

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

Iacy Carvalho Ferreira dos Santos

**A RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA PELO OLHAR DA
PSICOMOTRICIDADE**

Rio de Janeiro
2021



Iacy Carvalho Ferreira dos Santos

A RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE

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.

Orientador (a) Professor (a) Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Iacy Carvalho Ferreira dos

A relação criança e natureza pelo olhar da psicomotricidade / Iacy Carvalho Ferreira dos Santos. - Rio de Janeiro, 2021.

58 f.

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

Orientador: Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer.

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação infantil - Estudo e ensino. 3. Meio ambiente e crianças. 4. Afeto. I. Schaefer, Katia de Souza e Almeida Bizzo. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Iacy Carvalho Ferreira dos Santos

A RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE

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.

Aprovado em: 09/12/2021.

Dr.^a Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (Orientadora)
Colégio Pedro II

Dr.^a Camila Machado de Lima
Colégio Pedro II

M.^a Nayara Alves Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*Dedico esta conquista à minha família, com quem
compartilho todas as alegrias da vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha existência neste planeta e por todos os encontros felizes desta vida.

Expressar minha gratidão é o que de mais sincero posso fazer diante de uma conquista tão importante para minha formação.

Cresci em um contexto de oportunidades nunca antes concedidas à classe trabalhadora neste país. Portanto, agradeço por, junto a milhares de outros jovens pobres, ocupar as cadeiras da universidade pública, gratuita e de qualidade. Agradeço por dar continuidade aos meus estudos na pós-graduação seguindo estes mesmos princípios.

Agradeço por ter entendido que a vida acadêmica não era um sonho, e sim, um direito pelo qual lutaremos incansavelmente, pois a Educação, a Ciência e a Cultura, que deveriam ser prioridades, precisam resistir no atual contexto deste país.

Agradeço pelo apoio da minha família. Especialmente ao meu marido, Gabriel, que é meu porto seguro em todos os momentos da vida. À minha mãe, Nair, e à minha sobrinha, Inara, que são minha fonte de coragem e amor. Agradeço à minha madrinha Claudia que, em vida, se dedicou incansavelmente à minha educação e como muitas mães/madrinhas empregadas domésticas, realizou o sonho de ver a filha na universidade pública outrora tão desejada por ela.

Agradeço aos meus colegas da turma 4, pelo afeto e companheirismo que tornaram prazeroso este processo. Em especial, à Fernanda, minha companheira de longas viagens de trem.

Agradeço a todos os professores que marcaram com tanto carinho e aprendizado a minha trajetória da educação básica à pós-graduação. Em especial, à minha orientadora Katia Schaefer, por me apresentar a pesquisa prazerosa e afetiva, por sua generosidade e gentileza durante todo o processo da escrita desta monografia.

Por fim, agradeço às crianças pela inspiração, encantamento e pelos encontros tão potentes no cotidiano da Educação Infantil.

*Generosamente, a imaginação mostra à criança
que as formas da flora contêm as formas da vida e
de todos os seres.*

Gandhy Piorski

RESUMO

SANTOS, Iacy Carvalho Ferreira dos. **A relação criança e natureza pelo olhar da Psicomotricidade**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II Rio de Janeiro, 2021.

Este estudo é motivado pelos afetos despertados em vivências com elementos naturais nas aulas do curso de pós-graduação em Educação Psicomotora. Essas experiências provocaram profundas sensações e questionamentos acerca da relação construída entre criança e natureza, então este trabalho tem por objetivo refletir sobre essa relação com as contribuições da Psicomotricidade. Observa-se um discurso muito comum de que as crianças atualmente não brincam ou exploram a comunidade local como as gerações anteriores. Há argumentos comprovados por pesquisas e abordado por Profice (2016) e Louv (2016) que apontam graves problemas como consequência desse distanciamento. A breve análise da legislação que rege a educação no país comprova a universalização do ensino e, por conseguinte, a institucionalização das infâncias, ou seja, as crianças que outrora brincavam nas ruas agora estão, desde a mais tenra idade, em escolas. Os estudos aqui apreendidos, partem de uma perspectiva ecológica, consideram a biofilia, teoria de Edward O. Wilson (apud LOUV, 2016), como uma condição inata ao ser humano e comprovam que uma boa relação com a natureza é não só necessária ao seu bem estar físico e emocional, mas uma condição vital, uma vez que a degradação do planeta compromete a manutenção da espécie. Para essa compreensão, o conceito de ecosofia formulado por Guatarri (2012) ao articular três ecologias: mental, social e ambiental foi fundamental. Faz-se, portanto, urgente repensar os contextos de escolas de Educação Infantil, ofertados às crianças, pois a realidade mais comum vivida por elas nessas instituições é a de emparedamento como aponta Tiriba (2018). Condição que negligencia direitos já conquistados pelas crianças no espaço que deveria garantir seu desenvolvimento integral, onde acontece boa parte da sua infância em interações que são determinantes para a construção da sua subjetividade. A escola tem potencial para desemparedar e entregar às crianças mais experiências ecológicas e libertárias, Schaefer (2015, 2016, 2019, 2020) convida de forma irrecusável a permitir o potente encontro dos corpos com outros elementos da natureza como a terra e a água, na busca da identidade com o que os compõem. Piorski (2016) é o referencial que sustenta o valor do imaginário da criança em contato com elementos naturais. Este trabalho se constrói a partir da rememoração de uma professora, que fundamentada em Benjamin (1987), narra o vivido no cotidiano de uma turma de pré-escola e investiga em suas próprias práticas as possibilidades de desenvolvimento psicomotor exploradas com muita energia pelas crianças. Mastrascusa e Franch (2016), Lapierre e Aucouturier (1988) e Schaefer (2015, 2016, 2019, 2020) compõem o referencial teórico do campo da Psicomotricidade que fundamenta a análise das propostas rememoradas ao longo do texto. Como conclusão, é constatado que os ambientes abertos e a exploração de elementos naturais no cotidiano da Educação Infantil consistem em um contexto oportuno para o desenvolvimento psicomotor e que a formação docente em Psicomotricidade amplia as possibilidades de intervenção e reflexão sobre as experiências.

Palavras-chave: Criança e Natureza. Psicomotricidade. Educação Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Toques que falam	36
Figura 2: Miudezas da terra	37
Figura 3: Miudezas do céu.....	38
Figura 4: Coisas desimportantes.....	39
Figura 5: Experiências estéticas	40
Figura 6: Propostas dirigidas desemparedadas	41
Figura 7: O muro	42
Figura 8: Luz e sombra	42
Figura 9: Pique.....	43
Figura 10: O pássaro.....	44
Figura 11: Jogos com as famílias	36
Figura 12: Construções naturais	37
Figura 13: Preparo de alimentos naturais	38
Figura 14: Coisas desimportantes.....	39
Figuras 15 e 16: Videogame de pedra	40
Figura 17: Escalar o poste	41
Figura 18: Banho de mangueira.....	42
Figura 19: Encontro do céu e da chuva	42
Figura 20: Tesouros da terra.....	43
Figura 21: Quitutes da terra.....	44
Figura 22: Pés na terra	36
Figura 23 a 27: Força-tarefa no plantio de melancia	37
Figura 28: Plantio	38
Figura 29: Rega	39
Figura 30: O broto	40
Figura 31: Natureza como antídoto para o estresse	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
IEI	Instituições de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
TDN	Transtorno de Déficit de Natureza
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS	14
2.1. Objetivo geral.....	14
2.2. Objetivos específicos.....	14
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: OS CONTEXTOS DE RELAÇÕES COM A NATUREZA PRESENTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
3.1. Infância Institucionalizada	15
3.2. O emparelamento da infância	18
3.3. Novas relações com a Terra.....	21
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE	25
5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: A REMEMORAÇÃO NA PERSPECTIVA BENJAMINIANA	30
6. REMEMORANDO E ANALISANDO... A RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR.....	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho compreende a culminância dos estudos que foram apreendidos no Curso de Especialização em Educação Psicomotora, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II.

A inspiração para esta pesquisa, cujo tema é Infância e Natureza, se deu através das aulas da disciplina Desenvolvimento Psicomotor. Propostas de vivências na natureza sempre permearam meu cotidiano como professora de Educação Infantil. Contudo, as experiências, estudos e reflexões suscitadas nas aulas dessa disciplina me despertaram o interesse por este tema, me colocando muitas questões a pesquisar e, principalmente, me sensibilizaram ao reviver sensações que me transportaram a um tempo/espço de intensa conexão com o fazer natural, lembranças das manhãs de infância em um quintal *maior do que o mundo*, como diria o estimado poeta Manoel de Barros (2015).

Abordar *A relação criança e natureza pelo olhar da Psicomotricidade* nos coloca diante de muitas questões: como é proporcionado na Educação Infantil o contato com a natureza? Que tipo de relação as crianças estão desenvolvendo com outros seres que habitam o planeta? Como essa interação ou a falta dela pode afetar o desenvolvimento infantil? Sendo assim, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento infantil na relação com elementos naturais a partir das contribuições da Psicomotricidade.

Há uma variedade de abordagens e é possível perceber que diferentes perspectivas norteiam os fazeres pedagógicos das escolas de Educação Infantil no que diz respeito a este tema. Enquanto algumas resistem a possibilidades de contato entre seus alunos e elementos naturais, outras incentivam e valorizam essa relação. Para algumas escolas, animais e plantas são vistos como objetos de pesquisa, para outras, de consumo e há, também, aquelas em que eles não passam de gravuras em livros didáticos. Desse modo, refleti sobre os contextos de relações com a natureza presentes em escolas de Educação Infantil. Piorski (2016) proporciona um imersão ao imaginário pelos elementos naturais e assume um papel fundamental para pensar a criança. O conceito de *Emparedamento*, formulado por Tiriba (2018), contribui muito com estas reflexões, assim como a legislação norteadora desse segmento. Para repensar a relação aqui pretendida, foi fundamental a compreensão dos conceitos de Transtorno de Déficit de Natureza elaborado por Louv (2016); biofilia, explicitado pelo mesmo autor; e Ecosofia de Guattarri (2012).

Em seguida, são apresentados os pressupostos teóricos. Nesse capítulo, dialogo com os autores que embasaram os estudos do campo da Psicomotricidade, Schaefer (2016, 2019, 2020);

Lapierre e Aucouturier (1988), Mastrascusa e Franch (2016) abordando as principais questões que se levantaram para refletir sobre a relação da criança com a natureza a partir de um olhar mais apurado pelas lentes dessa ciência que me fez perceber e sentir para além do que vivi nas experiências como professora de Educação Infantil.

