciência corporal como forma de autoconhecimento e ampliação da sensibilidade dos educandos.

No contexto educacional, o brincar é entendido como elemento central nos processos de aprendizagem. Para Vygotsky (2007), a atividade lúdica favorece o desenvolvimento cognitivo, social e simbólico, permitindo que o sujeito experiente, crie e atribua significados às suas ações. No âmbito das práticas cênicas, autores como Spolin (2010) e Boal (2015) destacam o potencial dos jogos teatrais e da improvisação como ferramentas que estimulam a expressão corporal, a criatividade e a interação, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Em dias atuais, percebe-se um distanciamento social em virtude das muitas possibilidades tecnológicas que integram os mais diferentes setores sociais, inclusive, o escolar. Daí a relevância do brincar no contexto escolar, ao possibilitar a exploração do indivíduo e sua contribuição para o coletivo.

Nesse sentido, os jogos cênicos são estruturados a partir de objetivos, regras, duração, noção espacial e limites dos participantes. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de experimentar, por meio do corpo, as vidas e realidades de outros corpos sociais, simulando vivências que não lhes pertencem diretamente. A partir desses atravessamentos, os educandos podem ressignificar experiências, construindo novos sentidos pessoais. Assim, a educação mediada por jogos e brincadeiras pode potencializar saberes e práticas no Ensino Médio Integrado (EMI).

Apesar dos avanços teóricos, os estudos voltados às experiências que envolvem o corpo e o brincar no contexto do

Ensino Médio Integrado ainda são escassos, especialmente no que se refere a situações concretas de sala de aula que articulem corpo, improvisação e jogos teatrais. Além disso, observa-se a carência de investigações que evidenciem como essas práticas se manifestam na realidade de instituições públicas de ensino, como os Institutos Federais, considerando suas especificidades formativas.

Diante disso, a pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira o brincar, mediado por práticas teatrais, favorece o desenvolvimento da expressão corporal e de aspectos socioemocionais de estudantes do Ensino Médio Integrado? Para responder a essa questão, tem-se como objetivo analisar como o brincar, mediado por práticas teatrais, contribui para o desenvolvimento da expressão corporal e de aspectos socioemocionais de estudantes do Ensino Médio Integrado.

A relevância deste estudo reside na compreensão do corpo e de sua relação com o brincar, mediado por práticas teatrais, como estratégia pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) no IFMA. Nesse sentido, tais práticas favorecem processos de socialização, auxiliam na superação da timidez, promovem o desenvolvimento da consciência corporal e contribuem para a melhoria das relações interpessoais, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Além disso, ao valorizar o corpo como forma de expressão e produção de conheci-

mento, o estudo amplia as possibilidades do ensino de Arte, reforçando sua importância para a formação crítica, sensível e reflexiva dos educandos, bem como para sua autonomia e protagonismo (Freire, 2008).

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes das turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do curso técnico em Administração, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São José de Ribamar. Esse contexto mostra-se pertinente por se tratar de um espaço formativo que articula educação básica e formação profissional, possibilitando a inserção de práticas pedagógicas que valorizam a expressão corporal, a criatividade e a interação entre os estudantes numa perspectiva de omnilateralidade.

Corpo, brincadeira e aprendizagem: práticas cênicas no EMI

O processo de aprendizagem pode e deve contemplar a ampliação sensível e crítica dos educandos, uma vez que lhes permite potencializar seus entendimentos e sua capacidade criativa. Nessa perspectiva, o ensino de Arte no IFMA, ao inserir o brincar como estratégia de promoção da consciência corporal, da interação, da dinamicidade e da ludicidade, torna-se mais significativo. No espaço escolar, a ação pedagógica do brincar assume um papel central no desenvolvimento humano, pois pode propiciar aos educandos compreensões acerca do corpo como território de experiências estéticas sensibilizadoras.

Assim, as aprendizagens podem potencializar as visões de mundo dos educandos sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. Segundo Vygotsky (2007), no brincar, a criança tende a se comportar além do esperado para sua idade, evidenciando que a atividade lúdica amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e simbólico. Interessa-nos destacar que o ser humano, independentemente da idade, aprende e se relaciona melhor quando utiliza, em alguma medida, o brincar, seja no âmbito formal da educação ou fora dele. Como exemplo, podem ser citadas as aulas de Arte, a gamificação, a robótica, a produção audiovisual e outras metodologias utilizadas no contexto da educação tecnológica presente no Ensino Médio Integrado (EMI).

Ainda sobre o brincar, Piaget (1971) destaca o jogo como elemento fundamental para a construção do conhecimento, ao permitir que o sujeito organize e ressignifique suas experiências por meio da ação. Nessa perspectiva, o ato de jogar constitui um momento em que o educando aprende sobre tempos, espaços e acordos, de modo que o conhecimento possa ser estruturado, refletido e compartilhado. Trata-se de um processo que não ocorre de forma superficial, mas que atravessa os envolvidos, afetando-os e colocando-os em um estado de suspensão reflexiva, conforme aponta Bondía (2002). Ao aprender brincando, o educando estabelece conexões baseadas em experiências que se consolidam e se articulam com diferentes campos do conhecimento. Entre esses campos, a Arte tem

como objetivo ampliar a sensibilidade crítico-reflexiva dos educandos, bem como seus repertórios culturais.

