

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PSICOMOTORA**

**BRUNA DA SILVA MORAES**

**QUINTAIS DE “ALEGRIM” QUE ALEGRAM:**

A potência das vivências na natureza para a construção de  
práticas psicomotoras desemparedadas

Rio de Janeiro

2023



**BRUNA DA SILVA MORAES**

**QUINTAIS DE “ALEGRIM” QUE ALEGAM:**

A potência das vivências na natureza para a construção de práticas psicomotoras  
desemparedadas

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação Psicomotora,  
vinculado à Pró-Reitoria de Pós-  
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
do Colégio Pedro II, como requisito parcial  
para obtenção do título de Especialista em  
Educação Psicomotora.

Orientadora: Professora M<sup>a</sup> Tatiana de  
Freitas Mello

Rio de Janeiro

2023

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M828 Moraes, Bruna da Silva

Quintais de “alegrim” que alegram : a potência das vivências na natureza para a construção de práticas psicomotoras desemparedadas / Bruna da Silva Moraes. - Rio de Janeiro, 2023.

53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Tatiana de Freitas Mello

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Natureza. 4. Meio ambiente e crianças. 5. Corpo e mente. 6. Brincadeiras. I. Mello, Tatiana de Freitas. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**BRUNA DA SILVA MORAES**

**QUINTAIS DE “ALEGRIM” QUE ALEGAM:**

A potência das vivências na natureza para a construção de práticas psicomotoras  
desemparedadas

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação Psicomotora,  
vinculado à Pró-Reitoria de  
PósGraduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura do Colégio Pedro II, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Especialista em Educação  
Psicomotora.

Aprovado em: 30/10/2023

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello  
Colégio Pedro II/PROPGPEC  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer  
Colégio Pedro II /PROPGPEC

---

Prof. Me. Walter Alves Sansão  
Instituto SME-RJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristie de Moraes Campello  
Colégio Pedro II/PROPGPEC

Rio de Janeiro

2023

*Dedico esta conquista à minha família, por me  
fazer sorrir nos momentos mais difíceis.  
Por trilharmos juntos o caminho da alegria.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus por me permitir acordar todos os dias e enfrentar as dificuldades desse mundo, por cuidar do meu ir e vir, por me permitir mais essa conquista e principalmente por colocar pessoas maravilhosas no meu caminho.

Agradeço a essa instituição pela oportunidade de cursar uma pós-graduação, agradeço ao curso de Educação Psicomotora por transformar minha vida profissional, acadêmica e pessoal, me mostrando novos caminhos.

Aos professores desse curso e a coordenadora o minha muito obrigada por me proporcionar bons encontros.

A minha orientadora por me ensinar e me transformar a cada encontro no que eu sou, por me permitir sensibilizar ainda mais o olhar para os outros e principalmente para mim.

Ao meu pai, in memoriam por tudo que fez por mim, pelo incentivo aos estudos e por tudo que levo dele na minha essência.

À minha mãe que me ensinou a caminhar e caminha comigo. Amor incondicional. Sopro de vida. Tudo para mim.

À minha filha Beatriz que alegra o meu viver e me faz querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

Ao meu companheiro por me ajudar a cada dia, por me a em momentos de desespero, por me incentivar a lutar pelos meus sonhos, pelo carinho e amor.

À minha primeira professora de educação infantil “Tia Vivi” por ter me proporcionado vivências potentes que estão presentes até hoje em meu corpo-alma.

Agradeço a todas as crianças que me permitiram brincar com elas.

Agradeço a todos os integrantes do Grupo de Pesquisa Infâncias Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental.

Agradeço as minhas amigas Iris Rozena e Jacqueline de Melo por todo apoio e incentivo quando iniciei com as práticas de desemparedamento com as turmas no qual eu era professora regente e por sempre acreditarem no meu trabalho e potencial.

Agradeço às Professoras Debora Cristina, e Joana Oscar, pela parceria e inspiração na minha trajetória profissional na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Agradeço à minha incrível banca examinadora pelo aceite.

Obrigada!

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.*

*(Manoel de Barros, 2003)*

## RESUMO

MORAIS, Bruna da Silva. **Quintais de “alegrim” que alegram:** A potência das vivências na natureza para a construção de práticas psicomotoras desemparedadas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação PSICOMOTORA) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho se dedica a refletir sobre a potência das experiências brincantes ao ar livre vivenciadas por uma professora de Educação Infantil e suas crianças nos quintais de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) no Rio de Janeiro, entre os anos de 2019 e 2021. A necessidade deste estudo surgiu no contexto de participação da educadora em um curso de pós-graduação em Educação Psicomotora, no qual se viu diante da necessidade de fundamentar teoricamente aquilo que já observava no seu corpo e nos corpos de outros docentes e nas expressões corpóreas das suas crianças, no que diz respeito ao estreitamento de vínculos de cuidado e carinho entre os sujeitos, o aumento da atenção e dedicação nas propostas pedagógicas, o bem-estar, a alegria em habitarem o espaço educativo e a construção de uma identidade positiva de si mesma, quando passou a garantir as brincadeiras diárias com a terra, com a água, com o vento, com o sol, com as plantas e com os demais seres vivos de seus territórios. Assim, investidas do escopo teórico das pesquisas participantes, em consonância com as pistas da cartografia e das metodologias narrativas, houve a intenção de justapor as lentes dos estudos da Psicomotricidade, estudos da Educação Infantil e da Filosofia, revisitando os registros audiovisuais – fotos e vídeos – contidos nos acervos pessoais, a fim de ressignificar as práticas educativas na natureza e contribuir com colegas educadoras com uma fundamentação teórico-prática que possa sustentar a busca por uma educação pelo desemparedamento de corpos, currículos e sonhos, ampliando as possibilidades coletivas de cuidado e liberdade de existência.

**Palavras-chave:** corpo; natureza; criança; psicomotricidade.

## ABSTRACT

MORAES, Bruna da Silva. **Backyards that joy**: the power of experiences in nature for the construction of untethered psychomotor practices. 2023. Course Completion Work (Specialization in PSYCHOMOTOR Education) – Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

This work is dedicated to reflecting on the power of outdoor playing experiences experienced by an Early Childhood Education teacher and her children in the backyards of a Child Development Space (EDI) in Rio de Janeiro, between the years 2019 and 2021. The need for this study arose in the context of the educator's participation in a postgraduate course in Psychomotor Education, in which she found herself faced with the need to theoretically substantiate what she already observed in her body and in the bodies of other teachers and in the corporeal expressions of their children, with regard to strengthening bonds of care and affection between subjects, increased attention and dedication to pedagogical proposals, well-being, the joy of inhabiting the educational space and the construction of a positive self-identity, when it began to guarantee daily games with the earth, water, wind, sun, plants and other living beings in its territories. Thus, based on the theoretical scope of the participating research and, in line with the clues of cartography and narrative methodologies, there was the intention of juxtapose the lenses of Psychomotricity studies, Early Childhood Education studies and Philosophy, revisiting the audiovisual records – photos and videos – contained in personal collections, in order to give new meaning to educational practices in nature and contribute to fellow educators with a theoretical-practical foundation that can support the search for an education by untethering bodies, curricula and dreams, expanding the collective possibilities of care and freedom of existence.

**Keywords:** body; nature; child; psychomotricity.

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 01: Minha infância .....	16
Figura 02: Mapa de Santa Cruz .....	28
Figura 03: Hora de Brincar .....	19
Figura 04: Rodinha.....	20
Figura 05: Plantio .....	21
Figura 06: Colheita .....	21
Figura 07: Mãos na argila.....	23
Figura 08: CREIR.....	23
Figura 09: Mãos na terra .....	23
Figura 10 Correr livre .....	24
Figura 11: Brincar livre .....	29
Figura 12 Brincar com terra.....	30
Figura 13: Brincar com peças.....	30
Figura 14: Pés na terra.....	31
Figura 15: Quintal sintético .....	33
Figura 16: Quintal natural .....	33
Figura 17: Construindo autonomia .....	34
Figura 18: Gerando alegria.....	35
Figura 19: “Alegria” .....	36
Figura 20: Da grama ao céu.....	37
Figura 21: Brincar com água .....	38
Figura 22: Ser criança .....	38
Figura 23: Achadouro do quintal.....	40
Figura 24: Bolo terra.....	40
Figura 25: Minhocas.....	40
Figura 26: Brinquedo terra .....	41
Figura 27: Brinquedo lama .....	43
Figura 28: Bolinho de terra .....	44
Figura 29: Brincadeira de rola-rola.....	45
Figura 30: Brinquedo folha seca.....	46
Figura 31: Contação de história .....	47
Figuras 32 e 33: Trocas pedagógicas e Formação docente.....	48

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	13
<b>2.1 Objetivos gerais</b> .....	13
<b>2.2 Objetivos específicos</b> .....	13
<b>3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: MEMÓRIAS QUE REVERBERAM</b> .....	14
<b>3.1 Colocando luz no contexto que desenha o objeto de pesquisa</b> .....	18
<b>3.2 A implementação da horta no EDI como possibilidade de afetar de alegria</b> .....	21
<b>4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE</b> .....	24
<b>4.1 Narrativas dos caminhos percorridos entre as folhas A4 e as folhas secas dentro das paredes do quintal de um EDI – Afectos de Alegria que reverberam e se potencializam pelo olhar psicomotor</b> .....	32
<b>4.2 Quintal: corpos brincantes em um espaço inegociável</b> .....	32
<b>5. TRAÇOS REMEMORÁVEIS</b> .....	36
<b>6. ÁGUA, TERRA E LAMA – A RECEITA PREFERIDA DAS CRIANÇAS</b> .....	43
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	52

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído no contexto dos estudos realizados no Curso de Especialização em Educação Psicomotora, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, em um cruzamento com as vivências entre professores e crianças no quintal, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil do Município do Rio de Janeiro.