Quanto aos pressupostos metodológicos, a rememoração tomou centralidade neste trabalho, desenhando as concepções de experiência, memória e narrativa, centrais na filosofia benjaminiana. Além de Benjamin (1987), alimentaram essa rememoração Pereira (2015), Porta e Aguirre (2019) e Schaefer (2015). A metodologia escolhida me proporcionou momentos de escrita atravessados por muitos afetos.

Após a apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos, revisito minhas práticas para pensá-las através do olhar psicomotor. Além de conhecer os trabalhos de Schaefer (2015; 2016; 2019; 2020), Susano (2019) e Thomaz (2019), autoras que abordam a Psicomotricidade no cotidiano escolar em uma perspectiva ecológica, me deparei com um movimento de investigação inesperado. O conhecimento sobre a Psicomotricidade me possibilitou olhar não só para o que está por vir e para as outras pessoas, como também para dentro, para minhas próprias vivências como professora de Educação Infantil. Assim, pude perceber, por novas perspectivas, o quanto o olhar psicomotor amplia a compreensão sobre o desenvolvimento infantil.

Que as narrativas aqui apresentadas, além de contemplar os objetivos propostos, provoquem novas questões, reflexões e pesquisas acerca de nossas relações conosco, com o ambiente onde vivemos e com todos os outros seres com quem compartilhamos a vida.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento infantil na relação com elementos naturais a partir das contribuições da Psicomotricidade.

2.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre os contextos de relação com a natureza presentes em escolas de Educação Infantil.
- Investigar práticas psicomotoras para a Educação Infantil.
- Analisar as contribuições da relação criança e natureza para o desenvolvimento psicomotor.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: OS CONTEXTOS DE RELAÇÕES COM A NATUREZA PRESENTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo visa apresentar os contextos de relações com a natureza presentes em escolas de Educação Infantil, considerando o lugar das infâncias nessas instituições, as práticas de emparedamento e desemparedamento nas propostas pedagógicas e a relação das crianças com o planeta, com as outras pessoas e consigo mesmas. Para melhor entender cada aspecto apresentado, o capítulo foi subdividido em três partes.

3.1 Infância institucionalizada

É comum observar a fala nostálgica de adultos ao relembrem sua infância e compararem às das crianças e adolescentes dos dias atuais em relatos como: *“Na minha época a gente subia em árvores, colhia frutas, passava o dia inteiro brincando na rua... Hoje em dia as crianças só ficam no celular, dentro de casa.”* Certamente passamos por muitas mudanças culturais, mas falas como estas nos alertam para um problema muito mais grave do que uma simples comparação geracional. Profice (2016, p. 60) menciona informações encontradas pela pesquisadora americana Cheryl Charles, que aponta o impacto negativo no desenvolvimento, saúde e bem-estar das crianças, causado pela desconexão com a natureza e os ambientes naturais ao ar livre. Esse é um fenômeno observado em todo o mundo, desde os últimos trinta anos, com maior aceleração na última década.

Os fatores que justificam a ausência das crianças em ambientes abertos, arborizados e coletivos derivam de diferentes áreas e, dentre alguns, podemos mencionar: a urbanização; o crescimento desordenado de comunidades sem saneamento básico; a falta de praças e parques verdes; o consumismo e oferta de shoppings como a opção prioritária de lazer familiar; a implementação de condomínios com suas infinitas regras que “criminalizam” o brincar nas áreas comuns; a violência urbana que gera medo nas famílias e acabam por limitar o trânsito livre das crianças nas suas comunidades bem como em parques públicos; dinâmicas familiares que inviabilizam a presença de um responsável em casa e sempre disponível a cuidar da criança, atribuindo a outras pessoas essa função; o consumo de brinquedos industrializados; e o uso das tecnologias da informação e comunicação como TV, *tablets* e celulares, entre outras razões.

Com tantas mudanças, onde foram parar as crianças que não estão mais sendo vistas subindo em árvores, colhendo frutas, brincando com plantas e preparando comidinhas com a terra do quintal? Onde ocorrem essas vivências que hoje correspondem às melhores lembranças

da infância de tantas pessoas? Que vínculo as crianças estão construindo com os outros elementos do nosso planeta? Que relações estabelecem, hoje, com a natureza? De que forma essa relação ou a falta dela afeta as crianças?

Como mencionei anteriormente, muitos fatores provocaram tais mudanças na cultura de convivência em ambientes naturais. Contudo, um deles nos interessa como foco de reflexão: a universalização do direito à educação, ou seja, a institucionalização da criança.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, definiu a educação como “direito de todos e dever do Estado”, sendo, por inclusão, direito das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988). Especificamente, o inciso IV, do artigo 208, afirma pela primeira vez o atendimento a essas crianças em creches e pré-escolas na legislação brasileira. Em 1990, a Lei nº 8069 estabeleceu o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que reafirmou, no artigo 53, o direito ao “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). Além disso, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e Adolescente estabeleceram diretrizes e normas essenciais para o desenvolvimento de políticas de garantia à Educação Infantil em instituições de ensino.

Mais tarde, em 1996, com a publicação da Lei nº 9.394, que estabeleceu as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tornou-se responsabilidade dos sistemas municipais de ensino e foi considerada como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Pouco a pouco, esse segmento foi ganhando novas documentações oficiais de organização curricular. Em 1999, o Ministério da Educação homologou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1999a). Ainda nesse ano, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE deu o parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 deu nova redação ao artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, incluindo, por conseguinte, a Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica (BRASIL, 2009a). Nesse mesmo ano, o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 (BRASIL, 2009b) apresentou uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), posteriormente fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c).

Em 2017, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica (BRASIL, 2018). No entanto, ela não substituiu a Resolução nº 5, ao contrário, reforça as DCNEI, que ainda é o principal documento que rege o currículo da Educação Infantil em todo o território nacional.

Como bem explicita este breve resumo da legislação sobre a Educação Infantil, cujos documentos serão retomados em outras partes do texto, estar na escola é um direito da criança. É esse espaço, frequentado diariamente, que tem o dever de garantir experiências que proporcionem seu desenvolvimento integral. E, mais do que isso, é nesse espaço que acontecerá boa parte da infância desses sujeitos, de forma que as experiências e interações serão determinantes para a construção da sua subjetividade. É na Educação Infantil que as crianças viverão sua primeira experiência de relacionamento consigo, com o outro e com o ambiente fora do núcleo familiar.

Sendo assim, quais propostas de relação entre criança e natureza encontramos nas escolas de Educação Infantil?

Há escolas em que as crianças são privadas do contato com elementos e ambientes naturais. O espaço é totalmente coberto e as mudanças climáticas em nada interferem no cotidiano. Não é possível contemplar o sol, a chuva e é até difícil perceber de onde vem o vento, que parece sair apenas dos ventiladores. Nessas escolas, normalmente o chão é revestido com piso. Em muitas não há pátio ou um amplo espaço para brincar. Em outras, os parquinhos são de plástico ou ferro e o chão revestido com grama sintética ou borracha. Difícilmente há árvores, pomar e plantas. Quando muito, as crianças levam para casa um caroço de feijão plantado em algodão no copo descartável, usado pela primeira vez e destinado ao lixo, ou seja, uso desnecessário de plástico e transmissão da ideia de que pode usar a planta apenas como experimento, mesmo sabendo que ela morrerá em seguida, como se fosse apenas um material da ciência a serviço do ser humano. Nessas escolas, por incrível que pareça, a primavera é um “grande” acontecimento, mas, apesar da comemoração da data, pouco há de contato com as árvores, raízes, folhas e terra. É uma data em que as crianças saem enfeitadas com pinturas, tecidos, materiais emborrachados e decorados com cola de *glitter*. A água não passa de um material necessário para beber, dar descarga, lavar as mãos, tão importante quanto o sabão ou o papel usado para esse fim.

Outras escolas adotam posturas muito semelhantes, mas garantem um diferencial: têm uma horta onde as crianças plantam para consumir ou levar para casa. Nesses casos, há um pouco mais de aproximação com a natureza, mas ela ainda é vista apenas como um objeto de estudo e/ou consumo...

Há escolas que ampliam um pouco mais esse contato e garantem, além da horta, um belo jardim cercado no pátio. Não ouse pular a cerca! Mas as plantas estão ali para contemplação e, embora os pátios estejam muito bem varridos, pode ser que sobre uma folhinha para alguém sorratamente pegar, se der tempo, porque o tempo... costuma ser, no máximo,

30 minutos diários fora das paredes das salas! Além disso, tem as árvores, então pressupomos que o espaço é descoberto, é amplo, tem espaço para brincar. Tem sol, sombra, vento, movimento, chuva. Chuva! Essa chuva que ainda é vista como algo terrível, que adoce crianças e adultos e, por isso, deve ser evitada.

Outras escolas nos fazem pensar que fomos transportados a outro mundo, tamanha é a tecnologia dos jardins milimetricamente planejados, nenhuma pedra fora do lugar, decoração de altíssimo nível. Nestas, as crianças estão nas salas e são incentivadas a apreciarem o ar, não o puro, mas, sim, o ar condicionado. Programado para gelar a uma temperatura que nos afaste de qualquer possibilidade de sonhar com um banho de mangueira. Ainda assim, há alguma relação com a natureza que se mantém presente, mesmo que de forma implícita, e que até pode ficar um pouco mais evidente nas práticas em laboratórios ou em ateliês de Artes Visuais.

Outras escolas têm pátios amplos em área descoberta, chuva que bate forte no chão, faz barulho e respinga. Das janelas, dá para ver pela grade, dá até para colocar a mão, ou o pé. Se a chuva pegar de surpresa no pátio, dá para voltar para sala devagar e apreciar os primeiros respingos tocando o corpo. Também é possível imitar a chuva com banho de mangueira. Essas escolas costumam ter céu, ar, pássaros, árvores, folhas, grama, espaço para plantações, terra, formigas, casulos, borboletas, besouros, sol, sombra, calor, frio, vento, terra... Não que as outras não tenham tudo isso, mas nessas escolas, a natureza fica mais evidente. Mas cuidado! A formiga não pode picar, a criança não pode cair, o vento resfria, lagarta queima, a terra dá coceira, se misturar com água vira sujeira. É melhor voltar para a sala, afinal, ainda tem almoço, banho, sono, vídeo, atividade, história e uma rotina que não contempla 10% do seu tempo com espaços ao ar livre, mesmo diante de tantas possibilidades.

Onde estão as crianças que tiravam fruta do pé? Nós as matriculamos nas escolas mencionadas acima, de preferência em horário integral com uma agenda repleta de aulas extras e é inadmissível que voltem para casa com a roupa suja ou com algum machucado.