Cassirer (2021) afirma que a arte envolve toda a esfera da experiência humana, uma vez que nenhuma dimensão da realidade, seja física, moral ou social, está excluída de seu domínio formativo e criativo. Nessa perspectiva, o brincar mediado por práticas teatrais pode ser compreendido como uma forma de expressão artística que mobiliza o corpo como espaço de criação, permitindo aos estudantes experimentar, ressignificar e produzir sentidos a partir de suas vivências no contexto escolar.

Nesse sentido, Ostrower (1977) afirma que “o ser humano é esteta por natureza” e, portanto, a arte deve estar presente em todos os níveis da educação, não apenas como forma de expressão, mas também como meio de comunicação. Sua inserção no processo educativo possibilita uma formação pautada em princípios humanísticos, favorecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos. No âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFMA, a presença da arte se articula com o objetivo maior da instituição: promover uma educação omnilateral, que concilie a formação técnica e a formação geral, assegurando uma preparação que transcenda a dimensão instrumental e alcance a formação crítica e humanística.

Desse modo, a relação entre o corpo, o brincar e o desenvolvimento de aprendizagens significativas podem ser potencializadas quando trabalhadas a partir de uma óptica inter-

disciplinar, articulando entre outros campos as contribuições da psicologia do desenvolvimento, da filosofia fenomenológica e das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do ensino de Arte e de suas linguagens, mas para esse estudo, destaca-se especificamente, a linguagem teatral no âmbito do EMI.

Sobre aprendizagens significativas, Dewey (2010) afirma que as vivências com a arte potencializam a dimensão humana, ao dotarem os processos educativos de alegria, descontração e interatividade. Assim, o material sensorial é estimulado, tornando-se propulsor de saberes significativos. O ensino de Arte, com base na linguagem cênica, oferece a possibilidade de desenvolver competências por meio de experiências formativas e reflexivas que expandem os alcances do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se estruturam a partir de trilhas educativas fluidas, leves, envolventes e interativas, que estimulam percepções e a expansão da consciência.

A aprendizagem, nesse contexto, não é fechada, mas expansiva e dialógica, configurando-se como um campo interdisciplinar que articula contribuições da psicologia do desenvolvimento, da filosofia fenomenológica e das práticas pedagógicas em Arte. Este estudo fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky (2007), Piaget (1971) e Merleau-Ponty (2011), que, a partir de diferentes perspectivas, reconhecem o papel do corpo, do brincar e da ação na construção do conhecimento. Além disso, dialoga com Koudela (1984), ao considerar a criação nas aulas de Arte por meio de formas simbólicas pauta-

das na educação dos sentimentos, e com Freire (1996), no que se refere à promoção de “saberes e fazeres” lúdicos por meio dos jogos teatrais.

No que diz respeito à perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (2011) compreende o corpo como o centro da experiência perceptiva, emocional e sensível, afirmando que “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”. Essa concepção reforça a ideia de que o conhecimento não se limita ao plano racional, mas se constitui também por meio das experiências vividas corporalmente, nas quais percepção, movimento e sentidos se entrelaçam, configurando-se como elementos essenciais para a atuação dos educandos na vida, na escola e no mundo. Nessa direção, as práticas cênicas configuram-se como potentes dispositivos pedagógicos, Spolin (2010) compreende os jogos teatrais como uma prática que favorece a espontaneidade, elemento fundamental no processo criativo, contribuindo para o desenvolvimento da expressão, da criatividade e da interação. Boal (2015), por sua vez, entende o teatro como uma prática que possibilita ao sujeito ensaiar ações e refletir criticamente sobre a realidade, também promovendo processos expressivos e interativos.

Ao propor jogos teatrais, improvisações e encenações, o educador cria situações em que o brincar se articula diretamente com a aprendizagem. Nessas experiências, o corpo em ação possibilita a experimentação de papéis, a construção de narrativas e o desenvolvimento da imaginação, favorecendo

a autonomia e a expressão criativa dos sujeitos. Além disso, tais práticas promovem a escuta sensível, o trabalho coletivo e o reconhecimento do outro, aspectos fundamentais para a formação integral. Outro ponto relevante refere-se à dimensão estética da aprendizagem. Ao vivenciar processos cênicos, os participantes não apenas assimilam conteúdos, mas produzem sentidos e significados a partir de suas próprias experiências. Como destaca Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, indicando que aprender envolve também afetos, memórias e envolvimento subjetivo.