A inspiração para esta pesquisa nasceu, principalmente, nas aulas da disciplina Educação Psicomotora na Educação Básica.

Nos últimos anos, atuando como professora de Educação Infantil, procurei proporcionar múltiplas vivências na natureza com as crianças. Contudo, os estudos e experiências realizados nas aulas do curso, fizeram com que despertasse em mim o interesse em pesquisar o tema criança e natureza, especialmente quando realizávamos práticas psicomotoras com elementos naturais, me fazendo reviver sensações de lembranças dos quintais que habitei em minha infância e do quintal que brincava diariamente com as crianças já atuando como professoras de Educação Infantil.

### **Traços de Memória da professora - Planta dos pés**

Me recordo do dia que tiramos os sapatos pela primeira vez e pisamos na terra ainda molhada da chuva da noite anterior. Naquele dia, naquele momento, era como se eu tivesse encontrado o meu lugar. Agora eu estava “em casa” e a partir de então fui em busca de outras vivências que proporcionavam boas relações e interações minhas e das crianças com/no espaço geográfico que ocupávamos.

(...)

### **Traços de Memória da professora - Ao pé do ouvido**

Estávamos saindo do refeitório e caminhávamos em direção a nossa horta. Algumas crianças foram na frente, pois elas adoravam correr em direção àquele espaço. As mesmas, ao chegarem à horta, perceberam que a terra estava grudando nos calçados, então, sugeri que os tirássemos e todos, rapidamente, o fizeram. As crianças ficaram contentes e sorriram bastante. Conforme mais crianças foram chegando, mais aparente ficava a alegria exposta em seus rostos. Uma criança disse que a mãe não deixava ela ficar sem sapato. Em seguida, outra confirmou que a mãe dela também não deixava. Outra disse que a terra estava gelada. Outra que era cocô. Nesta hora eu disse que não era cocô. Era apenas terra molhada. E todos diziam que era terra molhada. “É terra molhada!”, “É terra molhada!”. Uma criança me perguntou se choveu muito e eu disse: Choveu!”

O acontecimento descrito acima ocorreu no mês de março do ano de 2019, época comum de muitas chuvas de verão no fim da tarde e início da noite na cidade

do Rio de Janeiro. A verdade é que em poucos minutos todas as crianças da turma já estavam brincando livremente na terra molhada.

A partir de vivências como estas que descrevi foi que comecei a burilar o problema de pesquisa que apresento neste trabalho.

Vivenciando com meu próprio corpo traços deste iniciante processo de desemparedamento, inspirado pela professora Léa Tiriba (2008), desejei que outros educadores tivessem a oportunidade de viver uma experiência tão prazerosa como as que eu estava vivendo. Mas, isto não era fácil. Muitas vezes, trilhei caminhos solitários como docente, caminhos que somente as crianças de minhas turmas e os outros elementos da natureza me acompanharam.

Recordo-me que em certa manhã estávamos formando no pátio do EDI como era de costume todos os dias. No mesmo pátio havia um parquinho e, nesse dia, as crianças da turma de uma colega de trabalho ao invés de formarem enfileiradas como era o desejo da professora, elas brincavam no parquinho sem se preocuparem com a forma.

#### **Traços de Memória da professora - *O tempo e a brincadeira***

De repente a professora falou para virem formar. De longe as crianças gritaram que não. Rapidamente a professora arranjou um subterfúgio dizendo que se desse tempo depois elas brincariam ali. As crianças subiram para a sala com os rostos entristecidos. E naquele dia não tiveram tempo de brincar.

Neste dia, percebi que precisaria me instrumentalizar teoricamente para promover estes convites às minhas colegas de modo que não houvesse apenas uma imposição legal ou ao mesmo tempo uma ideia de opção, uma preferência docente, baseada em uma experiência doméstica particular ou experiências de infância.

Compreendendo este desafio, nesta pesquisa, tenho como objetivo geral traçar as possíveis linhas de aproximação entre os afetos alegres vivenciados nos quintais da escola entre crianças e adultos-professores, com os fundamentos da Psicomotricidade, a fim de pensar caminhos e possibilidades para um desenvolvimento psicomotor sadio.

Desejo, com isso, RESSIGNIFICAR as práticas educativas na natureza e contribuir com colegas educadores com uma fundamentação teórico-prática que possa sustentar a busca por uma educação pelo desemparedamento de corpos, currículos e sonhos, ampliando as possibilidades coletivas de cuidado e liberdade de existência, ao passo que poderei investigar as minhas próprias práticas e as

experiências vivenciadas na Rede Municipal do Rio de Janeiro, uma vez que a pesquisa amplifica as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano onde estamos inseridos.

Dessa forma, acredito que construirei conhecimentos relevantes na área para que eu possa manter-me no debate com outros professores da Educação Infantil e, assim, seguir colaborando com as pesquisas de outros educadores.

Na primeira parte desse trabalho apresento a pesquisa narrativa como uma escolha metodológica que se deu a partir do recorte do problema de pesquisa - A investigação sobre as potências das brincadeiras nos quintais para o desenvolvimento psicomotor de crianças e adultos - que se delinea na relação entre o corpo/memórias do pesquisador, o território das práticas docentes com bebês e crianças pequenas na escola e nas experiências de formação docente em práticas sensíveis e desemparedadas.

No segundo capítulo, apresento os principais conceitos que fundamentam este estudo. O conceito de corpo, trazido por Kátia Shaefer - e estudos de Lea Tiriba sobre a negação do corpo na escola, como reflexo de um paradigma capitalista e antropocêntrico e, por fim, os estudos de Henri Wallon sobre desenvolvimento integral e a formação do eu-corporal, na relação com as dimensões emocionais e a inteligência.

No último capítulo, trago memórias da minha infância e das experiências que tive com as crianças no EDI, relacionando estes achados com os estudos e práticas da Psicomotricidade a partir de Lapierrri e Aucouturier, relacionando as vivências alegres e potentes na natureza com os fundamentos da área.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Refletir sobre a importância da relação dos corpos de adultos e crianças pequenas com a natureza no quintal de um Espaço de Desenvolvimento Infantil, sob o olhar da Psicomotricidade e narrativas de práticas docentes.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Dialogar com o tema das infâncias e sua relação com a natureza;
- Pensar a potência das vivências ao ar livre;
- Refletir sobre o lugar do corpo do professor em relação às experiências ao ar livre com as crianças; e
- Compartilhar práticas e vivências com crianças e a natureza.

### 3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: MEMÓRIAS QUE REVERBERAM

A potência da infância nos acompanha por toda vida. Schaefer (2015) explica que a infância que tivemos é revisitada sempre com algo que nasce a cada encontro consigo mesmo, com outras infâncias, com seus pensamentos, com as lembranças, com o enigmático.

Esta pesquisa traz um longo processo de rememoração da minha infância e dos afetos reatualizados que ocorreram nos encontros e vivências com as crianças no EDI onde habitei com nossas infâncias por nove anos.

Benjamin nos convida a rememorar, ou seja, “criar uma nova experiência a partir da narrativa que surge na memória” (SCHAEFER, 2021, p. 40). Segundo Pacheco e Gustavo, 2023, p. 216).

Nota-se em Benjamin que o passado é analisado como *texto*, tecido todas as manhãs. No qual o modo da textura é constituído pelas reminiscências. Neste ensaio se destaca a dicotomia entre as concepções de memória voluntária e involuntária. Sérgio Paulo Rouanet (1981) afirma que a memória voluntária é “acionada pela inteligência, não consegue captar as dimensões essenciais do passado”. Retoma que as imagens do passado perpassam como lampejos para o presente, dado que, “somente a memória involuntária, consegue extrair do reservatório do inconsciente as impressões realmente significativas. [...] Porque é a única que mergulha suas raízes na experiência” (ROUANET, 1981, p. 48), sendo apenas através da rememoração a reconstrução da experiência.

Nesta pesquisa percorro, portanto, minha trajetória de formação docente, no chão da escola, colocando luz sobre algumas experiências que considero que aumentaram a potência de meu corpo-educador e das crianças com que convivi, ora Tateando afetos observados nas expressões das crianças, ora mapeando as sensações e afetos em meu próprio corpo.

Durante todo este trabalho, trago reminiscências da minha infância, da minha trajetória profissional e das vivências que tive com as crianças no EDI, procurando trazer a materialidade dialética dos fragmentos encontrados nos quintais habitados por estas infâncias, que lampejaram memórias afetivas e sensações em meu corpo durante todo o curso de pós-graduação em Psicomotricidade, e desejo que, pela escrita-leitura, produzam nos leitores, “a imortalidade” que elas produzem em mim, atualizadas pelas experiências de cada um.

Exemplificando este processo, Josso (2007, p. 414) nos ensina que,

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Certamente todos nós temos lembranças de vivências alegres que nos afetaram positivamente em nossa infância e se investigarmos onde essas vivências aconteceram, como fazemos em nossas formações docentes a partir de processos de rememoração, no Grupo Gitaka - Grupo infâncias Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental - na grande maioria, estas vivências ocorreram em espaços ao ar livre e em contato com a natureza.