3.2 O emparedamento da infância

Com as crianças matriculadas em instituições escolares por muitas horas diárias, é preciso pensar mais sobre os espaços que ocupam, as experiências proporcionadas e sobre os seus direitos. A este respeito, Piorski (2016, p. 41) nos provoca:

Quando os países alcançam um nível de desenvolvimento em que as crianças recebem todas as garantias de seus direitos básicos, surgem novas instâncias do abandono, que quase sempre estão incrustadas no drama da escolarização. Não me refiro aqui à

ausência de escola, mas à presença esmagadora da escola que escraviza a infância. Quanto mais eficientes as escolas, menos as crianças contatam suas intuições mais profundas e recriadoras.

Já passou da hora de pensar, ou melhor, repensar a relação criança e natureza que estamos propiciando nas escolas de Educação Infantil. Não é por acaso que observamos um distanciamento das crianças quanto ao mundo natural. Esse problema não é uma exclusividade do Brasil. Em outros países, por razões diversas, o mesmo acontece. De acordo com Louv (2016, p. 58), esse fenômeno gera o chamado *Transtorno de Déficit de Natureza (TDN)*, que ele descreve como: “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.”. Entre os impactos negativos, podemos citar a obesidade, a redução cognitiva e criativa, o baixo rendimento escolar, a baixa de autoestima e autodisciplina, além de transtornos mais severos como o déficit de atenção e hiperatividade, ansiedade e depressão infantil. O autor menciona, ainda, que o TDN pode acometer além de indivíduos, famílias e comunidades, alterando o comportamento humano nas cidades, uma vez que, segundo Louv (2016), estudos renomados relacionam a falta de parques e espaços abertos a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas.

Nas perspectivas escolares citadas, que representam a esmagadora maioria das escolas desse país, não há dúvidas de que as crianças estão emparedadas. “Emparedar” foi a expressão criada por Tiriba (2018, p. 17) para:

Designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) – dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão –, e também para expressar a condição de emparedamento a que estão submetidas.

A autora nos alerta para o longo período que as crianças passam diariamente nas escolas em seus primeiros anos de existência: “Num contexto de tantas interações humanas, as interações são lugares da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida.” (TIRIBA, 2018, p. 35). Contudo, esse movimento a favor do prazer, da potência e da alegria não é preponderante: “Emparedadas, elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana.” (TIRIBA, 2018, p. 35).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c) determinam que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores do processo educativo. O décimo primeiro inciso deste artigo explicita que devemos incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.” (BRASIL, 2009, Art. 11).

A Coordenação de Educação Infantil do Ministério de Educação (MEC) publicou, em 1995, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (reeditado em 2009). O texto tem como objetivo colaborar para “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte da sua infância” (CAMPOS, 2009, p. 7). Um dos critérios afirma o contato com a natureza, bem como plantas, sol, brincadeiras com água, areia, pedrinhas, gravetos entre outros como um direito das crianças.

Além de configurar um direito, trata-se também de uma necessidade biológica recomendada à saúde das crianças. O Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria que apresenta os *Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes* afirma que:

a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que agrega 22 mil médicos pediatras, recomenda:

- As crianças e adolescentes devem ter acesso diário, no mínimo por uma hora, a oportunidades de brincar, aprender e conviver com a - e na - natureza para que possam se desenvolver com plena saúde física, mental, emocional e social.
- Responsáveis, cuidadores, educadores e pediatras devem estar atentos sobre as especificidades da relação com a natureza em cada faixa etária: crianças entre 0-7 anos, 7-12 anos e adolescentes. No caso das crianças pequenas, o foco deve ser no livre brincar, no movimento de ir além, nas experiências sensoriais e no papel do adulto como um companheiro de exploração e descobertas [...]
- As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre, preferencialmente em ambientes naturais em contato com plantas, terra e água. [...] (SBP; ALANA, 2019, p. 6)

Diante dos dados apresentados e dos documentos mencionados, por que as crianças continuam emparedadas? Se está posto em lei que o currículo deve se nortear pelas interações e brincadeiras e incentivar a exploração, o encantamento em relação ao tempo e à natureza, é preciso questionar as práticas vigentes nas instituições escolares, estranhar o que é visto como comum e propor novas lógicas que atendam ao que é orientado pelos documentos do MEC de forma a priorizar a vida saudável em detrimento de aquisição de conhecimentos que desconsideram as experiências interacionais das crianças com o meio em que vivem. Ao evitar tais relações, direitos humanos são violados e isso precisa ser olhado, revisto e modificado.

3.3 Novas relações com a Terra

Se a relação criança e natureza é estabelecida por lei como um direito, por que ela não é de fato garantida no cotidiano da Educação Infantil? Por que ainda é possível encontrar escolas que caminham na contramão dessa proposta? Por que mesmo em escolas que têm toda a estrutura para favorecer essa relação ainda se encontra tanta resistência? Os argumentos que justificam tais posturas costumam pautar-se na saúde, ainda que sem nenhuma base científica. Alega-se que a criança pode ficar resfriada ao brincar com água, ter crises alérgicas brincando na terra, cair e se machucar ao explorar os espaços externos, ser picada por algum inseto etc. Trata-se de uma visão que não só nos distancia do nosso habitat natural e dos outros elementos que compõem, como nós, a biodiversidade do planeta, como também estimula uma aversão, apresentando a terra e outros seres como algo sujo, maléfico e perigoso. Schaefer amplia essa reflexão:

Nessa perspectiva, a desconexão com a água e a 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 não 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. 6).

Precisamos compreender que a nossa composição vem da natureza, somos mais um elemento que habita o planeta Terra e compõe sua biodiversidade. Precisamos superar a visão antropocêntrica que nos faz acreditar sermos superiores a todos os outros seres com quem compartilhamos a Terra. É sobre essa relação de alteridade com os demais seres que Schaefer nos convida a refletir.

A subordinação a rotinas que não contemplam os ritmos das crianças também é um fator usado como justificativa para evitar sua livre exploração das áreas externas, pois é preciso correr contra o tempo para dar conta de uma série de demandas que não correspondem ao tempo, aos desejos, ritmos e necessidades das crianças.

Precisamos superar as noções de produtividade e disciplina que se refletem no volume de folhas de atividades, filas, cadeiras, vídeos, rotinas rígidas que silenciam potências infantis e negligenciam seus direitos, pois “[...] a Educação Infantil é um campo mais flexível, em que são maiores as possibilidades de subversão de valores e transgressão de práticas educacionais que sustentam a lógica capitalística.” (TIRIBA, 2018, p. 33). Se temos um campo mais flexível para resistir à lógica produtivista, o que nos impede de mudar esse cenário que silencia e imobiliza os corpos das crianças pequenas?

O Artigo 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c) enfatiza que as práticas pedagógicas que acontecem no ambiente escolar devem garantir experiências que “[...] I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.”. Está posto em lei que as crianças devem ter seus ritmos, expressões e experiências respeitadas. Insistir em organizações curriculares que comprometem a fluidez dos tempos infantis, para submeter-lhes a rotinas intensas e estressantes, é negar-lhes um direito.

É muito importante ter clareza de que o distanciamento do mundo natural não é uma escolha da criança, pois basta colocá-la diante de uma poça de água, de uma terra molhada ou de uma bolha de sabão bailando no ar, sem que a pressionemos a evitar o contato com esses elementos, que percebemos o quanto ela se implica nessas relações com alegria e desejo. Esse distanciamento é imposto por nós, adultos, e fere profundamente um direito delas. A relação de preservação ou indiferença a respeito do meio ambiente estabelecida por esses sujeitos, quando crianças ou mais tarde, na vida adulta, está intimamente ligada aos vínculos que são criados no presente. De acordo com Jordan (2009 apud PROFICE, 2016, p. 176), o apego à natureza se desenvolve a partir das relações de amor que a pessoa vivencia em sua infância. As relações com as pessoas também serão determinantes para o apego à natureza e sentimento de conforto e segurança em ambientes naturais. Ou seja, as relações estabelecidas na Educação Infantil têm consequências muito mais importantes na formação dos sujeitos do que é considerado na elaboração de espaços/tempos em muitas escolas. Como professora, já precisei investir em reconexão com a natureza com crianças de quatro anos por terem sido tolhidas de experiências sensoriais motoras ao ar livre ainda tão pequenas.

Este movimento de reconexão com o mundo natural precisa ser cauteloso, pois a criança pode apresentar resistência diante de certas propostas. Todavia, de maneira geral, não é um movimento muito trabalhoso, pois logo as crianças demonstram-se empolgadas para se jogar nas infinitas possibilidades que as áreas externas e os elementos naturais proporcionam. Diante de situações como essa, fica evidente para nós, professores que acreditamos em uma perspectiva ecológica de educação, o conceito de biofilia:

Edward O. Wilson define biofilia como o “desejo de se afiliar com outras formas de vida.” Ele e os colegas afirmam que os humanos têm uma afinidade inata com o mundo natural, provavelmente uma necessidade de origem biológica para seu desenvolvimento como indivíduos. (LOUV, 2016, p. 65)

De acordo com TIRIBA (2018, p. 193),

A biofilia é uma espécie de “laço humano com tudo que é vivo” (ROSA, 2014, p. 114), uma tendência a aproximar-se, uma atração inata dos seres humanos pela natureza, a união com o mundo natural e seus seres. Trata-se de um senso de pertencimento expresso por movimentos de aproximação, especialmente dos seres humanos quando se encontram em ambientes naturais (PROFICE, 2016; WILSON, 1995)

Por acreditar na biofilia, por acreditar na educação que já se faz em muitas escolas de Educação Infantil no Brasil e mundo afora, acredito na cura para o *Transtorno de Déficit de Natureza* que afeta nossas crianças, mas que acometeu, principalmente, a nós, adultos. Acredito na cura que virá, também, pela natureza.

A teoria da biofilia “é amparada por uma década de pesquisas que revelam o quão forte e positiva é a reação das pessoas às paisagens abertas e gramadas, com árvores espalhadas, campinas, água, trilhas sinuosas e vistas amplas.” (LOUV, 2016, p. 65). É uma teoria que se aplica facilmente à nossa vida, basta pensarmos nos destinos das viagens de férias preferidos. Contudo, o nosso movimento, precisa ser de (re)conexão diária, constante, afinal, o planeta nos conta através de suas transformações e do notável desequilíbrio que precisamos de mudanças radicais nas relações que construímos até aqui. Não por ele, mas por nós. Somos nós quem dependemos da Terra e não ao contrário. “Quando falamos em salvar o planeta, na verdade, estamos falando em salvar a humanidade. Apesar de tanto estrago que os humanos fizeram com as demais formas de vida e processos naturais da Terra, ela certamente vai durar muito mais que nós.” (PROFICE, 2016, p. 182). Mais uma vez, precisamos sair do nosso pretencioso lugar de superioridade em relação aos outros seres para reconhecer que somos só mais uma espécie do ecossistema.