Nessa conjuntura, a coleta de dados ocorreu por meio da realização de atividades com jogos teatrais, incluindo exercícios de improvisação, dinâmicas corporais e jogos dramáticos, desenvolvidos em sala de aula. Como instrumentos de registro, foram utilizadas observações da prática pedagógica, anotações de campo e registros reflexivos, possibilitando a sistematização das experiências vivenciadas. A análise dos dados foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar sentidos, padrões e transformações relacionadas ao desenvolvimento da expressão corporal, da interação e da participação dos educandos dos jogos cênicos estruturados com base na leveza do brincar e do aprender por meio desses processos.

Considerações Finais

A inserção das práticas cênicas nos contextos educativos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFMA implica

uma mudança de paradigma, ao deslocar o foco de modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos para abordagens que valorizam o corpo, a ludicidade, a experiência e os sentimentos como dimensões constitutivas das percepções relacionadas à aprendizagem. Assim, foi possível responder ao problema de pesquisa: o brincar, mediado por práticas teatrais, favorece o desenvolvimento da expressão corporal e de aspectos socioemocionais de estudantes do Ensino Médio Integrado.

Dessa forma, ao integrar corpo, brincar e aprendizagem, as práticas cênicas contribuem para a formação de educandos mais críticos, sensíveis e criativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Assim, alcançou-se o objetivo geral de analisar como o brincar, mediado por práticas teatrais, contribui para o desenvolvimento da expressão corporal e de aspectos socioemocionais de estudantes do Ensino Médio Integrado.

Nesse sentido, Ramaldes e Camargo (2017) destacam a importância das experiências significativas como base para a construção do conhecimento, compreendidas como resultantes da articulação entre sentimentos e percepções vivenciados pelos educandos durante as práticas teatrais. Tais experiências favorecem trocas simbólicas nos jogos, estimulando memórias, pensamentos e reflexões.

Desse modo, os jogos teatrais e as práticas coletivas no contexto educacional mostram-se fundamentais para o desen-

volvimento de aprendizagens significativas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Maranhão. Tal perspectiva se aproxima das contribuições de Dewey (2010), ao compreender a experiência como elemento central para a vitalidade dos processos educativos, tornando o ensino e aprendizagem uma interação ativa e fluida com o mundo.

Diante do exposto, propõe-se o aprofundamento deste estudo por meio de um projeto de extensão que promova saberes e fazeres em uma perspectiva que transcenda os muros da escola, articulando práticas cênicas, corpo e ludicidade em diferentes espaços formativos. Espera-se que essa iniciativa possibilite a ampliação das experiências estéticas e pedagógicas dos estudantes, fortalecendo o desenvolvimento da expressão corporal, das dimensões socioemocionais e da formação crítica, além de contribuir para a integração entre escola e comunidade.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. 3. ed. Tradução de Tomas Rosa Bueno. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 8

CORPOS QUE BRINCAM, CORPOS QUE APRENDEM: O MOVIMENTO COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natalia Ribeiro Ferreira

Introdução

A importância do corpo e do movimento na Educação Infantil, tomando como eixo central a temática “corpos que brincam”. Parte-se da compreensão de que o brincar constitui a principal forma de expressão da criança e está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento integral. A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem o brincar, o corpo e a aprendizagem na infância, articulando teoria e prática a partir da análise de um planejamento pedagógico. Evidencia-se que o movimento, aliado às brincadeiras, favorece o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças.

Nesse sentido, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o corpo assume papel fundamental, pois é por meio dele que a criança se expressa, interage e constrói conhecimentos. O brincar, enquanto atividade central da infância, está intrinsecamente ligado ao movimento e à experiência corporal.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais, sendo o brincar uma atividade essencial para a construção do conhecimento (Vygotsky, 2007). Além disso, estudos apontam que o corpo é elemento estruturante da aprendizagem, integrando aspectos motores, afetivos e cognitivos (Wallon, 1975).

O planejamento pedagógico analisado evidencia práticas que valorizam o movimento e o brincar, destacando atividades como brincadeiras tradicionais, rodas cantadas e jogos corporais. Diante disso, este artigo busca refletir sobre a importância dos corpos que brincam na Educação Infantil, analisando como o movimento contribui para o desenvolvimento das crianças.

O Corpo na Educação Infantil: O Brincar como Linguagem Infantil

O corpo é a primeira forma de comunicação da criança com o mundo. Antes da linguagem verbal, a criança utiliza gestos, expressões e movimentos para se comunicar. Nesse sentido, o corpo não deve ser visto apenas como biológico, mas como construção social e cultural.

Segundo Wallon (1975), o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo emoção, movimento e cognição. O autor destaca que o movimento é fundamental para a construção da identidade da criança e para sua relação com o meio.

No contexto da Educação Infantil, é essencial que o corpo seja valorizado nas práticas pedagógicas. O planejamento analisado demonstra que o movimento está presente em diversos momentos da rotina, como na acolhida, no parque e nas atividades dirigidas. Essa organização contribui para que as crianças explorem suas capacidades corporais de forma significativa.