Comigo não foi diferente, as brincadeiras no chão de barro e pedras no meu quintal, as subidas até os mais finos galhos da mangueira ou me escondendo atrás das bananeiras plantadas por meus pais em minha infância e as brincadeiras no quintal do centro de Educação Infantil no qual eu habitei quando criança sem dúvida me impele à missão de perseverar em meu ser (SPINOZA, 1979), como corpo de pessoa-professora livre e potente que sempre desejei ser.

Fui uma criança que apesar de morar em uma área conflagrada pelo tráfico e de não poder brincar todos os dias na rua, eu tinha o meu quintal com muitas árvores, barro, pedras e folhas. Como nos ensina Manoel de Barros, o meu quintal era maior do que o mundo, onde eu e meu irmão brincávamos livremente! Morávamos em uma casa de fundos e as casas dos nossos vizinhos que ficavam ao nosso redor também tinham muitas árvores e animais. Essas memórias afetivas me conectam a Freire:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia [...] Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivia no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós- à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1983, p. 12)

Recordo-me que o que separavam as casas eram cercas quebradas com madeiras velhas que para a nossa alegria não limitavam o nosso espaço de brincadeira, pois brincávamos e corríamos entre um quintal e outro. Minhas brincadeiras preferidas era fazer comidinha com as folhas secas e amêndoas que caíam do pé e me esconder entre as bananeiras que eram como se fossem uma extensão do meu corpo alegre.

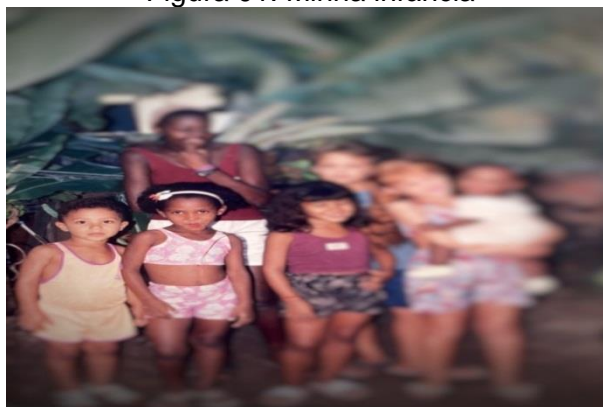
Com a lembrança desse evento, trago Krenak que afirma “tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” (KRENAK, 2019, p. 10).

A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. [...]

Assim como aquela senhora hopi que conversava com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. (KRENAK, 2019, p. 10)

O dia da colheita do cacho de banana da nossa bananeira era uma alegria só, lembro-me de ficar acompanhando o crescimento do cacho até o grande dia. A criança que fui amava correr no quintal da escola de Educação Infantil que frequentou. Nossa professora nos deixava brincar livremente, nos dava banho de mangueira e colhendo florezinhas todos os dias (figura 01).

Figura 01: Minha infância



Fonte: a autora, 1993

Os anos se passaram, a vida adulta chegou e a rotina de brincadeiras no quintal cessou por longo tempo e só me reencontrou quando passei a proporcionar

vivências no quintal do EDI com as crianças, me fazendo sentir em minha pele-alma as sensações de quando criança. Recordei-me que quando estagiei em uma escola montessoriana, com uma proposta educativa pautada no diálogo, nas experiências infantis e na criação, toda aquela prática me alegrava e potencializava as minhas práticas docentes.

Já em 2013, quando aprovada no concurso para Professora de Educação infantil (PEI) no município do Rio de Janeiro, me deparei com uma unidade escolar que apresentava uma concepção de Educação Infantil, muito escolarizada, dando maior valor – empenho e cobrança - aos resultados esperados nas atividades plásticas, que atenção às vivências das crianças. Os registros eram feitos em folhas de atividades que não consideravam os saberes das crianças, mas sim, o que se esperava que tivessem aprendido somente a partir do que o professor ensinasse.

Lembro-me que por alguns anos repeti aquelas práticas retrógradas, com muito incômodo e inquietação, pois percebia o quanto aquelas condutas pedagógicas distanciavam-se das crianças, do que lhes era potente, alegre e não respeitavam os seus desejos e necessidades.

Esse foi um período de muitos questionamentos e que faziam com que eu sentisse que o meu corpo de educadora também estava aprisionado. Percebia que o processo não me atravessava como atravessava às outras professoras, pois em meu corpo havia memórias de uma infância em estado de liberdade.

As nossas experiências, as nossas vidas e lembranças do nosso tempo de escola fazem parte do que levamos à prática de educar. O educador também tem sua história seus registros no corpo, as influências da vida na sua forma de agir e pensar. Por mais que a teoria modifique, a prática nos remete às ações que guardamos na memória e que, por muito tempo, tivemos como certas e adequadas. (SCHAEFER, 2021, p.18)

Vale ressaltar que, neste trabalho, não pretendo buscar afirmar o que é certo ou adequado nas minhas práticas pedagógicas ou dos colegas, mas observar as nossas sensações corpóreas, aumento ou diminuição de agitação, o movimento deliberado individual e coletivo a partir das experiências na natureza, buscando observar o que aumenta ou diminui a alegria nestes espaços educativos.

### 3.1 Colocando luz no contexto que desenha o objeto de pesquisa

O local onde fui educadora por nove anos consecutivos fica localizado em Santa Cruz, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. No sub-bairro em que se localiza, até o ano de 2011 só havia algumas casas, muitos sítios e dois condomínios. No ano seguinte foram inaugurados oito condomínios, totalizando mais de três mil apartamentos do Programa Minha Casa Minha Vida, trazendo para o local muitas famílias e a inauguração de dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (Figura 02).

Figura 02: Mapa de Santa Cruz



Fonte: Google, 2023

O EDI no qual fui professora regente, em sua inauguração em agosto de 2012, já atendia oito turmas em horário integral. Os atendimentos nas turmas de creches aconteciam em tempo integral (de 7h às 16h30m) durante 9h diariamente, recebendo crianças do berçário ao maternal II.

Na sua grande maioria os bebês e crianças atendidas eram moradores dos apartamentos que haviam sido entregues no mesmo ano para famílias desabrigadas e de baixa renda.

Vale ressaltar que no ano da inauguração minha filha, que na época tinha 1 ano e 4 meses, estava matriculada em uma turma de berçário do referido EDI.

No ano seguinte, como já colocado anteriormente, fui aprovada no concurso de Professora de Educação Infantil e fui habitar como regente o mesmo EDI no qual minha filha já fazia parte.

Minha primeira turma foi de maternal II e nossa sala ficava no último andar e só saímos da mesma nos horários pré-estabelecidos, sendo estes a “hora do leite”, a “hora do almoço”, a “hora do lanche”, a “hora da janta”, a “hora do parquinho” ou a “hora da sala de leitura”, nos quais cada momento desse tinha em média de 20 a 30

minutos e logo após voltávamos enfileirados para a nossa sala. Durante toda a semana eu percebia que aquela rotina nos entristecia e não respeitava a vontade de nossos corpos, impossibilitando o nosso contato com o mundo natural.

Nas salas de aulas das turmas de berçário havia um solário, porém raras foram às vezes que aquele espaço foi utilizado pelos bebês. Tudo isso muito me trazia a preocupação na hipótese de aqueles bebês e crianças ao saírem do EDI no final da tarde, assim como eu, iriam para dentro de um apartamento de 46m<sup>2</sup> e que continuariam emparedadas até o dia seguinte na “hora de ir para creche”. Digo assim como eu, pois muitas crianças também eram moradoras de um dos condomínios próximo ao EDI.

Todos os dias eu me perguntava como fazer daquele espaço um lugar onde pudéssemos fazer coisas que nos alegrariam?

Recordo-me que nos dois primeiros anos poucas eram as vezes que tínhamos vivências do lado fora, mas ainda assim em alguns momentos, ainda de forma muito retraída, eu levava as crianças e alguns brinquedos para o espaço externo e ali brincávamos por alguns instantes, porém logo voltávamos para a sala, pois se ficássemos por muito tempo naquele espaço era como se estivéssemos “à toa” e éramos cobrados sobre o “conteúdo” que deveria ser dado às crianças naquele dia (figura 03).

Figura 03: Hora de Brincar



Fonte: a autora, 2018

Em muitas unidades escolares de Educação Infantil o momento do brincar é considerado como uma hora em os atores envolvidos estão apenas passando o tempo, porém o ato de brincar é uma função vital do indivíduo. O nosso corpo é vivo e brincante, sendo a brincadeira essência da nossa origem.

Por vezes, para as unidades escolares apenas a hora da rodinha com crianças imóveis, com o corpo infantil silenciado, escolarizado, aprisionado, disciplinado, com conseguintes folhinhas de trabalhinhos é considerado aprendizagem, partindo de uma lógica de que para que haja aprendizagem na Educação Infantil é preciso ficar quieto, estático, “educando” o corpo ao não movimento, movimento este que, muitas vezes, é visto como prejudicial a aprendizagem (figura 04).

É o corpo docilizado, como revela Foucault (2014, p. 135):

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...]uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Figura 04: Rodinha



Fonte: a autora, 2018

Infelizmente, esta realidade não era uma exclusividade da Educação Infantil Municipal do Rio de Janeiro, mas, também, de outras instituições, como pude observar em meu período de formação inicial, quando iniciei o estágio durante a

graduação e nas trocas com outros educadores nos grupos de pesquisa que participei durante o período de pandemia.