A natureza por si só não nos fará mudar em relação a ela. É possível acreditar nessa transformação quando encontramos caminhos que nos possibilitem percorrer na busca por essa mudança. Nessa perspectiva, encontra-se o conceito de *ecosofia*, formulado por Guatarri (2012), que articula três ecologias: mental, social e ambiental. A ecologia mental diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo na construção de sua subjetividade; a ecologia social está relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza.

A ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do *socius*. Ela jamais deverá perder de vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão – ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta – e em “intenção” – infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. Assim sendo, não é possível pretender se opor a ele apenas através de práticas sindicais e políticas tradicionais. Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da

ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal. (GUATTARI, 2012, p. 33).

De acordo com o autor, “a conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena maioria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados.” (GUATTARRI, 2012, p. 36). Para pensar em *ecosofia*, é necessário pensar em política. É necessário pensar em como a lógica capitalística interferiu na construção da nossa subjetividade e das organizações da sociedade. E, principalmente, pensar em quais serão as nossas estratégias para superar estas imposições do sistema estando submetidos a ele. Dentro de toda essa lógica, que sabemos ser de destruição do planeta, precisaremos “tornar urgente não apenas a adoção de uma ética ecosófica adaptada a essa situação [...], mas também de uma política focalizada no destino da humanidade.” (GUATTARI, 2012, p. 53). Diante disso, serão necessárias novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro.

Para Tiriba (2018, p. 28),

As três ecologias vêm se constituindo como ferramentas teórico-práticas para a produção de um projeto de educação comprometido com a vida nos planos pessoal, social e ambiental porque, em sua articulação, esses registros ecológicos expressam as dimensões da existência. E, por outro lado definem equilíbrios ecosóficos que expressam a qualidade de vida na Terra. Assim, a referência nas ecologias possibilita a reflexão sobre a qualidade do existir.

Saber do compromisso com a formação de novos sujeitos para a reinvenção das organizações e relações sociais nos motiva a olhar com muito mais sensibilidade à construção das subjetividades na formação de cada sujeito da Educação Infantil. A Psicomotricidade, cujos grandes temas são identidade, alteridade, espaço e tempo, tem muito a contribuir com a perspectiva ecosófica na educação. Como coloca Rachel Carson (apud LOUV, 2016, p. 181), “É muito mais importante sentir do que conhecer quando apresentamos uma criança pequena ao mundo natural.”.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE

*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

Arnaldo Antunes (1995)

As experiências rememoradas nesta monografia foram vividas com inteireza. Éramos um grupo que aceitava os convites dos pátios, éramos um grupo de gente feliz! Eu sempre soube que estávamos no caminho certo, uns correndo, outros pulando ou rolando... Cada um no seu ritmo. Mas no caminho certo! Ele sempre nos levava aos pátios. O encantamento que essas vivências me provocavam não me deixava dúvidas de que a nossa insistência por desfrutar das grandiosidades e miudezas da natureza nos faria muito bem. Até que a Psicomotricidade melhorou o meu olhar para o vivido e

Descortinar o olhar psicomotor é um caminho sem volta porque não é possível perceber o outro em sua potência de agir e ignorar o que se vê, o que se sente. Com esse olhar, a necessidade de buscar meios de se relacionar com o que se revela diante de nós: um corpo que expressa muito mais do que aprendemos nos livros escolares, nos conteúdos programáticos, nas normas institucionais. (SCHAEFER, 2019, p. 16).

Ainda na compreensão do que é, então, o olhar psicomotor que se descortinou para mim, Lovisaro (2019, p. 13) disserta:

Há o olhar para dentro, onde se encontra a “consciência”, consciência de si, do outro e do mundo. [...] O olhar psicomotor é a visão global de um corpo que se manifesta no tempo e no espaço, experienciando sua existência, fazendo-se significar, semente do pensamento originado dentro desse corpo, capacitado a interagir dentro e fora de si mesmo.

Para Antunes (2020, p. 3) “a arte sensível do psicomotricista é fabricar suas lentes para enxergar o ínfimo das pequenas percepções que está na base da comunicação infraverbal das relações afetivas que se estabelecem no campo psicomotor.”

A poesia de Manoel de Barros (2016) nos provoca a ir além ao dizer “o olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” e Schaefer (2016), inspirada por ela, generosamente nos convida a *transver* pela Psicomotricidade. Ainda são poucas as produções acadêmicas que aprofundam a relação entre Psicomotricidade e natureza, o que faz da autora supracitada uma anfitriã deste tema e reforça a necessidade de explorarmos esse campo.

Transver o mundo pelos olhos da Psicomotricidade requer olhar para nossos corpos, nos reconectar a eles, compreender que somos o nosso corpo, rompendo com a dicotomia entre

corpo e mente, ideia do filósofo Descartes, que atende a uma lógica cartesiana e faz com que o corpo seja visto como algo menos importante (SCHAEFER, 2020). É nessa lógica que se pauta a educação que negligencia a potência do corpo no desenvolvimento das crianças.

O estudo da Psicomotricidade apura nosso olhar e nos faz o irrecusável convite de perceber os sujeito por inteiro, entendendo-o como ser relacional que, através do corpo, potencializa o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e ambiental a partir dos afetos oriundos consigo, com outros corpos e com o ambiente (SCHAEFER, 2020). Para isso, é necessário possibilitar a expressão desse corpo e não é com ele sempre sentado em uma cadeira que vamos conseguir. Lapiere e Aucouturier (1988, p. 30) apresentam a “pulsão de movimento” tão primitiva e fundamental quanto a “pulsão da vida”. Crianças pequenas se comunicam pelo corpo, experimentam pelo corpo desde antes do nascimento. Até desenvolverem a fala, sua linguagem é a do movimento. Só mais tarde elas se complementam e, ainda assim, o corpo continua comunicando para além da oralidade. Manter crianças emparedadas é tolhê-las de exercer a sua potência de existir no mundo.

Devemos entender o movimento como a forma natural da expressão do corpo. Um corpo que vive: se move, sente, percebe, muda, imagina, pensa, fala... exibe o movimento em suas diferentes formas (a pessoa se revela em sua unidade). O corpo contém e produz aquilo que somos [...] se expressa e apresenta a partir e através das diferentes manifestações do movimento que, mutuamente entretecidas, nem separadas nem separáveis, integram as dimensões da pessoa. (MASTRASCUSA E FRANCH, 2016, p. 31)

A lógica cartesiana e capitalística que nos divorcia dos nossos corpos e nos incute a ideia de uma produtividade desenfreada, como visto ao longo do texto, está fazendo mal para a nossa saúde e para a saúde das crianças também. É preciso reconectá-las à natureza, precisamos desemparedá-las, abrir os portões dos pátios e libertar esses corpos para reencontrar sua essência. Psicomotricidade também se faz com água, terra, lama, folhas, vento, sombras, gravetos, pedras. Psicomotricidade também se faz sem material algum, quando nos colocamos disponíveis a olhar, sentir e ouvir o que cada corpo comunica. Segundo Mastrascusa e Franch (2016, p. 128), “A necessidade mais profunda da criança, como a de todo ser humano, é a de ser escutada, inclusive na intimidade dos sentimentos, que, para ela mesma, não são conscientes.”.

Os ambientes ao ar livre explorado pelas crianças à maneira de cada um de acordo com seus desejos e interesses me parecem muito mais capazes de promover aprendizagens significativas do que as propostas direcionadas que partem do adulto, uma vez que cada sujeito

se mobiliza pelo que verdadeiramente lhe toca, Lapierre e Aucouturier (1988, p. 25) exemplificam

Aprender a esquerda e a direita, no momento em que o educador o deseja, em situações artificiais – mesmo que sejam “vivas”, quer dizer, corporalmente realizadas – não tem nenhum sentido para a criança enquanto a dinâmica de sua busca não a levaria a colocar a si mesma esse tipo de questão, frequentemente por ocasião de uma outra intenção.

A turma que habita minhas memórias nesse trabalho era composta por vinte e sete crianças de quatro anos, a nossa sala era agradável, bem mobiliada, climatizada e nossas paredes contavam por meio das produções exibidas, que nossos dias eram muito coloridos, mas aquele espaço limitava nossos movimentos. Com a sala cheia, eu percebia que o ambiente ficava estressante e conflituoso em alguns momentos. Nossos corpos gritavam pelos pátios. Um desses pátios tinha um enorme gramado onde pela manhã fazia uma sombra fresca muito agradável onde, apesar de toda aquela energia que mencionei, nos deitávamos ora de barriga para cima para olhar o céu, ora de barriga para baixo para sentir a grama. A duração desse momento variava de acordo com o desejo de cada um já que era um movimento espontâneo. Ao relacionar essa vivência com os estudos da Psicomotricidade, na busca por entender a pulsão do movimento, entendi que as crianças estavam naquele momento descobrindo o espaço, que ao alongar o corpo inteiro se espreguiçando naquela grama, esticando o corpo em várias direções para depois sair correndo livres, estavam

[...] vivendo a conquista simbólica do volume, a vivência de um eu que ultrapassa os limites corporais. Após o corpo, depois de ter se alongado ao máximo na direção do gesto, vai ser levado pela dinâmica desse gesto, seguir pelo deslocamento retardado de seus apoios. Isto é viver verdadeiramente seu corpo no volume [...]. (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1988, p. 44).

Os autores sugerem que, para esse tipo de prática, as músicas clássicas são o melhor suporte, mas, por experiência própria, afirmo que o canto dos passarinhos que embalaram a nossa vivência não perdeu em nada para elas.

Lapierre e Aucouturier (1988, p. 44) dissertam que “Os adultos que viveram esse tipo de situação descrevem um estado de alegria e exaltação profunda, um impulso para o mundo, para o infinito [...]” e justificam que esse movimento partiu do solo e que “[...] o solo é, filogenética e ontogeneticamente, o primeiro espaço do corpo investido.” (p. 44). Os teóricos nos alertam ainda sobre a necessidade de sair do mundo plano do caderno, das folhinhas, do quadro para “redescobrir a riqueza do volume, de um mundo em três dimensões que é o mundo da vida.” (p. 44).

Essa alegria e exaltação provocadas pelo contato com o solo têm relação com a composição dos nossos corpos, com a matéria que nos compõe.

O nosso corpo é composto, em média, de 70% de água, que é a mesma proporção de água no planeta Terra. Como diz Morin (2004, p. 50), *como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica*. Com isso, é possível entender a relação próxima que temos com a água. A nossa identidade não está dissociada do nosso habitat, o que faz com que essa proporção igual da água no corpo e no planeta não seja coincidência, mas algo que nos torna parte de um todo que precisa dessa conexão para sobreviver. (SCHAEFER, 2020, p. 5).

Essa terra ganha, ainda mais valor quando pensamos no brincar livre. Na exploração dessa matéria pela criança e nas representações simbólicas que ela é capaz de assumir nas suas mais variadas formas, barro, areia, terra, lama ampliando as sensações táteis como também a subjetividade que nos compõe.