O brincar é a principal forma de expressão da criança. Por meio dele, ela representa o mundo, experimenta papéis sociais e desenvolve habilidades diversas. O brincar não é apenas lazer, mas uma atividade fundamental para o desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (1998), o brincar possibilita a construção de conhecimentos e a socialização, sendo essencial na Educação Infantil. As brincadeiras tradicionais, como as presentes no planejamento, contribuem para a valorização da cultura infantil e para o desenvolvimento social.

Além disso, podemos destacar a partir dos escritos de Vygotsky (2007), que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações que ainda não conseguiria sozinha. Dessa forma, o brincar amplia as possibilidades de aprendizagem.

Movimento e Desenvolvimento Infantil: a importância das brincadeiras tradicionais.

O movimento é essencial para o desenvolvimento da criança. Atividades como correr, pular, dançar e explorar o

espaço contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e social.

No planejamento analisado, observa-se a presença de atividades que estimulam o movimento, como brincadeiras de correr e parar, rodas cantadas e jogos de esconder. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção espacial.

Além disso, o movimento está relacionado à expressão emocional. Ao se movimentar, a criança expressa sentimentos e desenvolve sua identidade. Segundo Wallon (1975), emoção e movimento estão interligados, sendo fundamentais para o desenvolvimento humano.

As brincadeiras tradicionais fazem parte da cultura infantil e contribuem para a construção da identidade das crianças. Elas promovem a socialização, o respeito às regras e a interação.

No planejamento, destacam-se brincadeiras como cirandas, jogos de esconder e atividades rítmicas. Essas práticas permitem que as crianças vivenciem experiências coletivas e desenvolvam habilidades sociais.

Kishimoto (1998) afirma que as brincadeiras tradicionais são importantes para a transmissão cultural e para o desenvolvimento infantil, sendo fundamentais na Educação Infantil.

O Papel do Professor na Mediação do Brincar

O professor desempenha papel fundamental na promoção do brincar na Educação Infantil. Cabe a ele planejar ativi-

dades, organizar o ambiente e mediar as interações. Segundo Vygotsky (2007), a mediação é essencial para a aprendizagem. O professor deve observar as crianças, compreender suas necessidades e propor desafios que ampliem suas experiências.

O planejamento analisado demonstra a intencionalidade pedagógica, evidenciando a participação ativa do professor nas brincadeiras, incentivando e orientando as crianças.

Rotina e Intencionalidade Pedagógica: O Brincar e os Campos de Experiência

A rotina na Educação Infantil deve ser organizada de forma a garantir experiências diversificadas. Momentos como acolhida, atividades dirigidas e brincadeiras livres são fundamentais.

O documento apresenta uma rotina estruturada, que inclui momentos de movimento, interação e descanso. Essa organização contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Educação Infantil em campos de experiência. O brincar está presente em todos eles, especialmente em “Corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”.

O planejamento contempla esses campos, evidenciando a importância do brincar para o desenvolvimento integral.

Desafios e Possibilidades na Educação Infantil

Apesar da importância do brincar, ainda existem desafios na sua valorização. Muitas vezes, o movimento é visto como

secundário. É necessário reconhecer o brincar como prática pedagógica essencial e investir em formações para professores.

Considerações Finais

Evidenciou-se a importância dos corpos que brincam na Educação Infantil. O corpo e o movimento são fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo o brincar a principal forma de aprendizagem. O planejamento analisado demonstra que é possível integrar o brincar às práticas pedagógicas de forma intencional e significativa.

Conclui-se que valorizar o corpo e o movimento é essencial para uma educação infantil de qualidade.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

CAPÍTULO 9

QUANDO A LIBERDADE FALTA, O CORPO OBEDECE O SILÊNCIO

Odilene Teixeira Azevedo

Introdução

A liberdade é destacada como um dos fundamentais preceitos da vida humana. Através dela é permitido ao ser humano a capacidade de tomar decisões, fazer reflexões e manifestar seus desejos, ideias, sonhos, sentimentos e manifestar suas opiniões. Porém, possuem variados contextos de ordem social, cultural e políticos que privam algumas pessoas do direito a liberdade por motivos diversos, sendo levadas ao silêncio, à submissão e à repressão emocional.

A negação da liberdade de expressão pode provocar no corpo uma série de sofrimentos físicos, comportamentais e emocionais. Portanto, entender a relação entre liberdade, silêncio e corpo torna-se crucial para analisar as consequências e opressão na vida humana.

A ausência de liberdade não se manifesta apenas em contextos de privação física ou política. Ela também pode ocorrer de maneira sutil nas relações cotidianas, por meio de

julgamentos, preconceitos, discriminações e imposições culturais que limitam a expressão da individualidade. Nessas circunstâncias, o indivíduo passa a controlar seus gestos, suas palavras e até seus sentimentos para evitar rejeições, desenvolvendo mecanismos de autopreservação que, muitas vezes, comprometem sua saúde emocional e sua qualidade de vida.

Ao longo da história, filósofos, sociólogos e psicólogos têm investigado como os mecanismos de controle social influenciam os comportamentos humanos e interferem na constituição da subjetividade. Em ambientes familiares, escolares e profissionais, o indivíduo pode aprender a ocultar sentimentos, desejos e opiniões, internalizando medos e limitações que repercutem diretamente em sua saúde física e emocional.