Sempre que ficávamos por muitas horas na sala o meu corpo se entristecia e estranhava o entristecimento dos corpos das crianças, sentia a sua agitação nos espaços fechados e, assim, enquanto ensaiava um processo de desemparedamento, participando da construção da horta e de outras práticas na natureza com minhas crianças, comecei a desenhar o problema da pesquisa em questão - A investigação sobre as potências de alegria das brincadeiras nos quintais para o desenvolvimento psicomotor de crianças e adultos.

### 3.2 A implementação da horta no EDI como possibilidade de afetar de alegria

Com a intenção de promover práticas sustentáveis a favor do meio ambiente, a gestora do EDI decidiu inserir uma horta no seu espaço e com recursos próprios, no ano de 2015, ela conseguiu colocar em prática o seu desejo. Seu objetivo era envolver não só as crianças, mas toda a comunidade escolar em uma educação sustentável, baseada no respeito à natureza, à vida e, assim, a partir da criação da horta passamos a ter mais um “hora” para sairmos da sala por alguns minutos. Era chegada a “hora da horta” (figuras 05 e 06).

Figura 05: Plantio



Figura 06: Colheita



Fonte: a autora, 2018

Muitos educadores têm refletido sobre o papel importante que têm em investir nesse propósito de desenvolver nas crianças o compromisso do cuidado com ambiente escolar, não só do espaço interno e externo da sala ou da unidade escolar, mas também nas relações humanas, como o carinho e respeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O “emparedamento” das crianças, expressão criada por Tiriba (2014) em creches e pré-escolas é bastante comum, impossibilitando o acesso aos ambientes naturais. Pesquisas apontam os motivos pelos quais educadores acabam evitando atividades de contato com o mundo natural, como as razões de segurança, saúde e mesmo higiene. É notório que as crianças em sua grande maioria adoram brincar ao ar livre, tanto em casa quanto em suas unidades escolares e segundo Tiriba:

Uma primeira explicação vem do fato de que nós, humanos, como todos os demais seres e entes deste planeta, somos seres da natureza. Dela surgimos para ela retornaremos. Somos seres biofílicos, isto é, oriundos e associados a uma grande rede que inclui o que compõe a vida em seu conjunto, elementos bióticos e abióticos. Assim, todo o esforço civilizacional, no sentido de nos colocarmos distanciados, separados e superiores à natureza, é desconsiderado pelas crianças. Elas se lançam à terra, à água, revelando uma intimidade com esses elementos, que nós, adultos, já não apresentamos, talvez por termos sido podados em relação ao desejo de integração. (SILVA, Aida; TIRIBA, Léa, 2014, p.115).

Lembro-me que, por muitas vezes, cheguei à minha casa com lágrimas nos olhos e exausta depois de passar um dia inteiro aprisionada com as crianças dentro de uma sala, onde só saíamos para irmos ao refeitório nos momentos das refeições e ao parquinho ou sala de leitura com dia e hora marcada, suspendendo o desejo dos nossos corpos para vivermos situações de ações educativas ditas ideias.

Essa pretensa suspensão busca velar a vida que corre nas veias de cada um, o pulsar potente dos indivíduos que se tornam alunos ou educadores escolares; as experiências individuais que os constituem como indivíduos únicos, sejam esses alunos ou crianças, adultos ou educadores. (SCHAEFER, 2021, p. 22)

Tais inquietações me fizeram buscar novos espaços de formações com o propósito de adquirir conhecimentos que me ajudassem a mudar aquela prática que tanto me incomodava e que aprisionava diariamente os nossos corpos (figuras 07 e 08).

Figura 07: Mãos na argila



Figura 08: CREIR



Fonte: a autora, 2018

E foi a partir dessas formações que me inspirei e me encorajei a criar algo novo na minha prática, passando a ocupar diariamente outros espaços externos além da horta no EDI, com as crianças, comecei a observar a alegria, a mudança no tônus, na atenção e na pulsação das crianças, e passei a perceber que os nossos corpos e nossas mentes necessitavam estarem libertos e presentes em outros espaços e que, nestas situações, muitas aprendizagens ocorriam (figura 09). A partir de então, comecei a levantar as primeiras perguntas que apresento no capítulo a seguir.

Figura 09: Mãos na terra



Fonte: a autora, 2018

#### 4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A RELAÇÃO DOS CORPOS DE CRIANÇAS E ADULTOS COM A NATUREZA PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE

*Meu corpo vai quebrar as formas  
Se libertar dos muros da prisão  
Meu corpo vai queimar as normas  
E flutuar no espaço sem razão.*

Paulinho Moska

Mesmo após alguns anos já imersas em um trabalho de desemparedamento (Tiriba 2018), ainda me lembro da tensão em minhas pernas, nos músculos das nossas faces e das crianças, tristes, diante de folhas de atividades mecanizadas, sentadas por horas em cadeiras, ao longo dos meus primeiros anos de docência.

Em contrapartida, a cada ida ao pátio, a percepção da alegria nos corpos, as gargalhadas, as ideias de brincadeiras que surgiam só de um correr livre e nenhum objeto comprado; apenas vento e sol nas nossas peles me davam pistas que deveria ser naquele movimento e em contato com aqueles objetos naturais que poderíamos aprender e nos aprendermos de modo significativo (figura 10).

Figura 10: Correr livre



Fonte: a autora, 2021

Certamente, o meu corpo docente cheio de uma vida que havia sido livre, desejava também o sol, o ar, o piso de terra, a grama e um aprender alegre e significativo, mas como explicar esse desejo e justificá-lo diante dos saberes que fundamentam as práticas educativas? Seriam eles apenas a expressão de um gosto, um perfil ou uma preferência de trabalho docente?

Essas perguntas me moveram em busca de fundamentação teórica que sustentasse minhas escolhas pedagógicas.

Alves (2012, p. 62), nos afirma que “o sujeito no mundo expressa-se e concretiza-se por meio da atividade corporal. É esta atividade que virá a ser transformada em linguagem propriamente dita”.

Por menorizando, nascemos com uma pulsão de vida que se inicia com os movimentos celulares, os ciclos de respiração e, na medida em que vamos ganhando mais autonomia, nossa pulsão é o movimento de descoberta de nós mesmos, enquanto buscamos descobrir e significar o mundo que nos rodeia (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 42-43).

Aprofundando-se na questão, Nietzsche valoriza o corpo, entendendo o mesmo como fio condutor para a compreensão de todas as questões humanas, na qual o essencial do humano é constituído por suas forças vitais, afetivas e instintivas e questiona a tradição de pensamento dualista que sustenta uma compreensão do homem, entendido como um ser proeminente racional, pensamento este que vinha sendo sobreposto desde Platão que estabelecia de forma clara o dualismo filosófico.

Tomar o corpo como ponto de partida e fazer dele o fio condutor, eis o essencial. O corpo é um fenômeno mais rico que autoriza observações mais claras. A crença no corpo é bem melhor estabelecida do que a crença no espírito (NIETZSCHE, 1885, p 40)

Enquanto Nietzsche criticava toda compreensão do homem que sustenta a existência de uma alma supostamente imortal e aqueles que julgam que o essencial do humano seria a razão, o pensamento e a consciência, os pensamentos de Descartes apontavam ao contrário, pois para ele a alma não dependia de nada material e o corpo, por sua vez, não tinha a ver com a nossa condição de sujeito, de humano, muito pelo contrário, apenas fazia parte da extensão, a qual, de alguma maneira, esteve ligado.

Para Nietzsche, o homem é corpo e nada além disso, como sustenta em uma conhecida passagem do Zarathustra: “Eu sou todo corpo e nada, além disso; e a alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo” (NIETZSCHE, 1998, p. 5).

Essa dualidade de pensamentos, essa fragmentação alma-corpo atravessa nosso cotidiano escolar e precisamos estar atentos a ela, pois somos testemunhas de que as crianças descobrem o mundo de corpo inteiro quando são expostas a meios favoráveis para brincar livremente, criar hipóteses, e assim ir construindo seus conhecimentos, sendo verdadeiras protagonistas desse processo.

Retomando as afirmativas nietzschianas, o corpo é um frequente jogo de forças, em que ocorre um permanente conflito entre afetos, sentimentos, entre impulsos que se encontram em um constante embate, em uma incansável mudança. Ele nos mostra a possibilidade de pensar o singular, o corpo, o instinto, sem renunciar ao pensamento comunicável.

Ampliando nosso olhar para a escola sabemos que, muitas das vezes, por um herança cultural eurocêntrica, o que vemos em diferentes unidades escolares é um pensamento cartesiano, que impõem rotinas às crianças que ficam diversas horas em locais fechados, dificultando o desejo de um corpo relacional, expressivo e em contato com o mundo, sendo permitido o movimento livre em pouquíssimos momentos, sendo um corpo aprisionado e oprimido, onde os educadores acreditam que só há uma saída para o cuidado que é o controle sobre os corpos, fazendo do cotidiano uma sequência de encontros que produzem tristeza ao invés de alegria.

Foucault (2009, p. 163) descreve o corpo no espaço escolar como um corpo que passa por um processo de docilização e que a partir disso pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Aprofundando-nos nesta questão do controle, Henri Wallon, por Galvão (2014, p.112) afirma que “É preciso, enfim, olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa [...] é preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados.”.

Mas, como cuidar dos corpos de adultos e crianças, pensando outros cotidianos?