Nesse brincar com a lama, o Eu é provocado a se desconstruir provisoriamente e a reviver sua origem, como um mergulho que, para além de penetrar na lama, leva a penetrar na identidade terrena. Não é mais um Eu que não se diferencia e que não tem identidade própria e, sim, um Eu que não deixa de ser Eu para ser Nós, que mantém seu Eu, apesar de perceber sua essência como parte de uma existência maior, conectada com a terra, com a água, com toda a natureza. Um Eu que, ao se perceber pertencente a um Nós, se potencializa, se empodera diante da vida e de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Dessa forma, o corpo se nutre e todas essas sensações, percebidas ou não, acontecem no brincar natural, livre, espontâneo, com a terra e com a água, com a lama. (SCHAEFER, 2020, p. 12)

Outro fator que esse estudo me fez considerar ao pensar a relação da criança com a natureza foi o espaço sonoro. Apesar de na minha prática pedagógica explorar cotidianamente os sons, ritmos e modulações vocais por meio de brincadeiras cantadas, histórias e outras propostas, eu nunca havia refletido sobre o quão aprisionadas ficam nossas vozes em um ambiente fechado. A natureza acolhe nossos sons, nossos gritos, ainda que eles se esbarrem em outros gritos dos que se divertem pelo pátio. “As crianças gostam do barulho. Os adultos também (quando são desculpabilizados por fazê-lo) [...] o ruído é a afirmação de si mesmo, conquista de um espaço sonoro.” (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1988, p. 45).

Poder gritar, poder expressar sua agressividade pisando forte o chão, trabalhar empregando toda sua força em ferramentas, as próprias brincadeiras de pique que fazem o coração acelerar e pelas quais expressamos todo nosso contentamento ou frustração ao ganhar e perder... Os pátios são uma arena que acolhe nossas “piores” versões. A Psicomotricidade também me ensinou a olhar com outros olhos a agressividade. Ao passo que entendemos que ela é uma lei da natureza, amadurecemos profissionalmente para lidar com ela. Lapierre e Aucouturier (1988, p. 46) explicam que, ao descobrir o seu poder de agir sobre o seu corpo e

sobre os demais corpos, a criança quer exercer esse poder, mas ela logo vai encontrar resistência e oposições, então ela reage com uma agressividade que é a afirmação do seu desejo de existir, sua pulsão de vida. Isso é tão presente na Educação Infantil, tão comum e tão pouco compreendido... A natureza tem mesmo um poder restaurador.

Esta parte do trabalho poderia ter muitas outras páginas e não abarcaria todas as minúsculas grandiosidades que a Psicomotricidade é capaz de perceber na relação da criança com a natureza. O que eu trouxe aqui foi o que me afetou mais profundamente diante das lembranças que fiz e das lentes que fabriquei para melhor enxergá-las.

5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: A REMEMORAÇÃO NA PERSPECTIVA BENJAMINIANA

Benjamin nos convidou a rememorar, ou seja, “criar uma nova experiência a partir da narrativa que surge na memória” (SCHAEFER, 2015, p. 26), e cada leitura deste trabalho foi atravessada por recordações de infâncias – da minha ou compartilhadas comigo. A experiência sempre será singular para quem a viveu, e somente este poderá falar “de dentro”, atribuindo-lhe um sentido próprio a partir dos afetos e, de acordo com Pereira (2012, p. 44), “[...] esse sentido se torna pleno na medida em que a experiência se torna comunicável, uma vez que é no outro – aquele para quem se narra o vivido – que floresce a narrativa. O “vivido” se ressignifica à medida que é “narrado”, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história.”.

Fui daquelas crianças que acordava cedo no domingo, e enquanto todos ainda dormiam, saía de casa de mansinho para sentir a aurora pronta para grandes aventuras. Meu quintal era maior do que o mundo e eu era uma criança disposta a desbravá-lo nos mínimos detalhes! Morávamos em uma casa invadida, rodeada por um matagal e, como toda família que invade uma casa, tínhamos muitas ferramentas de obra (enxada, foice, tridente...) e, para a minha alegria, elas ficavam ao meu alcance. Aos sete anos, ganhei minha primeira enxada e uma das minhas atividades preferidas era capinar com a minha mãe no final de semana, ouvindo música e bebendo refrigerante enquanto ela bebia cerveja. Plantávamos de tudo um pouco: abóbora, tomate, beralha, café, feijão, coco, amora, banana, melancia. A bananeira tinha até nome: Sofia! Minhas alegrias mais genuínas eram ver brotar uma fruta ou descobrir uma melancia já crescida entre as folhas. Também tínhamos muitas plantas pelas quais minha mãe era apaixonada! Certa vez roubaram nossa planta lea rubra e mesmo tendo outras três iguais, minha mãe saiu enfurecida pela comunidade e tomou de volta do receptor, na marra!

A criança que fui fazia doces de barro, enrolava, colocava nas forminhas, guardava na geladeira e oferecia para as visitas como doce de goiaba. Só avisava que era de barro no instante da mordida. A criança que fui criava tartarugas, cachorro, patos e recebia visitas de caranguejos em casa, pois morávamos ao lado do mangue. A minha criança amava correr na rua, brincar até tarde, andar de bicicleta, amava tanto que deixou dois dentes na calçada depois de uma colisão durante uma corrida de *bike* que tinha tudo para ser um sucesso.

A criança cresceu e a intensa rotina de estudo e trabalho parece tê-la levado para muito longe. Nos reencontramos nos pátios, nos pátios da Educação Infantil e nos pátios das práticas psicomotoras. Onde todas as sensações da criança que fui me invadem; onde consigo sentir em profundidade a infância em que habito.

A rememoração traz a este trabalho os afetos proporcionados pelas infâncias que se encontraram nas vivências das escolas de Educação Infantil por onde passei.

Infância e pesquisa são dois conceitos cuja potência relacional pode ser pensada a partir da ideia de nascimento, no sentido em que ambas evocam a interrupção no continuum dos acontecimentos. Se o nascer de uma criança evoca o milagre de um novo começo que coloca em xeque tudo aquilo que até então parecia seguir inabalavelmente o seu fluxo, também a pesquisa implica o nascimento de um tipo de sensibilidade, de uma abertura ao milagre que é deparar-se com um novo começo em relação à vida e ao conhecimento que se produz sobre ela. (PEREIRA, 2015, p. 62).

Para inspirar a rememoração, este trabalho recebeu embasamento teórico de obras fundamentais. Um texto nunca é escrito por um único autor, todos somos inspirados por aqueles que escolhemos como referência, que lemos através de nossas referências e os que, ao longo da trajetória acadêmica e da vida, nos formam. As leituras da bibliografia selecionada possibilitaram encontros com as memórias que mostram que as experiências da nossa infância nos acompanham por toda a vida. Quando encontrei Piorski descobri que talvez meu quintal maior do que o mundo nem fosse tão grande assim, pois grandes mesmo eram as experiências que vivi nele, pois, enquanto crianças, na imaginação do imenso mínimo

Os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam suas proporções e gravam na memória da criança o *super* espaço, o espaço fantástico, o lugar do sonho, - na expressão de Durand, o *caráter topológico profundo* da imagem. A grande capacidade que tínhamos, quando crianças, de absorver e amplificar a topologia familiar, a espacialidade cotidiana, não ocorria apenas porque éramos pequenos e os tamanhos nos saltavam em proporções maiores, mas porque a potência imaginal da criança, sua imaginação geométrica, molda, redimensiona o mundo, aprofunda os espaços. (PIORSKI, 2016, p. 70).

Nesse reencontro com a minha criança, imersa nas reflexões sobre a relação que desenvolvi com a natureza e o que tenho proporcionado às crianças com quem convivo, senti-me muito tocada pela fala de Schaefer:

[...] quem busca leituras e reflexões sobre esse tema é porque tem a marca corporal do quanto é bom viver encontros com seu próprio corpo, com outros corpos e com o ambiente natural; para lembrar que ainda temos a criança que fomos dentro de nós e que, ao proporcionar bons encontros, transvaloramos e transvemos não só o nosso corpo, mas o mundo que habitamos fora de nós e que é o mesmo que habitamos dentro de nós; um mundo conectado ao nosso corpo e, da mesma forma, um corpo que é pertencente a este mundo. As nossas experiências da infância ainda vivem na nossa essência e nos constituem, mesmo quando adormecidas. Precisamos acordá-las para que possamos nos alimentar e nos potencializar a partir do que nos move nessa busca. (SCHAEFFER, 2016, p. 8).

Na trajetória que percorri como professora de Educação Infantil ao longo dos últimos onze anos, tive a felicidade de viver experiências que mais me aproximaram do que me distanciaram da natureza. Acredito que ser uma professora que acredita na perspectiva ecológica da educação me levou a priorizar escolas que dialogassem com os meus princípios.

A primeira escola em que experimentei a docência, ainda como estagiária do Curso de Formação de Professores, no ano de 2010, me mostrou tudo que eu não queria quando eu ainda nem sabia quais eram as minhas preferências. Era uma escola considerada de qualidade e respeitada na região, que oferece até hoje todas as modalidades de atendimento à educação básica, no bairro de Campo Grande, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Eu estagiava em uma turma que carregava o peso da nomenclatura nas costas: Pré-escola. Crianças de quatro anos enfileiradas, livros didáticos, pouca ou quase nenhuma literatura infantil, brinquedoteca climatizada visitada uma vez por semana, quando acontecia. Parquinho todo de plástico, coberto, pouco frequentado. Nessa escola, o parquinho era, muitas vezes, encarado como premiação, visto que perder o direito de frequentá-lo, era uma sanção a quem não correspondesse às expectativas dos adultos em termos de comportamento ou produtividade. Planejamento totalmente pautado no livro didático que incluía datas comemorativas que não faziam o menor sentido. Nessa escola, o contato com a natureza se dava apenas pelo ar respirado, água das torneiras, luz solar que insistia em invadir a escola apesar de ser toda coberta e pelos nossos próprios corpos, afinal, somos natureza. Nessa escola, vivenciei a pior versão da primavera. Lembro-me do trabalho imenso que a professora teve para preparar faixas de tecido, decoradas com material emborrachado e cola *glitter* para enfeitar as crianças na saída da escola para a comunidade achar “bonitinho”, mas o trabalho que tivemos foi tão grande que nem deu tempo de explicar para as crianças ao menos o que estava escrito na faixa.

No final daquele ano, pedi para sair do Curso Normal, estava apavorada e desgostosa da profissão que escolhi, mas não consegui a transferência para cursar o Ensino Médio em outra escola. Por sorte! Nos anos seguintes, consegui estágios em lugares que me mostraram o que eu queria, como queria e por que queria fazer educação. Tive oportunidade de trabalhar no terceiro setor com projetos ambientais e de direitos humanos, conheci novas formas de viver a Educação Infantil em escolas privadas que valorizavam a relação criança e natureza e fortaleci muito meus princípios até chegar à docência da rede municipal do Rio de Janeiro.