Diante dessa realidade, este trabalho tem como objetivo analisar como a ausência de liberdade interfere na expressão humana, levando o corpo a manifestar silenciosamente sentimentos reprimidos e formas de submissão social. Busca-se compreender a relação entre repressão social e silêncio corporal, bem como identificar os impactos psicológicos e físicos decorrentes da privação da liberdade de expressão. Nesse sentido, o estudo procura responder à seguinte questão: Como a falta de liberdade condiciona o corpo ao silêncio e à submissão diante das emoções e das imposições sociais?

A reflexão proposta pretende contribuir para uma compreensão mais ampla da importância da liberdade como elemento essencial para o equilíbrio emocional, para a construção da identidade e para o fortalecimento das relações humanas.

A Opressão Social e o Silêncio do Indivíduo

O comportamento humano sofre grande influência da sociedade, pois estabelecem padrões que na grande maioria das vezes restringem, limitam a liberdade de expressão. Segundo Michel Foucault (1987), as instituições sociais se apropriam mecanismos de disciplina e controle para moldar os corpos e comportamentos dos indivíduos. Assim, o indivíduo fica condicionado a aprender a obedecer regras de forma silenciosa, evitando divergências e podendo desejos pessoais.

Nesse situação, ficar em silêncio vai além do não falar é, mas também uma arma para quem aprende a sobreviver em meio à opressão. Pierre Bourdieu (1989) diz que o poder simbólico atua de forma invisível, fazendo com que os indivíduos fiquem na inércia diante de certas imposições sociais e aceitem com naturalidade. Assim, muitas pessoas escondem o que sentem temendo repressão, receio de isolamento social e penalidades.

O silenciamento imposto pelas estruturas sociais não afeta apenas a comunicação verbal, mas interfere na construção da identidade. Quando o sujeito deixa de expressar seus pensamentos por medo das consequências, ocorre um enfraquecimento da autonomia e da participação social. Esse processo pode naturalizar relações de desigualdade, fazendo com que a submissão seja percebida como comportamento esperado, perpetuando ciclos de opressão ao longo das gerações.

O contexto familiar pode também favorecer situações que contribuem para o silenciamento. Segundo Baumrind (1967), crianças educadas em ambientes autoritários e repressores desenvolvem estratégias de ocultação emocional como mecanismo de defesa. Situações essas que podem desencadear uma série de consequências negativas que tendem comprometer sua autonomia emocional. Com o tempo, essa repressão pode gerar bloqueio, insegurança, ansiedade e silêncios que podem levar para outros ambientes onde a criança permeia.

O Corpo Como Expressão do Sofrimento Silencioso

Quando ocorre a inibição da liberdade emocional, consequentemente, no corpo humano ocorre manifestação de sofrimento. A psicologia mostra que emoções reprimidas desencadeiam sintomas físicos, como dores musculares, fadiga, insônia e crises de ansiedade. Sigmund Freud (1995) defendia que conteúdos reprimidos se instalam no inconsciente e acabam e voltam de forma de sintomas.

Assim, o corpo externa uma linguagem silenciosa das emoções acaladas. Essas situações quando ocorrem com frequência podem contribuir para o desenvolvimento de doenças psicossomáticas, indicando a ligação entre mente e corpo. Para Wilhelm Reich (1995), o corpo guarda as experiências emocionais vivenciadas, provocando tensões musculares relacionadas aos traumas e medos inibidos.

Estudos contemporâneos da Psicologia e das Neurociências demonstram que situações prolongadas de estresse emocional provocam alterações fisiológicas importantes, como aumento da produção de cortisol, alterações do sono, diminuição da imunidade e maior predisposição ao desenvolvimento de doenças crônicas. Dessa forma, o corpo passa a refletir aquilo que a palavra não consegue revelar, transformando emoções reprimidas em manifestações físicas perceptíveis.

Mas o silêncio do corpo não fere só por dentro. Vai além do indivíduo, estende-se ao lado social. Pessoas que corriqueiramente são vítimas de preconceitos, violência ou desigualdade carregam na pele cicatrizes que a alma não esquece. Isso evidencia que a falta de liberdade não afeta apenas a fala, mas possuem toda a existência humana comprometida.

Liberdade, Identidade e Resistência

Sendo a liberdade fundamental para formação da identidade, o ser humano incansavelmente busca maneiras de resistir a repressão. Nessa situação a resistência é constante para que os mesmos não perca sua voz e seus desejos. Paulo Freire (1987) defendia que a libertação ocorre por meio da consciência crítica, quando o sujeito compreende sua realidade e passa a questionar estruturas opressoras.

A resistência também se manifesta em pequenas atitudes cotidianas. Expressar opiniões, defender direitos, produzir arte, escrever, educar e estabelecer relações baseadas no respei-

to constituem formas concretas de enfrentamento das estruturas que promovem o silenciamento. Assim, a liberdade deixa de representar apenas um direito garantido pelas leis e passa a ser compreendida como uma prática diária de afirmação da dignidade humana.