Para Profice (2016, p. 184), “as crianças são seres da natureza e por isso não podemos privá-las de interações cotidianas com demais seres e ambientes naturais”. Esse olhar para as crianças como corpo, como natureza, e dar condições a elas de estarem na natureza é uma questão de respeito à nossa condição biofílica de necessidade de interação e contato com os outros seres.

Os humanos são um modo de expressão da natureza; são um modo de expressão entre outros modos, através dos quais se expressa a substância única que é a vida. Assim, sendo os humanos seres da natureza o desejo de estar ao ar livre, o desejo das crianças pelos animais, pela água, pela terra, revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza. (ESPINOSA apud TIRIBA, 2018, p. 189).

Segundo Tiriba (2018, p. 42) “é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas com a natureza para que possam tratá-las amorosamente”.

Dentro e fora das escolas, os humanos não se consideram como seres da natureza, relacionando-se com ela em uma postura de extremo utilitarismo, como é possível observar nas próprias normativas legais e práticas pedagógicas. Na contramão, como explica Schaefer (2020, p. 235), “é necessário olhar para a visão antropocêntrica que divorcia homem e natureza e, articulada com interesses capitalistas, vê na natureza os meios de produção para satisfazer as necessidades de consumo dos sujeitos.”.

Outro fator que muito dificulta a relação das crianças com a natureza na escola e fora dela é a forma de como essa natureza é atrelada a sujeira, a doença e ao perigo.

O contato com a terra, água, bichos e plantas ainda assusta muitos educadores que acreditam que precisam de autorização dos familiares para dar um simples banho de mangueira num dia quente de sol, como se brincar com água não fosse natural. Ainda acreditam que a lama é mais suja do que o concreto e que brincar ao ar livre pode trazer mais doenças do que ficar enclausurado por quatro horas em uma sala de aula pouco arejada com mais vinte pessoas. Ainda defendem que a terra suja os corpos enquanto o chão de concreto é o ideal para as brincadeiras infantis (SCHAEFER, 2020, p. 239).

É de suma importância que esses educadores desconstruam essas visões e proporcionem vivências de liberdade, alegres e potentes para as crianças em espaços ao ar livre. “São territórios instituídos, que levam segurança, certezas e confiança ao ambiente escolar, mas uma educação emancipatória e uma verdadeira democracia não podem se aprisionar nessas certezas.” (SCHAEFER, 2020, p. 241)

Em seu livro *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*, Louv (2016), autor americano, traz reflexões sobre a saúde integral quando afirma um movimento mundial de distanciamento das crianças com a natureza. O próprio autor cria o termo “déficit de natureza” para retratar como uma doença da sociedade.

Mas quando falo sobre o transtorno de déficit de natureza com grupos de pais e educadores, o sentido da expressão fica claro. O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. O transtorno pode ser detectado individualmente, em famílias e em comunidades – pode até alterar o comportamento

humano nas cidades, o que acaba afetando sua estrutura uma vez que estudos consagrados relacionam a ausência de parques e espaços abertos (ou a inacessibilidade a eles) a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas. (LOUV, 2016, p. 58)

Conforme Louv (2016), “experiências multissensoriais na natureza ajudam a construir as habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento intelectual contínuo e estimulam a imaginação”.

Portanto o gosto, a atração pelo que é natural e os afetos de alegria produzidos em espaços que permitem a expansão corporal, é algo comum aos corpos humanos e não é uma exclusividade daqueles que nascem em casas com quintais ou vivem uma infância ao ar livre, e cuidar dos seres humanos, significa, na mesma medida cuidar do ambiente.

De acordo com Guattari (2001) a articulação ético-política – a que chama ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana). A ecosofia, conceito do mesmo autor, refere-se à importância das relações para o ser humano. Relação com a natureza, com o outro e consigo mesmo.

As três ecologias são condições para a construção de um projeto de educação que se importa com a vida no aspecto ambiental, pessoal e social, trazendo a reflexão da qualidade de existência.

Para além dos estudos teóricos, podemos encontrar fundamentação legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para garantir os direitos a educação ambiental no espaço escolar que habitamos:

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - estimular: [...] d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

II- contribuir [...] f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

III - promover: a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros. (BRASIL, 2012a, p. 6)

Seguindo nesta direção, acreditamos que para o integral desenvolvimento humano é importante que este corpo nas relações com o outro e com a natureza tenha encontros que o afetem e que gerem potência (figura 11).

Figura 11: Brincar livre



Fonte: a autora, 2022

No desafio de caminhar na contramão das práticas emparedadas e docilizadoras dos corpos e fundamentada pelos autores citados, diariamente busquei proporcionar experiências que contribuíssem para o desenvolvimento das estruturas psicomotoras, onde as crianças tivessem a oportunidade de se sentir de forma integral, ou seja, de corpo inteiro, um corpo que não se dividisse e que se complementasse nas relações com os outros seres. Quando observava as crianças brincando na natureza percebia que naquele momento elas experienciavam vivências significativas que deixavam marcas em seus corpos, transformando-os em corpos sujeitos, assim como aconteceu comigo no passado, nas brincadeiras ao ar livre que me foram proporcionadas quando pequena.

Esse movimento espontâneo, durante as brincadeiras livres no quintal, nos afetava de alegria e, ao contrário, o seu impedimento produzia tristeza na medida em que bloqueia um processo natural, mudar as práticas escolares que pautam o cuidado a partir do controle do tempo, dos espaços e dos corpos, é um desafio no qual me alio aos autores da Psicomotricidade para enfrenta-lo de frente. Acredito que é preciso reconstruir o olhar para a nossa potência, para a agressividade dos corpos e para as diferentes formas de ser-corpo e de se relacionar de nós humanos.

Segundo Mastrascusa e Franch (2016, p.126), por meio do olhar, o corpo do outro se torna uma imagem visual que penetra em mim. E, pouco a pouco, a criança percebe que a sua própria imagem também penetra o corpo do outro e nele provoca

reações. Neste sentido, compreendo que as vivências com o outro e consequentemente consigo mesmo através das experiências em meio à natureza legitimam práticas psicomotoras desemparedadas, mais suaves e orgânicas, buscarei olhar para as minhas experiências no espaço escolar, como outros olhos, com o olhar psicomotor (figuras 12 a 14).

Figura 12: Brincar com a terra



Fonte: a autora, 2021

Figura 13: Brincar com as peças



Fonte: a autora, 2018

Pensando as vivências que tive com as crianças no EDI, me questiono sobre o que pode um corpo infantil no espaço escolar e sobre o que pode um corpo educador neste mesmo espaço.

Figura 14: Pés na terra



Fonte: a autora, 2019

Pelo olhar da Psicomotricidade, o corpo infantil e educador pode se movimentar livremente, pode ser relacional, expressivo, vivo, alegre e potente, sendo esse olhar a base para a minha prática pedagógica com as crianças e para este estudo que aqui apresento. Mas, como trazer esse olhar para as práticas de planejamento intencional e avaliação? Como os autores da psicomotricidade podem nos ajudar a fundamentar as aprendizagens que ocorrem durante as brincadeiras livres com a terra, a água, o vento, o sol e todos os bichos – incluindo os humanos - e plantas? Haveria outras brincadeiras planejadas pelos adultos para ampliarem o uso destes materiais e que possam contribuir com o Desenvolvimento integral das crianças e adultos?

#### **4.1 Narrativas dos caminhos percorridos entre as folhas A4 e as folhas secas dentro das paredes do quintal de um EDI - Afectos de Alegria que reverberam e se potencializam pelo olhar psicomotor**

Apesar do objetivo não ser o de modificar o campo, mas sim de aprender com ele e possibilitar a reflexão dos professores sobre as relações que são ou não permitidas nos espaços escolares de Educação Infantil, este trabalho é baseado na metodologia narrativa e na inspiração da cartografia, pois pretende acompanhar processos entre o sujeito pesquisador e pesquisados que, por ética, se apresentam no texto de forma interligados e atravessados. Nesse sentido, a intenção desta pesquisa é refletir sobre a prática, aprender com ela e, então, construir conhecimento na relação entre teoria e prática. “Ao tentar conhecer o conhecer,

acabamos por nos encontrar com o nosso próprio ser” (SADE; KASTRUP; 2011, p. 144).

Como explicitado no primeiro capítulo, para tais reflexões, optei pela metodologia narrativa, seguindo algumas pistas da pesquisa cartográfica, principalmente, a observação participante, onde trago leituras pessoais de meus registros pessoais fotográficos e gravações de momentos com as crianças e um pouco da produção de registros gráficos realizados, possibilitando o resgate das vivências com as crianças durante os anos de 2019 a 2022, enriquecendo a pesquisa no entrelaçamento do teórico com as experiências pedagógicas.

Recordo-me que por muitas vezes fui convidada a brincar junto, planejar e vivenciar com as crianças experimentações de conexão com a natureza. Para além da metodologia do campo, já descrita, trago autores de diferentes áreas para dialogar com a presente pesquisa.

Partindo dessa intenção, esta pesquisa traz relatos e descrições dos encontros diários e inegociáveis no nosso espaço ao ar livre que tínhamos, no qual no ano de 2021, passei a chamar de quintal do EDI, compreendendo as crianças como sujeitos protagonistas, potentes, corpóreos e naturais.

No momento que enxerguei outras perspectivas para o uso daquele espaço, permiti a mim mesma viver momentos potentes com as crianças de intensa alegria e descontração.