O que me indigna, é que já se passaram dez anos desde a minha primeira entrada em sala e o tema dessa monografia ainda é urgente. Muitas escolas, ousado dizer, a maioria, ainda tem espaços, tempos e currículos muito semelhantes à escola que mencionei. O que configura uma descabida violação de direitos. São gerações de crianças crescendo divorciadas da natureza!

Os autores que compõem o referencial teórico desta monografia, ao apresentar informações de pesquisas nacionais e internacionais, me aproximaram do tema de forma mais ampla, possibilitando entender que essa realidade não está posta somente no Brasil. Louv

(2016) aborda os benefícios da convivência com a natureza, os impactos desse distanciamento e aponta caminhos para nos inspirar na busca pelo resgate desse vínculo. Profice (2016), nessa mesma direção pela sua escrita tão sensível, me mobiliza enquanto leitora em torno da constatação de que somos natureza e somos nós quem dependemos do planeta, e não o contrário. Tiriba (2018) retrata de forma muito consistente e realista as condições colocadas às escolas brasileiras em termos de legislação, cultura, estrutura, profissionais, entre outros fatores. Com esses autores me engajo na busca por pedagogias ecológicas, populares e libertárias, assim como Tiriba no título de seu livro, onde encontrei pontos de exclamação que acolheram todos os meus gritos de indignação.

Piorski (2016) traz, ao brincar na natureza refletido neste trabalho, sentidos que eu desconhecia, ampliando significativamente a compreensão sobre o valor simbólico, imaginário e subjetivo dos elementos naturais no desenvolvimento das crianças.

O divórcio entre humanos e natureza, as causas e consequências desse problema são melhor compreendidos quando busco na obra de Guatarri (2012) a referência para fundamentar as relações postas na sociedade e penso em possibilidades de intervenção na busca da superação da lógica capitalística.

Vale ressaltar a dificuldade de encontrar textos que relacionem criança, natureza e Psicomotricidade. Essa carência de produções acadêmicas na área evidencia a contribuição deste curso para a formação de novas perspectivas, envolvendo a educação psicomotora na relação com a natureza no cotidiano escolar. Schaefer (2020), Susano (2019) e Thomaz (2019) são pesquisadoras que contribuíram muito com suas produções.

No campo da Psicomotricidade, Mastrascusa e Franch (2016), Lapierre e Aucouturier (1988, 1998 e 2004), Schaefer (2015, 2016, 2019 e 2020) foram as principais referências que me proporcionaram um novo olhar para as experiências que eu havia vivido e sobre as quais já havia refletido tantas vezes. O olhar da Psicomotricidade que desenvolvi por meio desses autores, me permitiu analisar e compreender de forma mais profunda os processos vividos pelas crianças durante as brincadeiras.

Os documentos oficiais como diretrizes, orientações e legislação em geral abordados nos capítulos iniciais deste trabalho traçam um breve histórico da institucionalização das crianças e subsidiam a argumentação em torno dos direitos delas em relação à saúde e educação. Embora ainda haja muito o que avançar quanto ao aprimoramento e garantia desses direitos, já é claro que eles estão postos de alguma forma e seu não cumprimento configura violação. Todavia, a mudança que buscamos vai muito além do que está posto em documentos oficiais, a busca pela educação ecológica requer

Práticas educacionais... Reconexão dos corpos... *Trasnsvisão... Transvalorção... Resgate da cidadania... Ética...* Com essas reflexões podemos pensar múltiplas possibilidades de interpretações e inter-pel-ações nas relações humanas, éticas e políticas que atravessam o pensar, o agir e o interagir nas escolas de Educação Infantil no Brasil, transvendo e trnsvalorando o mundo a partir de sentidos e saberes para o que vemos, vivemos e valoramos na escola. (SCHAEFER, 2016, p. 6).

As narrativas ganham neste texto um papel central visto que elas materializam todo o exercício de rememoração, análise e reflexão realizados até aqui. Revisitar esses encontros tão potentes através das lembranças e fotografias me fez sentir o poder das histórias contadas, das histórias que falam de nós:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Benjamin (1987, p. 205) nos ensina que “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.”. Assim revivi, emocionada, tantas cenas que menciono neste texto. Para Porta e Aguirre (2019, p. 151) “a narrativa, ao mesmo tempo em que nos possibilita reconstruir e reorganizar a experiência dos sujeitos através de seus próprios relatos, implica-nos emocionalmente a partir de nossas sensibilidades e sentimentos.”.

6. REMEMORANDO E ANALISANDO... A RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

“A infância tratada como memória é uma perspectiva que atravessa a obra de Benjamin” (PEREIRA, 2015, p. 42) e é assim que a potência da infância nos acompanha por toda a vida. Ao considerar as narrativas como uma forma de pesquisa, nos conectamos pelo afeto do vivido por nós e do sentido pelo outro com quem nos relacionamos através da escrita.

A Psicomotricidade é uma ciência que estuda o sujeito, entendendo-o como ser relacional. Dessa forma, o corpo vivencia e potencializa o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e ambiental de forma indissociável, a partir dos afetos oriundos das relações consigo, com o outro e com o ambiente (SCHAEFER, 2020). Portanto, a ideia de corpo que abordamos rompe com o paradigma que apresenta uma dicotomia entre corpo e mente. Assim como também não aceitamos a sobreposição da cultura em detrimento da natureza. Conforme Mastrascusa e Franch (2016, p. 13), trata-se de um corpo-sujeito: *melhor termo para explicar a visão de um corpo em movimento e um corpo em relação*. Então, ao rememorar essas vivências, foi com esse olhar que pude compreender com maior profundidade o desenvolvimento proporcionado em cada experiência.

Como primeira rememoração, me relatei com os anos de 2017 e 2018. O encontro foi entre uma professora de primeira viagem, cansada de ser estagiária após seis anos em salas em diferentes escolas de Educação Infantil, e uma turma de crianças de três anos de idade. Algumas delas também de primeira viagem naquele ambiente e outros veteranos que vieram de diferentes turmas. Um encontro de expectativas que não cabiam na sala emparedada. Por isso, essa turma encontrava a sua melhor forma nos pátios.

Um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) recém-inaugurado acolheu esse grupo em horário integral, durante dois anos juntos, desfrutando de cada cantinho daquele lugar imenso. Transformamos o lactário inutilizado em uma cozinha experimental, a sala multiuso abandonada em um “Mundo das Maravilhas”, ouvíamos histórias nas escadas, jogávamos bola no corredor, até da “área restrita” nos apropriamos. Certa vez, durante um projeto, precisamos lavar muitas roupas para doação e, com a ajuda da Ana Carla (funcionária da equipe de conservação), dominamos a lavanderia fazendo a maior algazarra. Boa parte do dia passávamos na sala, mas a melhor parte do dia, certamente, era nos pátios! Festas, piqueniques, brincadeiras e tudo que vamos rememorar neste trabalho aconteceu nos pátios que nomeamos Pátio Colorido e Pátio Caracol.

Manoel de Barros (2001, p. 32) nos mostrou que “quem anda no trilho é trem de ferro”, então nós preferimos ser “água que corre entre as pedras já que liberdade caça jeito”. Assim, todos os dias, cantarolando em alto e bom tom com os corpos soltos, livres, porém “juntinhos com o grupo”, as crianças se livraram das amarras dos trilhos e começaram a aprender que nosso deslocamento seria com liberdade. Ainda há muita resistência em confiar às crianças autonomia sobre o próprio corpo para andar pelo EDI. Quando elas saem correndo, os adultos sentem vergonha, sentem-se desrespeitados. Foi um longo processo até que as pessoas da equipe compreendessem que as crianças devem ser encorajadas a se autorregularem. Alves et al. (2019, p. 4) corroboram com essa reflexão:

É importante refletirmos sobre o desejo que move o sujeito para as descobertas do mundo ao seu redor e na construção do conhecimento que surge a partir de seus interesses e curiosidades. Pensar o papel do corpo na escola na perspectiva de um corpo livre e potente se faz na relação entre os atores da escola na busca de liberdade e possibilidades de desenvolvimento de sujeitos que possam viver em sua inteireza com vontade de potência, sujeitos capazes de transformação e conhecimento sobre si, o outro e a natureza, compreendendo-se como parte do ambiente em que vivem.

Descobrimos que nos pátios surgiam perguntas que davam o que falar e também descobrimos que alguns silêncios preenchidos por toques falam muito mais que palavras (figura 01).

Figura 01: Toques que falam



Fonte: a autora, 2017.

Descobrimos coisinhas miúdas no chão (figura 02).

Figura 02: miudezas da terra



Fonte: a autora, 2017.

Descobrimos coisinhas miúdas no céu (figura 03).

Figura 03: miudezas do céu



Fonte: a autora, 2017.

O gramado desse pátio imenso acolhia todo mundo apertadinho. Nele, repousávamos a preguiça matinal por um instante que passava tão rápido quanto os pássaros, mas era o suficiente para olhar o céu, o sol, as nuvens, os aviões e, muitas vezes, a lua, que insistia em embelezar nossas manhãs. Nesses pátios, onde viviam nos alertando para “tomar cuidado”, aprendemos a conviver com os formigueiros e todos os insetos que haviam chegado ali antes ou depois de nós.

Claro que não foi tão simples estabelecer uma relação sustentável, mas logo aprendemos e não foi necessário abrir mão do nosso espaço, nem as formigas do espaço delas. Afinal, as

descobertas ali eram incríveis. As crianças eram verdadeiras anfitriãs de passarinhos. Nenhum visitante passava ao nosso lado sem que Ítalo¹ o percebesse e gritasse para todos: “*Gente, olha! Um passarinho!*”. Logo ele, que poucas vezes nos contemplava com sua voz. Certa vez, vimos uma borboleta sair do casulo e nos lançamos em uma pesquisa, cheios de curiosidades. Tem projeto mais significativo do que aquele que nasce de um achado no pátio? Quem dera os currículos fossem baseados em *coisas desimportantes* (BARROS, 2003, p. 32). Demos a elas muito respeito (figura 04)! Respeitamos à nossa maneira, talvez não seja AQUELE respeito, mas respeitamos!

Figura 04: coisas desimportantes



Fonte: a autora, 2017.

O vento, às vezes, era meio folgado, soprava forte bem no meio da atividade. Achei justíssimo Amanda ter dado língua a ele quando fez voar sua folha e interrompeu sua produção. Descobrimos que os pátios são os melhores espaços para verdadeiras experiências estéticas. Aprendemos a não subestimar uma nuvem, pois a chuva pode cair bem na hora da atividade. Ora o vento sopra e leva sua folha, ora ele sopra e traz um frescor tão gostoso ao corpo que se reflete na pintura (figura 05).