Sendo assim, violar o silêncio imposto demonstra uma ação de resistência e defesa da dignidade humana. Desde muito tempo, através da escrita, música, movimentos sociais e expressão artística os oprimidos buscam, externam suas vozes. Essas estratégias tem se tornando de forma mundial, grande aliada para dar visibilidade as resistências contra a imposição dos silenciadores da voz.

Outrossim, a importância de valorizar o diálogo tem grande significância para se criar laços de respeito democráticos nas relações entre os indivíduos. Nessa perspectiva, quando os sujeitos encontram-se em contextos que se sentem confiantes para externarem suas falas e pensamentos, o corpo fica leve provocando o bem estar individual. Quando as emoções, são reprimidas o corpo sofre mais, fica pesado causando tensões. Ser livre ajuda o individuo tanto nas vivências individuais como nas coletivas e contribui para edificação de uma sociedade mais equitativa.

As Consequências da Ausência de Liberdade para a Saúde Mental

A privação de liberdade pode acarretar impactos significativos na saúde mental dos indivíduos. A repressão desenca-

deia sensações de medo, angústia e incapacidade de agir, prejudicando de forma direta a autoestima e o bem-estar. Em seus estudos Erich Fromm (1983) comenta que muitos indivíduos terminam abrindo mão de sua liberdade para que não ocorra situações conflituosas e de instabilidade, tornando-se passivos a padrões sociais.

Essa passividade tende a pode resultar em afastamento social, isolamento emocional e barreiras para conseguir ter relacionamento. Pessoas que tem dificuldades para externar suas opiniões ou sentimentos, habitualmente interiorizam sofrimento interno, o que pode desencadear transtornos depressivo e crises de ansiedade.

Além dos impactos individuais, a ausência de liberdade produz consequências coletivas. Comunidades marcadas pelo medo tendem a apresentar menor participação social, enfraquecimento dos vínculos comunitários e redução do exercício da cidadania. Desse modo, promover ambientes de diálogo, acolhimento e respeito às diferenças contribui não apenas para o equilíbrio emocional dos indivíduos, mas também para o fortalecimento das relações democráticas.

Nesse contexto, o silêncio por um longo tempo dificulta o desenvolvimento da autonomia e da identidade pessoal. A ausência de liberdade é empecilho para que o indivíduo reconheça suas próprias habilidades e os desejos. Por isso, é imprescindível proporcionar momentos de convivência em ambientes baseados no respeito, no diálogo para o fortalecimento da expressão humana.

Considerações Finais

Conclui-se que a falta de liberdade pode modificar de forma profunda na vida humana, permitindo assim que o corpo manifeste suas emoções, sofrimentos e formas de submissão. Verificando o objetivo geral deste trabalho, foi analisado que quando a opressão da sociedade rotula o indivíduo, faz com que o corpo se transforme em tensões emocionais e sociais vivenciadas.

Sobre os objetivos específicos, analisou-se que a repressão social tem suas contribuições para o silenciamento emocional, refletindo de forma direta o comportamento humano. Foram identificados que a falta de liberdade gera danos à mente e ao corpo, manifestado por meio de ansiedade, insegurança sofrimento psíquico e doenças de origem emocional.

De acordo com os estudos destacados ao longo do texto foi possível entender que o silêncio imposto não significa apenas o silêncio de fala, mas uma consequência das relações opressoras da sociedade. Ademais, constatou-se que o corpo humano atua como uma forma de expressão das emoções reprimidas, revelando aquilo que muitas vezes não pode ser dito em palavras.

Os resultados desta reflexão evidenciam que a promoção da liberdade de expressão constitui uma estratégia preventiva para o cuidado da saúde mental e para o fortalecimento das relações humanas. Instituições familiares, educacionais e

profissionais possuem papel fundamental na construção de ambientes em que o diálogo seja valorizado, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da convivência respeitosa entre os sujeitos.

Dessa forma, torna-se imprescindível criar e incentivar situações com vivências onde ocorra espaços de diálogo, escuta e liberdade de expressão, para que as pessoas consigam desenvolver sua identidade com autonomia, autenticidade e interação. A liberdade não deve ser compreendida somente como um direito individual, mas como fator crucial para a harmonia entre o emocional, social e humano.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, v. 75, n. 1, p. 43-88, 1967.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REICH, Wilhelm. *Análise do Caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

FROMM, Erich. *O Medo à Liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: JOGOS DA SEMANA INDÍGENA E PRÁTICAS ARTÍSTICAS INCLUSIVAS.

Valéria Moreira Garcia

Introdução

Este artigo apresenta uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no Mês dos Povos Indígenas no Instituto Federal do Maranhão – Campus Pedreiras, com ênfase nos “Jogos da Semana Indígena” como instrumento de educação intercultural, artística e inclusiva.