#### **4.2. Quintal: corpos brincantes em um espaço inegociável**

*Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas graças, de um pássaro e sua árvore.*

(Manoel de Barros)

No início das nossas andanças pelo quintal do EDI, a grama era sintética, e a partir de algumas leituras eu percebi que aquele espaço apesar de ser ao ar livre poderia ser um local que poderia fortalecer ainda mais os encontros, ser mais potente e alegre.

Recordo-me que em uma conversa com a gestora da unidade, relatei sobre uma leitura que eu havia feito, onde Tiriba nos fazia refletir sobre as transformações que estão ocorrendo em muitos quintais. “A vegetação vai sumindo, os pátios de terra e areia desaparecem para dar lugar ao cimento e a grama sintética”. (TIRIBA, 2018, p. 51)

A partir de então a gestora juntamente com toda a equipe pedagógica, buscou estratégias para que as crianças do EDI não se distanciassem da natureza, mas, pelo contrário, que o EDI fosse um espaço que aproximasse e proporcionasse uma relação física e afetiva das crianças com o ambiente natural.

Para que esse objetivo fosse alcançado, algumas ações foram realizadas, como a troca da grama sintética por grama natural, o plantio de árvores, plantas e flores. A partir disso, o quintal passou a ter terra, areia e vegetação no lugar de cimento e brita (figuras 15 e 16).

Figura 15: Quintal sintético



Fonte: a autora, 2018

Figura 16: Quintal natural

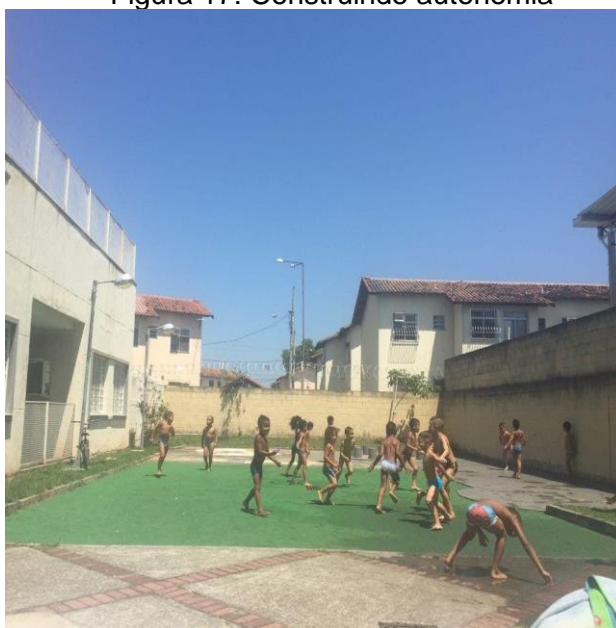


Fonte: a autora, 2021

Nossas idas diariamente ao quintal eram inegociáveis, não tínhamos hora e muito menos dias marcados para habitarmos aquele espaço. Fizesse chuva ou sol, o nosso combinado era que se desse tempo iríamos para a nossa sala de referência.

Nas primeiras andanças pelo quintal fiquei apenas observando enquanto as crianças brincavam, e logo percebi que todo início dos nossos encontros a primeira brincadeira escolhida por eles era um simples correr livre (figura 17). Nesta direção eu percebia um certo incômodo e desespero de outros educadores e profissionais do EDI que presenciavam esta brincadeira de correr das crianças.

Figura 17: Construindo autonomia



Fonte: a autora, 2018

Era notória a falta de confiança nas crianças na possibilidade de construção de autonomia e cuidado com seu próprio corpo para correrem livremente pelo quintal. Quando as crianças saíam correndo, os adultos acreditavam que logo iriam se machucar e expressavam frases de desencorajamento e de controle, como por exemplo: Parem de correr! Vocês irão cair! Se continuarem correndo, voltaremos para sala!

Lapierre e Aucouturier (1988, p. 81) criticam os processos educacionais, lembrando que “Não são as crianças que estão à disposição do educador, e sim o contrário”. Lapierre (1997) evidencia a necessidade de adquirir conhecimentos para estarmos disponíveis para o outro e não para dominá-los.

Ao invés de reprimir as tentativas lúdicas das crianças nós vamos aceitá-las e até encorajá-las. Isso nos vai permitir observar os

comportamentos espontâneos de cada um, analisar os sentimentos que ali são experienciados, e favorecer sua expressão simbólica, para que possam descarregar-se as tensões e elaborarem-se os conflitos adjacentes (LAPIERRE ,1997, p. 24).

Foi um difícil e longo processo até que outros educadores da equipe compreendessem que as crianças deveriam ser encorajadas e que precisaríamos confiar no potencial das mesmas, acreditando que elas eram capazes (figura 18).

TIRIBA (2018, p. 38) colabora com essa reflexão nos perguntando: “como dar força aos encontros que geram alegria? Uma resposta possível é: acreditando nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha”.

*Figura 18: Gerando Alegria*



Fonte: a autora, 2021

## 5. TRAÇOS REMEMORÁVEIS

### Traços de Memória da professora - Cheiroso alegrim!

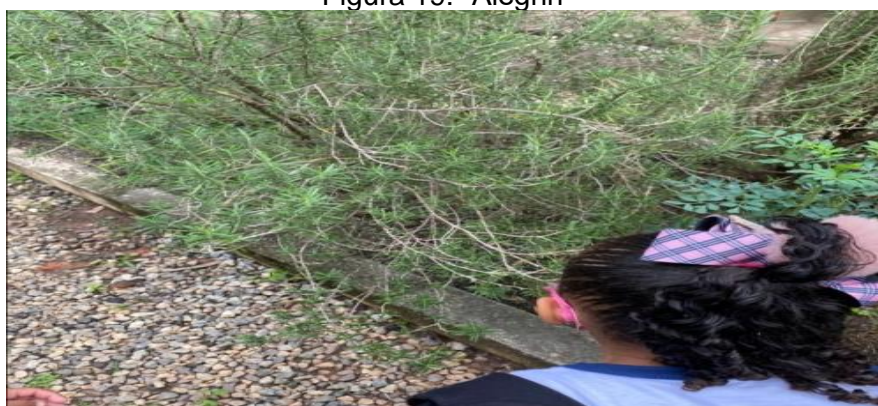
*Era início do ano letivo e a turma era majoritariamente formada por crianças recém-matriculadas no EDI.*

*Tomamos o leite no refeitório e fomos “lá pra fora”, andávamos lentamente pelo quintal e nossos corpos caminharam para a horta.*

*Ao chegarmos neste espaço o pé de alecrim chamou a atenção das crianças que correram em direção ao mesmo e perguntaram que planta era aquela. Outra criança rapidamente respondeu que era o cheiroso “alegrin”.*

*E nessa tarde foi lindo ver a alegria das crianças sentindo o aroma do nosso “alegrin”. (figura 19)*

Figura 19: “Alegrin”



Fonte: a autora, 2021

Para Wallon (2007) a criança não é um ser fragmentado, ou seja, dividido por partes de forma compartimentalizada, sua teoria de pessoa aponta para conjuntos funcionais afetivo, motor e cognitivo que integram o orgânico e o social.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

A criança é um ser integral e o funcionamento orgânico desse corpo, que é natureza, emoção, razão, social e cultural, permite a maior expressão de suas

potencialidades (figura 19). Sendo assim, pensar as relações das crianças em um espaço escolar, é pensar uma Educação Infantil que abarque todas as dimensões humanas, uma Educação Infantil de corpo inteiro, levando em consideração que esse corpo vai sendo construído a partir das relações que a criança estabelece com o mundo.

### **Da grama ao céu**

*A grama do quintal nos acolhia todos os dias de diversas maneiras. No gramado a gente corria, brincava, dava cambalhota, criava hipóteses e descansava admirando o céu, as nuvens e o sol. Era naquela grama que nos “transportávamos” da grama ao céu fazendo com que nos sentíssemos pertencentes de todo aquele espaço. (figura 20)*

Figura 20: Da grama ao céu



Fonte: a autora, 2021

Para (TIRIBA, 2018, p. 99), “as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar”.

Em consonância com os estudos de Schaefer (2020), a pesquisadora afirma que: “Nesse brincar livre, a terra e a água, se presentes, tornam-se objetos de interação naturalmente. A atração da criança por esses elementos se dá pelo desejo natural do humano de estar em contato com outros seres e elementos da natureza – conceito de biofilia, de Edward O. Wilson (apud LOUV, 2016, p. 65)”.

Figura 21: Brincar na água



Fonte: a autora, 2022

### **A gente é criança**

*Mais um dia de encontro e como todos os dias fomos para o quintal.*

*Assim que chegamos ao espaço as crianças começaram a correr e fui convidada a participar da brincadeira a partir da frase: Você não me pega!*

*No mesmo instante comecei a correr em direção as mesmas e grito de uma ponta do quintal para elas do outro:*

*Vocês correm rápidos!*

*Por que vocês correm rápidos assim?*

*E logo uma criança responde:*

*Porque a gente é criança! (figura 22)*

Figura 22: Ser criança



Fonte: a autora, 2021

Só estar do lado de fora não potencializava os nossos corpos. Precisávamos de mais. Os nossos corpos exigiam por movimento, articulando outras disposições espaciais onde favoreciam a liberdade dos mesmos.

A criança corre pelo prazer de se mover no espaço, descobrindo a velocidade e autonomia dos movimentos dos braços e das pernas em relação ao tronco. O corpo da criança se torna flexível. Ela modifica a vontade de sua forma, tamanho, ritmo: ela passa, progressivamente, de uma unidade de prazer rígida e estável para uma unidade de prazer móvel elástica. (AUCOUTURIER, 2007, p. 104)

Aquele quintal que nos aterrava com nossos pés descalços, fazia com que nos sentíssemos bem e pertencentes daquele espaço.