¹ Todos os nomes de crianças citados são fictícios para preservar a identidade das crianças.

Figura 05: experiências estéticas



Fonte: a autora, 2017.

Descobrimos que aquele papo de que nos pátios não dá para controlar as crianças cai por terra (literalmente!) quando as crianças aprendem a se regular e, principalmente, quando a proposta é interessante para elas (figura 06).

Figura 06: propostas dirigidas desemparedadas



Fonte: a autora, 2017.

As propostas desenvolvidas nos pátios nos davam a liberdade de fazer de acordo com o interesse de cada criança, respeitando seus ritmos próprios. Enquanto uns subiam no muro (figura 07)...

Figura 07: o muro



Fonte: a autora, 2017.

... outros brincavam com luz e sombras (figura 08)...

Figura 08: luz e sombras



Fonte: a autora, 2017.

... e, instantes depois, brincavam de pique (figura 09)...

Figura 09: pique



Fonte: a autora, 2017.

... E, em um piscar de olhos, de repente, mais um pássaro (figura 10)!

Figura 10: o pássaro



Fonte: a autora, 2017.

Sabe aquela subversão pequenininha que dá para fazer na Educação Infantil? Nós fazíamos! Subir na mesa para ver o pássaro mais de perto era um plano perfeito pensado rapidamente. Em momentos como esse, Paulo Freire (2016) fazia meu coração pulsar e sentir o verdadeiro significado da curiosidade que me move, me inquieta e me insere na busca. Sem ela, logo entendi: não aprendo, nem ensino.

Tem coisas na vida – ousou dizer, tudo – que só se aprende a fazer, fazendo. Então, apesar de temer pela integridade física das crianças, sempre tive a consciência de que o movimento era um direito delas e possibilitar isso é um dever meu. Acidentes são um risco da nossa

profissão e muitas pessoas usam esse argumento como justificativa para evitar as áreas externas. Apesar da liberdade para trepar, subir, escalar, equilibrar-se, nunca nos aconteceu nada que um gelinho e um colo não resolvessem. Só se aprende a correr, correndo. Só se aprende a pular, pulando. Por mais que pareça simples, muitas crianças precisam ser encorajadas a tais atitudes, pois não são convidadas a viver as potências do corpo em outros lugares, pelo contrário, muitas vezes impõem medo a elas para não se arrisquem nessas propostas. Lapierre e Aucouturier (1988, p. 46) afirmam que

a criança deve se confrontar com as dificuldades do espaço, calcular e assumir seus riscos. Da mesma forma deve se confrontar com o outro, com o grupo, aprender um pouco sobre os limites de sua liberdade em posição à dos outros. É essa confrontação de seu desejo com o real (através do objeto, do espaço e do outro) que falta à criança superprotegida, que diante de cada dificuldade esperará passivamente a ajuda de um adulto.

Quanto aos riscos O Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria coloca que “Escolas, educadores e responsáveis devem permitir os riscos benéficos nos quais as crianças e adolescentes se engajam por livre escolha, conseguindo dimensionar as consequências e lidar com elas.” (SBP; ALANA, 2019, p. 7). Mastrascusa e Franch (2016, p. 39) trazem uma importante contribuição da Psicomotricidade a essa reflexão: As crianças têm uma capacidade de autorregulação e autodefesa geralmente muito superior à que lhes outorgamos, com nossos "cuida, vai cair, machucar [...] Sem falar muito, transmitindo confiança e segurança, normalmente não há que temer tanto. Estar atentos sim, sorrir também [...]”

Os machucados que ocorrem enquanto as crianças estão na escola são muito melhor compreendidos pelas famílias, quando elas sabem que as crianças estão felizes e percebem seu desenvolvimento. Isso não significa que vamos negligenciá-las quanto aos cuidados necessários, pelo contrário, estar no pátio nos coloca em constante estado de alerta e sempre disponíveis a auxiliá-las. Precisamos deixar claro para as famílias que “Na criança, a brincadeira é a mola mestra de seu desenvolvimento, de suas experiências com o mundo, colocando em jogo sua criatividade, sua expressividade psicomotora.” (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 160).

O contato com a família durante os pátios pode ocorrer de diferentes maneiras. No nosso caso, era muito interessante quando Mário reparava em alguma vizinha passando na calçada. Ele imediatamente se dirigia à grade, iniciando uma conversa e logo dizia: “*Vai lá em casa comer um bolo e tomar um café!*”. Outras vezes, eram os responsáveis das crianças que, ao passar na rua, paravam para papear um pouquinho na grade. E por que não convidá-los a entrar?

Como já mencionado, os projetos mais significativos nascem nos pátios e não faltou oportunidade para que as famílias estivessem conosco dentro e fora da sala. Além das reuniões coletivas e individuais e dos relatórios sobre as crianças, foi pulando corda, jogando queimado e brincando de passar o anel que estreitamos a relação de confiança, carinho e cumplicidade na educação das crianças (figura 11).

Ao abordar a relação com as famílias no contexto de implementação das creches em Reggio Emilia, Rinaldi (2012, p. 59) coloca que

A defesa e a expansão dos serviços só poderiam acontecer com a compreensão, solidariedade e o apoio da família, obtidos por meio da vinda dos pais [...] não para serem instruídos e educados sobre paternidade, mas para agregar seu próprio conhecimento parental. Eles veriam então o *nido* como lugar no qual teriam valor e também poderiam atribuir valor à infância como herança sociocultural.

Conosco não foi diferente.

Figura 11: jogos com as famílias



Fonte: a autora, 2017.

É muito interessante observar o quanto as crianças se desenvolvem na interação com seus pares e elaboram brincadeiras vistas como “perigosas”. Quando a professora fica tranquila ao ver as crianças brincando com pedregulhos é, também, de autonomia que estamos falando (figura 12). De acordo com Thomaz (2019, p. 44), “A potência criadora delas flui com esses instrumentos, brinquedos não industrializados que permitem no contato com a terra, a água e as folhas a aprendizagem da vida a partir do viver e do brincar em liberdade.”

Figura 12: construções naturais

Fonte: a autora, 2017.

Mais do que isso,

As ferramentas, as mãos com apetrechos, armas, martelos ou simples pedaço de pau dão à criança uma personalidade aguerrida de desejo, desbravadora, que abre caminho, que enseja caminhada. Munem a criança das capacidades de adentrar o mundo pelas substâncias que o compõem. Permitem alcançar com mais profundidade, inscrever maior significância, encontrar os veios, deflorar as fendas. Meninos apetrechados engravidam os sonhos das substâncias. (PIORSKI, 2016, p. 120).

O que para uns era instrumento para fazer fogo, para outros eram os mais deliciosos ingredientes do cardápio de um restaurante repleto de cozinheiros renomados e clientes famintos. Na cozinha, a comida era preparada a muitas mãos (figura 13). No salão, todos muito bem servidos (figura 14).

Figura 13: preparo de alimentos naturais

Fonte: a autora, 2017.

Figura 14: alimentos naturais



Fonte: a autora, 2017.

Nas palavras de Piorski (2016, p. 73),

Generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres. Das galinhas, dos patinhos, dos boizinhos, dos porcos, dos galos, dos cavalos, dos peixes, do humano, das estrelas e do sol, entre outros. A morfologia do brincar telúrico cria senso de parentesco, similitude e unidade à existência.

Nada como chegar em casa e sentar para jogar um videogame (figuras 15 e 16). Piorski (2016, p. 92) nos diz que “Quanto mais simples a casa de brincar, os esconderijos de materiais naturais, maiores a complexidade e os enraizamentos imaginários.”.

Figuras 15 e 16: videogame de pedra



Fonte: a autora, 2017.



Fonte: a autora, 2017.

Percebi que, nos pátios, os conflitos aconteciam com menos frequência. O ambiente emparedado da sala, muitas vezes, gera estresse às crianças e promove um comportamento mais egocêntrico (TIRIBA, 2018). Nos pátios, parecia mais fácil descentrar-se. Por tudo ser de todos (muitas vezes, “tudo” era nada a não ser o que já estava lá), o clima predominante era de coletividade. Os pátios afloram sentimentos de solidariedade, alteridade, pertencimento e liberdade. Esse ambiente nos trazia o dever de acolher as crianças em seus desejos de deslocar-se e movimentar-se livremente, o que implica “dizer sim às vontades do corpo.” (TIRIBA, 2018, p. 44), ainda que isso significasse escalar o poste (figura 17) ...

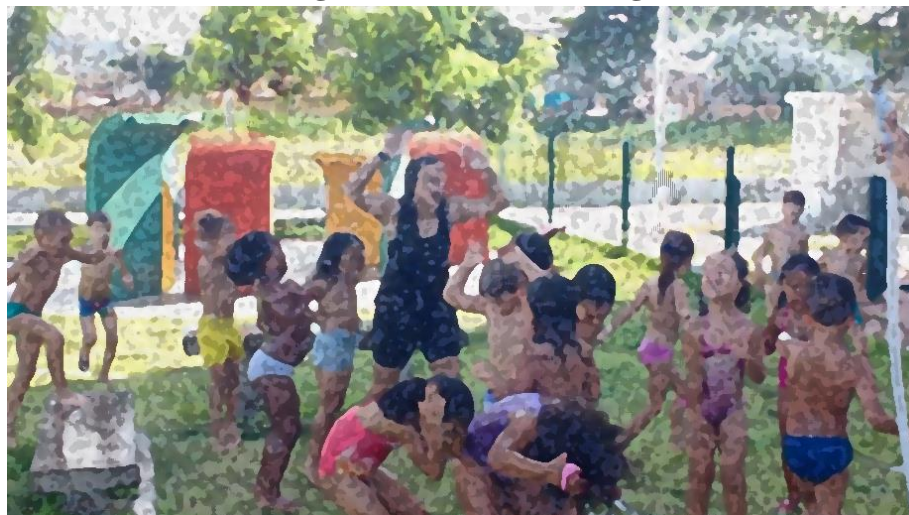
Figura 17: escalar o poste



Fonte: a autora, 2017.

... ou sair do pátio rapidinho, voltar para a sala, trocar de roupa e retornar para um delicioso banho de mangueira (figura 18)!

Figura 18: banho de mangueira



Fonte: a autora, 2017.

Nunca foi só um banho de mangueira. Era a garantia de um direito; a realização de um plano esperado por duas estações; era o frescor dos dias ensolarados; era a ideia de economizar água da torneira para gastar na mangueira; era cantoria e diversão; era sopro forte para fazer a nuvem passar depressa e liberar o sol para aquecer nossos corpos; era entender a importância da água brincando com ela, percebendo o quanto ela pode ser especial e gerar momentos inesquecíveis; era sobre o encontro do sol e da água que nos fez descobrir o arco-íris (figura 19). Era muito mais que uma rotina. Era um cotidiano atravessado pela Psicomotricidade que, hoje, posso perceber.