O projeto, fundamentado na Lei nº 11.645/2008, teve como objetivo promover a valorização da cultura indígena, sua territorialidade e seus saberes, por meio de atividades interdisciplinares que integraram ensino, pesquisa e extensão. As ações envolveram palestras, intervenções artísticas, exibição de documentários, feira cultural e os jogos tradicionais adaptados para a Semana Indígena, contemplando a participação de estudantes, servidores e comunidade externa. Os resultados evidenciam o potencial dos “Jogos da Semana Indígena” — compreendidos como atividades corporais e coletivas de

transmissão de conhecimento e cultura — como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento crítico, social e cultural, contribuindo para a formação cidadã e para o combate a preconceitos étnico-raciais.

A implementação da Lei nº 11.645/2008 representa um avanço significativo na inserção das temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar. No entanto, sua efetivação depende diretamente de práticas pedagógicas que promovam a vivência, a reflexão crítica e a valorização cultural. Nesse sentido, conforme aponta Catherine Walsh (2009), a educação intercultural exige não apenas a inclusão de conteúdos, mas a transformação das práticas e das epistemologias no espaço educativo.

Nessa mesma perspectiva, Nilma Lino Gomes (2005) destaca que a valorização das culturas historicamente marginalizadas no currículo escolar é fundamental para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma educação mais democrática e plural. Ao considerar o jogo como linguagem educativa, é possível compreendê-lo como um campo de experiências em que movimentos se entrelaçam: corpos que brincam e aprendem em cena, produzindo sentidos que vão além da atividade lúdica.

Para Jorge Larrosa (2002), a experiência educativa acontece quando o sujeito é afetado e atravessado pelo que vive, sendo o corpo elemento central nesse processo. Já Tizuko Morchida Kishimoto (1994) enfatiza que o jogo, no contexto

educacional, constitui uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, pois articula imaginação, regras, interação e aprendizagem significativa.

Dessa forma, os jogos deixam de ser apenas atividades recreativas e passam a configurar-se como práticas corporais e simbólicas, nas quais os sujeitos constroem conhecimentos por meio da ação, da interação e da sensibilidade.

Nesse contexto, o Mês dos Povos Indígenas do IFMA – Campus Pedreiras surge como uma proposta educativa que articula arte, cultura, educação e territorialidade indígena, promovendo uma formação integral dos estudantes. Entre as diversas ações desenvolvidas, destaca-se os “Jogos da Semana Indígena” realizados no Mês dos Povos Indígenas, compreendidos não apenas como atividades lúdicas, mas como manifestações culturais carregadas de significado simbólico e social, ou seja, os jogos da Semana Indígena são compreendidos como adaptações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar com fins educativos, interculturais e inclusivos. A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural indígena no espaço escolar, promovendo experiências educativas que ultrapassem a abordagem teórica e se consolidem na vivência corporal, artística e coletiva.

Nesse sentido, os jogos da Semana Indígena tornam-se fundamentais por possibilitarem a articulação entre cultura, aprendizagem e inclusão, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o enfrentamento de preconceitos étnico-raciais ainda presentes no ambiente educacional.

Diante deste contexto a pesquisa teve como questão norteadora: Como os “Jogos da Semana Indígena”, enquanto práticas pedagógicas interculturais e corporais, contribuem para a valorização da cultura indígena e para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e crítica no contexto do IFMA – Campus Pedreiras?

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, fundamentada na observação participante e na vivência pedagógica das atividades realizadas durante o Mês dos Povos Indígenas.

Os “Jogos da Semana Indígena” constituíram a principal estratégia metodológica, sendo organizados a partir de regras pedagógicas que incluíram a escolha de nações indígenas pelas turmas, elaboração de gritos de guerra, pintura corporal simbólica, produção de instrumentos e participação ativa na execução e explicação dos jogos.

As modalidades incluíram arremesso de lança, arco e flecha, cabo de guerra, jogos com balão d’água e dinâmicas complementares, favorecendo a integração, a aprendizagem ativa e o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos estudantes.

O trabalho está organizado em três partes: inicialmente apresenta-se esta introdução, em seguida a fundamentação teórica sobre educação intercultural e o jogo como linguagem pedagógica; em seguida, descrevem-se as práticas desenvolvidas no Mês dos Povos Indígenas com ênfase nos “Jogos da Semana Indígena”, discutindo os resultados e contribuições dessas práticas para a formação crítica, inclusiva e intercultural dos estudantes.

Referencial Teórico

A proposta fundamenta-se em uma perspectiva intercultural e crítica da educação, considerando que a escola é um espaço de reprodução, mas também de transformação social. Conforme Sastre (2009), as relações sociais presentes na escola refletem estruturas mais amplas da sociedade, incluindo preconceitos e desigualdades.

Autores como Brandão (1986) destacam que a construção da identidade ocorre por meio de processos sociais e culturais, sendo a educação um elemento central nesse desenvolvimento. Nesse sentido, trabalhar a cultura indígena no ambiente escolar contribui para o reconhecimento das diferenças e para a valorização da diversidade, rompendo com visões homogêneas de conhecimento.