O professor necessita se permitir vivenciar as brincadeiras em seu corpo, como nos traz (THOMAZ, 2019, p. 46) baseada no Plano Nacional Primeira Infância.

Continuando o diálogo acerca da brincadeira descrita faço interlocução com o Plano Nacional Primeira Infância para explicitar a importância do resgate da dimensão lúdica do professor. Somente por esse caminho o adulto estará “mais sensível aos processos de desenvolvimento da criança.” (RNPI, 2010, p. 73) O professor que não se permite vivenciar a brincadeira em seu corpo não consegue compreender a importância desta para o desenvolvimento, para a alegria e para a vida.

Pensar o brincar no contexto do dia a dia da Educação Infantil perpassa pela dimensão dos direitos das crianças e concepção de infância.

### **Achadouros do quintal**

*Em nossas idas diárias e inegociáveis ao quintal eu ia percebendo o quanto aquele espaço era potente e possibilitador de encontros que nos afetavam.*

*Em alguns dias encontrávamos camaleões e ouvíamos os cantos dos pássaros e em outros encontrávamos formigas em seus lindos e arquitetônicos formigueiros. Também víamos minhocas saindo da terra que manuseávamos brincando de construir castelos. (figura 23)*

Desse modo, fico a pensar no quanto o ambiente escolar é potente no sentido dos encontros que ali são possibilitados pelos diferentes seres que fazem parte daquele contexto: adultos, crianças e suas histórias, memórias, sua diversidade, seus falares e brincades no mundo, seus espaços com ou sem areia, com ou sem grama, com muitas árvores, somente uma (ou nenhuma?), os insetos ou animais que eventualmente

visitam, tais como: joaninhas, abelhas, tanajuras, formigas, pássaros dos mais variados (ou não?), gatos e cachorros dos arredores que podem chegar até ali etc. Além disso, tem folhas secas pelo chão? Pedras, galhos secos, sementes. Tem um barranco? Um morrinho? Ou é tudo calçado ou repleto de pedra brita? (COUTINHO, 2023, p. 86)

Figura 23: Achadouro do quintal



Fonte: a autora, 2022

Também encontrávamos minhocas saindo da terra que manuseávamos brincando de construir castelos ou fazendo algum bolo de aniversário que, na maioria das vezes, eram para mim (figuras 24 e 25).

Figura 24: Bolo de terra



Figura 25: Minhocas



Fonte: a autora, 2018

Os gravetos se transformavam em velas de aniversários, utensílios domésticos ou em bonequinhos saltitantes pela terra. “A vivência de papéis fantásticos contribui para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.” (PROFICE, 2016, p. 20).

Recordo-me que nos primeiros anos de nossas brincadeiras com terra, água e “deliciosamente” lama, vez ou outra uma criança dizia que em casa era proibida de brincar com tais elementos naturais (figura 26)

Desse modo fico a pensar quais seriam os motivos que os responsáveis das crianças, mesmo sem nenhum argumento científico, em sua grande maioria relacionam o brincar com terra às doenças, sujeira, alergias e acidentes, como Schaefer registra:

Apesar dessas falas tão presentes, elas não vêm com argumentação científica ou dados concretos, mas se baseiam no senso comum elaborado por uma sociedade ocidental, de cultura eurocêntrica e capitalista, que entende o homem como centro do universo e separado da natureza, sendo que essa sociedade estaria, nessa perspectiva, basicamente a serviço da humanidade como matéria-prima para produção industrial ou como bem de consumo. (SCHAEFER, 2020, p. 235)

Figura 26: Brinquedo terra



Fonte: a autora, 2021

Neste sentido, a pesquisadora Schaefer destaca:

[...] O contato dos corpos com a natureza é caminho para saúde e não para a doença. A terra e a água conectam o ser humano com sua própria essência, estabelecendo vínculo corporal entre os meios externo e interno e dando condições humanas de entender a importância do cuidado com o planeta com o restabelecimento do sentimento de pertencimento a esse habitat. Da mesma forma, o contato com a água é fundamental para a preservação da saúde humana, não só no consumo dela, mas também na relação dela com os corpos, pelas sensações que ela provoca, mostrando o quanto estamos interligados à sua essência. (SCHAEFER, 2020, p. 238)

## 6. ÁGUA, TERRA E LAMA – A RECEITA PREFERIDA DAS CRIANÇAS

Bastava chover um pouco que logo as crianças começavam a brincar com a mistura que elas mais gostavam, e mesmo quando a chuva não vinha para auxiliar no preparo da receita, eu disponibilizava um baldinho com água para que a brincadeira fosse possível.

Recordo-me que por muitas vezes alguns funcionários do EDI olhavam para a brincadeira e logo em seguida me questionavam se não era melhor pedir para as crianças pararem de misturar água e terra, pois os mesmos diziam que ficaria uma “nojeira”.

Fico me perguntando sobre o quanto nós adultos fomos podados a nos distanciarmos do que é vivo, natural e nos potencializa (figura 27).

Nessa perspectiva, a desconexão com a água e terra nos distancia da essência humana, das raízes mais profundas do nosso próprio corpo, já que viemos delas e nos compomos por elas e com elas. Por isso há o entendimento de que tal distanciamento nos adoce tanto física como emocionalmente, a ponto de estranharmos a reconexão, de evitarmos estabelecer contato com o que é natural por nos sentirmos à parte dessa natureza. A não percepção de nossa própria composição humana nos torna avessos a nós mesmos, o que nos leva a um distanciamento da potência de agir no mundo em que vivemos. (SCHAEFER, 2020, p. 237).

Figura 27: Brinquedo lama



Fonte: a autora, 2021

Piorski (2016, p. 122), em seu livro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, descreve o encontro de uma criança com a mãe-terra, quando a mesma se mistura à água (figura 28):

Uma criança melada de lama, que se regala do barro, experimenta, gradualmente, as imagens iniciais da aflição, do sucumbir, o engolfado, pois, aos poucos, o barro seca, suga e esquentar-lhe a pele, prende-lhe os pelos. O fisgar da pele é um fisgar de imagens que oprimem a ação, que a ameaçam de inércia mortal. Mas, como o brincar é jogo, trato, chave de conhecimento de profundas emoções humanas, a criança diverte-se com o aprisionamento da massa, com o controle de uma situação que, em grande escala seria desesperadora. Bachelard cita Sartre em *O ser e o nada*: “A simples revelação da matéria amplia o horizonte até os extremos limites do ser e o dota ao mesmo tempo de um conjunto de chaves para decifrar o ser de todos os fatos humanos.”.

Figura 28: Bolinho de terra



Fonte: a autora, 2021

### **Engenhosidade do quintal – “Rola-rola”**

*No quintal as brincadeiras surgiam como um piscar de mágica. Brincadeiras já existentes e brincadeiras que eram criadas pelas crianças e seus pares.*

*Em uma tarde refrescante uma criança caiu na grama, riu e começou a rolar, outra criança propositalmente fez o mesmo e quando dei por mim outras crianças rolavam de uma ponta a outra do gramado.*

*Após um tempo de brincadeira, perguntei o que estavam fazendo e me responderam: Brincando de “rola-rola”! E a partir desta tarde a brincadeira “rola-rola” sempre estava presente.*

*Depois de algum tempo, notei que uma criança específica nunca se propôs rolar na grama com os demais, mostrando certo receio quando era convidada, porém a mesma sempre ficava próxima observando os corpos dos colegas rolando de um canto ao outro do gramado. (figura 29)*

Figura 29: Brincadeira de rola-rola



Fonte: a autora, 2021

Observamos, durante sessões de práticas psicomotoras educativas, tanto na creche quanto na escola maternal, o intenso prazer das crianças em brincar de cair, em brincar com o prazer de violentar o corpo. No entanto algumas crianças ficam tomadas de pânico quando se encontram desequilibradas e levadas à queda; elas se agarraram ao material ou as pessoas próximas para não caírem. Essas crianças têm uma fragilidade de constituição da representação de si. Nelas perdura um grau de angústia de queda que limita a integração psíquica das experiências de levantamento. Quando acontece de elas caírem sem se poder conter, elas ficam com precipitadas no vazio, paralisada pelo medo de se desintegrar. (AUCOUTURIER, 2007, p.104)

Observando as colocações deste autor, podemos pensar o quão importantes são as brincadeiras de contato com o chão. O que nos parece algo aleatório e, em algumas vezes, até um comportamento desajustado a criança que corre e se joga de repente no chão, na verdade pode ser a lembrança de experiências do tempo em que era um bebê e vivia suspensa no colo e que, neste movimento repetido, consegue vivenciar a construção de novas memórias de potência, reconhecendo as novas capacidades do seu corpo.

Quando a criança brinca ela cria hipóteses, observa e imagina outras possibilidades para as suas inventivas que a potencializa (figura 30).

Reflico que pelo brincar a criança pode transformar o mundo, elas observam, imaginam e criam nomes, brincadeiras, outros espaços e possibilidades para o brincar, para a vida...penso que assim ela

estejam nos apontando novas formas de educar pelo corpo inteiro, novas formas de vivermos em sociedade, novas formas de organizarmos as escolas e a cidade de forma mais viva e afetiva. (COUTINHO, 2023, p. 99)

Figura 30: Brinquedo folha seca



Fonte: a autora, 2021

Segundo Vygotsky, “fatores emocionais e intelectuais se fundem na imaginação e na criatividade infantil. A partir dessa compreensão, os ambientes naturais fornecem contexto e conteúdo para a imaginação infantil.” (PROFICE, 2016, p. 20).