Nessa direção, Catherine Walsh (2009) compreende a educação intercultural como um processo político e epistemológico que ultrapassa a simples inclusão de conteúdos, exigindo a transformação das formas de produzir conhecimento e de se relacionar com os saberes historicamente marginalizados. Tal perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a presença viva das culturas indígenas no espaço escolar.

De forma complementar, Nilma Lino Gomes (2005) argumenta que a educação para as relações étnico-raciais deve promover o reconhecimento positivo das identidades negras e indígenas, contribuindo para a superação do racismo estrutural e para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

No campo das práticas corporais e do brincar, Joan Huizinga (2000) afirma que o jogo é uma função essencial da cultura humana, constituindo-se como uma forma primária de organização simbólica da vida social. Para o autor, o “homo ludens” revela que o ato de jogar antecede e fundamenta muitas formas de expressão cultural, sendo marcado por regras próprias, liberdade de ação e intensa dimensão simbólica. Nesse sentido, o jogo ultrapassa a ideia de atividade recreativa, configurando-se como um espaço de produção de sentido, em que corpo, cultura e aprendizagem se entrelaçam na experiência vivida.

Complementando essa visão, Jorge Larrosa (2014) enfatiza que a aprendizagem ocorre na experiência vivida, naquilo que afeta o sujeito e mobiliza o corpo em sua dimensão sensível. Assim, o corpo deixa de ser apenas suporte biológico e passa a ser entendido como lugar de produção de sentidos, onde o brincar e o aprender se entrelaçam.

Dessa forma, ao articular corpo, cultura e educação, os jogos da Semana Indígena se configuram como práticas pedagógicas interculturais que possibilitam experiências de aprendizagem integral. Esses jogos não se limitam ao caráter lúdico, mas assumem uma dimensão formativa, simbólica e social, na qual os sujeitos aprendem pela ação, pelo sentir e pela convivência coletiva.

Assim, a legislação educacional brasileira, incluindo a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito às identidades culturais e a superação do etnocentrismo, consolidando o compromisso da escola com uma educação plural e emancipatória, ou seja, aprendizagem significativa. O jogo, nesse sentido, não é apenas atividade recreativa, mas um espaço de construção de conhecimento por meio da experiência.

Considerações Finais

A I Semana Indígena do IFMA – Campus Pedreiras teve como objetivo analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Mês dos Povos Indígenas, com ênfase nos jogos da Semana Indígena como instrumento de educação intercultural, artística e inclusiva. Nesse sentido, os resultados permitem afirmar que as ações realizadas contribuíram significativamente para a valorização da cultura indígena, sua territorialidade e seus saberes, por meio de experiências pedagógicas interdisciplinares que articularam ensino, pesquisa e extensão.

De forma sintética, os principais achados evidenciam que os jogos da Semana Indígena, compreendidos como práticas corporais e simbólicas de aprendizagem, favoreceram a participação ativa dos estudantes, o fortalecimento do trabalho coletivo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais, além da ampliação da consciência crítica em relação às culturas indígenas e ao enfrentamento de precon-

ceitos étnico-raciais. Observou-se ainda que a integração entre jogos, artes e ações educativas potencializou o engajamento dos participantes e promoveu aprendizagens significativas.

Como contribuição do estudo, destaca-se a valorização dos jogos enquanto metodologia pedagógica intercultural, capaz de ressignificar o espaço escolar como ambiente de experiência, sensibilidade e construção coletiva do conhecimento. Além disso, o estudo reforça a importância de práticas educativas alinhadas à Lei nº 11.645/2008, contribuindo para uma formação mais inclusiva, crítica e comprometida com a diversidade cultural.

Entretanto, reconhece-se como limitação do estudo o fato de as análises estarem vinculadas a uma experiência específica e contextualizada, realizada em um único evento institucional, o que pode restringir a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Soma-se a isso a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico em investigações futuras que ampliem o diálogo com diferentes realidades escolares e povos indígenas.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras explorem com maior profundidade os impactos de práticas pedagógicas interculturais de longa duração, bem como a ampliação do uso de jogos tradicionais indígenas em diferentes níveis de ensino, investigando suas potencialidades na formação docente, na educação inclusiva e na construção de currículos mais decoloniais.

A partir disso, conclui-se que a I Semana Indígena do IFMA – Campus Pedreiras demonstrou que práticas pedagógicas interdisciplinares, especialmente aquelas que incorporam jogos indígenas, são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e intercultural, promovendo não apenas aprendizagem, mas também transformação social e reconhecimento das diversidades culturais.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687–693, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores**. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: uma perspectiva de gênero**. São Paulo: Moderna, 2002.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12–42.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.



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 final de 14 cm x 21 cm, contém 122 páginas.

Fonte utilizada no texto: Adobe Garamond Pro 12

O miolo foi impresso em papel Pólen Soft 80g/m² 66 cm x 96 cm.

Editado no mês de setembro de 2025

Fortaleza – Ceará