As escolas de Educação Infantil são cheias de potências e de vida e precisam entender a importância de proporcionar interações entre todos os seres e o meio. Pinçando alguns aspectos afro-brasileiros que potencializam ainda mais a vivências.

Oralidade - Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. (TRINDADE, 2005, p. 33)

Figura 31: Contação de História



Fonte: a autora, 2018

Segundo (MELLO, 2008, p. 17), baseada em Vigotski:

Em seus estudos sobre a linguagem, Vigotski considerou a fala como um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento do indivíduo, seja ela a de uma criança bem pequena, que apenas balbucia ou chora, ou a da que já utiliza a fala para pedir ajuda ao outro. Estas manifestações diferentes das linguagens são consideradas mediadoras, pois ganham *“uma função organizadora específica”* (2003, p.36) que produz transformações no modo como o sujeito interage e interfere no meio em que vive. As crianças passam a ver o mundo, não apenas através dos olhos, mas também através da fala. No caso daquelas que já possuem uma fala socializada, segundo Vigotski, esta (fala) tem uma função interpessoal que, mais tarde, será internalizada, ganhando uma função intrapessoal. *“Pelos palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais.”* (2003, p.43).

Em seu trabalho, Mello discute como o modo dessa mediação do adulto se dá na escola e quais características da mediação desse educador de crianças pequenas, e como a linguagem desse professor - seja ela verbal, corporal ou artística - tem mediado as relações.

A partir disso fico a refletir quando as Escolas de Educação Infantil irão compreender a importância de se pensar na formação dos educadores e em toda a potência das múltiplas linguagens (figura 32).

Por isso, é relevante refletir sobre as metodologias pedagógicas para compreender esse universo da educação e repensar a formação inicial e continuada dos professores. Uma vez que a Psicomotricidade nos fornece um processo de análise que visa facilitar a elaboração de conflitos inconscientes. Utilizando a comunicação não verbal como ferramenta de observação e análise para estabelecer uma forma de relação com o outro. Podemos

entender que a instituição escolar precisa reconhecer e implementar novas teorias e metodologias de conhecimento que contribuem para uma formação curricular e desenvolver competências e habilidades de autoconhecimento através da análise do corpo do sujeito/aluno. (SANSÃO, 2021, p.17).

Figura 32: Trocas pedagógicas



Fonte: a autora, 2022

As trocas, debates e reflexões, nestes momentos nos mostram que muitos questionamentos ainda surgirão durante nosso percurso pedagógico diário com as crianças, visto que a formação docente ainda possui algumas fragilidades e representa um papel determinante, sendo fio condutor ao que é pensado e considerado nas propostas de vivências realizadas (figura 33).

A formação de professores possui suas fragilidades no Brasil, devido à diferentes aspectos, bem como podemos citar o grande número de cursos de formação que não oferecem reflexão sobre as ultrapassadas práticas ou sobre considerar a formação cultural dos profissionais que estão ali se formando. Porém, é possível considerar que, mesmo com falhas na formação inicial é possível repensar os caminhos na formação em serviço.(CONCEIÇÃO, 2023, p. 38)

Figura 33: Formação docente



Fonte: a autora, 2022

Desse modo nota-se o quanto a formação docente reflete diretamente nas vivências com as crianças, pois refletindo sobre a sua própria prática, os educadores podem alterar significativamente o cotidiano infantil, se colocando neste lugar do fazer-se e desfazer-se de forma contínua, como seres em construção que somos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nasceu no quintal da casa onde morei durante a minha infância, no quintal da escola de Educação Infantil que habitei quando pequena e no quintal do EDI que me reencontrei já adulta como professora das infâncias, ou seja, em quintais de “alegrin” que alegram!

Em síntese, o presente estudo busca trazer contribuições para a área da Psicomotricidade e Educação.

O objetivo principal da pesquisa foi refletir sobre a importância da relação dos corpos de adultos e crianças pequenas em um quintal de um Espaço de Desenvolvimento Infantil, sob o olhar da Psicomotricidade e das memórias de práticas docente, em diálogo com o tema das infâncias e a sua relação com a natureza, trazendo conceitos de autores como Tiriba, Deleuze, Guattari, Shaefer, entre outros, buscando pensar a potência das vivências ao ar livre e refletindo sobre o lugar do corpo do professor em relação às experiências no quintal com as crianças.

No espaço acadêmico durante as vivências, estudos, pesquisas e trocas, muitas memórias das minhas vivências brincantes na infância e já adulta com as crianças vinham à mente e a partir de então que notei a possibilidade de que as brincadeiras e experiências afetivas nos quintais que habitei na minha infância tinham um significado muito maior do que eu imaginava que tivessem.

Uma infância simples, em meio a uma favela do Rio de Janeiro, em uma casa sem bolso, mas com muita natureza, onde as brincadeiras eram criadas com o nosso próprio corpo, terra, água, folhas, pedras e lama.

Aquela menina brincante que fui estava de volta com os pés descalços sentindo que o seu lugar era ali com a terra. Assim me apontou um tema de pesquisa que me afetaria profundamente. A professora que sou tem muito da menina esportiva que fui, que amava correr e se pendurar.

Reencontrar essas memórias nesta escrita foi como habitar novamente os tempos e espaços dos quintais que me alegravam e que deu título a este trabalho, o que foi uma alegria.

Em minhas pesquisas, busco saber como autores da psicomotricidade podem nos ajudar a fundamentar as aprendizagens que ocorrem durante as brincadeiras livres com a terra, a água, o vento, o sol e todos os bichos, entendendo que todos

nós somos natureza.

Rememorei o quintal com as crianças a partir das imagens, e pude perceber que quando passei a seguir os desejos que as mesmas apontavam e apreciar as cenas vividas, nossos corpos a cada encontro se tornava ainda mais potente. E agora rememorando essas vivências percebi o quanto a Psicomotricidade esteve presente em nosso cotidiano, embora naqueles momentos eu ainda não entendesse a complexidade de todos os processos que vivenciávamos.

O desejo do meu corpo e dos corpos das crianças de nos sentirmos pertencente daquele quintal, a partir das vivências com o rolar na grama, com as brincadeiras de pique, com as brincadeiras com folhas, água e lama. Quando uma das crianças exclama: “Porque a gente é criança!”, a mesma expressou que ser criança é ser rápido, é ser livre, é ser “corrida”.

Corrida está que não está em busca de um correr apressado para uma outra etapa, mas um correr para a liberdade, para o que é potente, os alegram e os levam ao encontro do “alegrim” e da alegria. Encontrar-se neste ritmo com as crianças, a terra e outros seres, foram alguns dos achados que busquei revelar nesta pesquisa, mesmo sabendo da impossibilidade de revelar as experiências tais quais elas foram profundas naqueles instantes.

Ciente da distância de esgotar as questões expostas, foi possível compreender que as muitas referências e estudos da Psicomotricidade apontam para a importância do brincar livre e das diferentes vivências na natureza para o desenvolvimento psicomotor e integral das crianças e adultos.

As experiências com as crianças no quintal, apresentadas neste trabalho, ao meu ver, apontam para outras formas de educar. Com essa pesquisa tive como intenção, enfatizar que as crianças se potencializam ao ar livre e de corpo inteiro, que seus desejos nos levam a caminhos para práticas descolonizadoras e que meu corpo docente e o das crianças se sentiam alegres a partir do momento que passamos a brincar diariamente no quintal, assim como eu fazia quando pequena.

Quintais alegram!

Finalizo este trabalho, convidando aos leitores a acreditarem que é possível termos práticas que valorizem o desemparedamento das infâncias e a vontade dos corpos, e que precisamos nos desprender e enfrentar as amarras da lógica dominante, porém para que isso ocorra, precisamos mudar a nossa forma de enxergarmos a vida e respeitarmos e seguirmos os desejos das crianças e de nossos corpos docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 18 de junho de 2012. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: . Acesso em: 2 mar. 2023.

CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva Cruz, **Leitura Literária entre documentos e processos formativos na Educação Infantil: Um olhar a partir das narrativas**. 2023

COUTINHO, Joice; **Á Sombra das árvores: andanças, brincanças e sabenças com as crianças de Rio Bonito- RJ**. 2023

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 36ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução Suely Rolnik. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JOSSO, Marie Christine, **A transformação de si a partir da narração de história de vida**, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação**. 3 ed. Curitiba: Filosofart Editora, 2004.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza**. Trad. Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. 1 ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo**. 1ed. São Paulo: Evangraf, 2016.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985

MELLO, T. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação PUC - Rio de Janeiro, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PROFICE, Christiana. **Crianças e a natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

SANSÃO, Walter Alves, **Contribuições da psicomotricidade relacional à prática**, 2021.

SCHAEFER, Katia Bizzo. **Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar**. Revista Interinstitucional Artes De Educar, v. 6, p. 232-254, 2020.

SCHAEFER, Katia Bizzo. **O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Aida; TIRIBA, Léa (orgs.). **Direito ao meio ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. **Infância, natureza e afetos: o “desemparedamento” e as vivências no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ**. 2019. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da, **Valores Civilizatórios Afro- Brasileiros na Educação Infantil**, 2005.