Figura 19: encontro do sol e água



Fonte: a autora, 2017.

Cantávamos algumas músicas ao fazer a roda no início do dia e lembro bem que essa turma gritava um “Bom dia” energizante. Carregavam na voz o propósito de ser feliz. Para dar força aos encontros que geram alegria, Tiriba (2018, p. 36) nos diz que devemos

acreditar nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha. Nas IEIs [Instituições de Educação Infantil], um caminho de favorecer bons encontros é o de possibilitar o contato permanente com o mundo natural, tempo e espaços para brincadeiras ao ar livre.

Em relação a essa reflexão, Susano complementa, afirmando que

O brincar na/com a natureza deixa marcas profundas no corpo da criança (e do adulto) e revela formas de construir sensações corpóreas, características do ambiente natural, o que faz com que as brincadeiras ao ar livre, o movimento espontâneo e as explorações pelas crianças envolvidas em contato com a natureza ampliem e possibilitem o desenvolvimento harmônico das estruturas psicomotoras. (SUSANO, 2019, p. 89).

Quando a terra chama, cada ser biofílico atende à sua maneira. Uns buscam tesouros (figura 20), ...

Figura 20: tesouros na terra



Fonte: a autora, 2017.

... outros preparam quitutes (figura 21) ...

Figura 21: quitutes de terra



Fonte: a autora, 2017.

... e há aqueles para os quais as mãos não bastam (figura 22).

Figura 22: pés na terra



Fonte: a autora, 2017.

Quanto às brincadeiras na terra, Piorski contribui com a reflexão:

Assim, muitas experiências do brincar viscoso, gosmento, pegajoso, movediço são formulações que afundam a criança nos primeiros sentidos do humilde humos. Imagens da calma em ser, do despertar lento, liberto da pressa e da ruptura orgulhosa que infla e faz voar sem parar (excesso de estímulo e pensamento, educação cerebralizada). Pousam na massa suave, atolam as asas cansadas, relutantes em se entregar, em pousar. (PIORSKI, 2016, p. 125).

Apesar de dispormos de uma ampla área ao ar livre, o chão era varrido com frequência. Nossos achados eram realmente achados. Todo o chão era revestido por grama ou concreto. Sendo assim, foi difícil conseguir essa conexão com a terra. Para isso, foi necessário destruir

um pedaço de grama. Perder para ganhar. Ganhamos uma advertência por destruir a grama e “cavar um buraco onde outras turmas estão caindo”, mas ganhamos um tesouro misterioso e jamais encontrado.

Havia um pedaço de terra no EDI, uma área de terra muito dura, com pedras, cacos de vidro e resíduos de obra. Foi uma terra intocada até descobrirmos que melancia era a fruta preferida do grupo. E lá fomos nós... Afinal, os melhores projetos nascem nos achados dos pátios!

Comemos bastante melancia na merenda, guardamos as sementes, lavamos e secamos. Avaliamos o terreno e então iniciamos uma campanha de arrecadação de terra adubada com as famílias. Depois, convidamos um grupo de responsáveis para nos ajudarem na tarefa de cuidar do espaço para plantar a melancia. Foi uma força-tarefa. Crianças e adultos trabalharam duro (figuras 23 a 27).

Figuras 23 a 27: Força-tarefa no plantio de melancia



Fonte: a autora, 2017.

Até quem não era da turma quis ajudar, porque no pátio, como já foi dito, tudo é de todos. Então nós plantamos (figura 28), ...

Figura 28: plantio



Fonte: a autora, 2017.

... regamos (figura 29), ...

Figura 29: rega



Fonte: a autora, 2017.

... demos muito carinho e vimos brotar (figura 30)!

Figura 30: o broto

Fonte: a autora, 2017.

O plantio da melancia deu certo! Nenhuma palavra é suficiente para descrever a alegria desse grupo (e eu me incluo nele) quando viu as primeiras melancias brotarem. Todavia, nem tudo saiu como planejado. Antes que terminassem de crescer, algo errado aconteceu e nelas se abriam pequenos buracos. Frustração também faz parte do processo, sofremos juntos e eu não sabia o que fazer.

Tal postura é de extrema relevância já que fala de uma relação entre adultos e crianças que foge àquela do “ensinamento” – em que o adulto precisa antes saber para só depois ensinar – e funda com as crianças uma relação horizontal em que ambos buscam sentidos compartilhados para algo que ainda não sabem bem o que seja. (PEREIRA, 2015, p. 47).

Por fim, concluímos que os passarinhos comeram as nossas melancias e nós seguimos comendo a melancia da merenda. Além de tudo, crianças têm um potencial incrível de virar a página. Esse foi mais um projeto significativo vivido no pátio.

Não tenho dúvidas de que foi um processo muito rico para as crianças. Todas as suas hipóteses foram valorizadas e tivemos muitas descobertas. Para mim, o mais marcante em toda essa experiência foi perceber o quanto a natureza pode ser um antídoto para o estresse físico e emocional (figura 31). “Mais tempo na natureza – combinado a menos televisão e mais brincadeiras estimulantes e ambientes educativos – pode ter grande efeito para reduzir o déficit de atenção nas crianças e ser igualmente importante para aumentar sua alegria de viver.” (LOUV, 2016, p. 128). Segundo o autor, pesquisas do Laboratório de Pesquisa Homem-Ambiente apontam para a terapia na natureza como uma potencial terceira via de tratamento terapêutico.

Figura 31: natureza como antídoto para o estresse



Fonte: a autora, 2017.

Não tenho a menor dúvida de que nossas experiências ao ar livre foram mais construtivas do que as desenvolvidas entre paredes. A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais (GUIMARÃES, 2008 apud TIRIBA, 2018, p. 235).

Quase todas as fotos mostram as crianças em movimento, utilizando as mãos. Piorski (2016, p. 109) coloca que a criança é uma criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. “(...) ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo [...]”. Portanto,

Não podemos ausentar as crianças do barro, da lama, da pedra, do lenho, das folhas, do ferro, das lagartas, das oficinas mecânicas, dos afazeres do amolador de tesouras, do pedreiro, do escultor, do sapateiro, das matérias primitivas, dos restos que fazem o brinquedo nascer com naturalidade, de objetos já sem serventia, como chaves, óculos, lupas. Os brinquedos da terra regem imagens da construção, da amálgama, da amarração, da fixação, da criação do mundo. (PIORSKI, 2016, p. 118).

As crianças estão na Educação Infantil para fazer, experimentar, tocar, construir, quebrar, desmanchar, abrir para investigar o que tem dentro. Acredito, assim como Thomaz (2019 p. 25), que a Psicomotricidade “não é uma disciplina, com tempo determinado na grade curricular.”. Investimos, portanto, na Educação Psicomotora no cotidiano das escolas, garantida pela mediação das relações a partir da escuta e olhar sensível dos educadores. Sair desse lugar de quem direciona tudo a todo instante é fundamental para se pensar em bons encontros entre adultos e crianças na escola. Para isso, é necessário trazer a infância consigo. “[...] se o adulto

esquece a criança que foi, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a se pautar na premissa da exterioridade.” (PEREIRA, 2015, p. 44). As descobertas precisam partir dos seus interesses, dos seus próprios problemas, do que elas dão importância. À propósito, os projetos mais significativos nascem nos pátios!

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nasceu da terra, da argila que na vivência psicomotora modelou carinhosamente e destruí agressivamente. Da lama que, penetrando gosmenta entre os dedos, as unhas e secando na pele, me trouxe de volta a menina que fui: a menina brincante, corajosa, levada e sempre indignada com as injustiças. Aquela menina soprou nos meus ouvidos que o incômodo que a terra seca nas solas dos meus pés me provocavam não combinavam com ela. Assim me apontou um tema de pesquisa que afetaria profundamente a mim, a ela e as crianças com quem brincamos. A professora que sou tem muito da menina que fui, e reencontrar essas memórias foi como habitar novamente os tempos e espaços dos quintais em que estive.

Retornei aos pátios com tempo para analisar, com caderno para registrar e com novas lentes que me permitiram entender melhor os corpos das crianças com quem estive. Sentei-me como diante de um filme para apreciar as cenas do vivido. Pude perceber o quanto a Psicomotricidade esteve presente em nosso cotidiano, embora naquele momento eu não compreendesse a complexidade do que acontecia para além dos meus olhos.

Durante os estudos da Psicomotricidade, me lancei às reflexões nunca antes aprofundadas por mim e, depois de selecionar tantos assuntos possíveis para apresentar nesse texto, foi a elas que dei maior destaque, pois correspondem às incorporações que certamente farei nas minhas práticas enquanto professora de crianças pequenas. O maior objetivo desse estudo era refletir e ele é interminável.

Estou certa de que ainda há muito o que elaborar em termos de direitos das crianças com o objetivo de resgatar o vínculo com a natureza. Tenho consciência de que a efetivação desses direitos requer a mobilização de adultos e o resgate dos nossos próprios vínculos com a Terra. As pesquisas que investigam a relação criança e natureza pelo olhar da Psicomotricidade estão só começando, haja vista a carência de bibliografia. Estamos longe de esgotar as questões aqui apresentadas, temos um vasto campo de pesquisa a desbravar e já é possível compreender que as principais referências da Psicomotricidade corroboram com a importância da natureza no desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. A. et al. Contenção ou liberdade: O que pode o corpo na escola? In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABP, 2019. s.p.
- ANTUNES, Arnaldo. **O seu olhar** São Paulo: Rosa Celeste: 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Iu7hGx95W8>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ANTUNES, Marcelo. **O tempo das pequenas coisas: a natureza como ambiente psicomotor. [S/I]: Formação Aión Psicomotricidade.** 9 jul. 2020. 1 vídeo (2 h) [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V15BV10YCHg&t=2942s> Acesso em: 20 jul. 2020. Participantes: SCHAEFER, Katia de S. A. Bizzo; ANTUNES, Marcelo
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada.** Rio de Janeiro: Record, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: Infância.** São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** 3ª Ed. São Paulo. Brasiliense: 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 21/04/2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 21/04/2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 11ed. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 21/04/2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional.%20Visitada%20em%2030/11/2015>.
- BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999:** institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> . Visitado em 21/04/2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 002/1999:** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb002_99.pdf . Visitado em: 24/04/2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009** (2009a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Visitado em 21/04/2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 20/2009**: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Visitado em 21/04/2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009c).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e Educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 1988.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do Transtorno do Déficit de Natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LOVISARO, Martha. Prefácio. In: ALVES, Ricardo Carlos Santos; SCHAEFER, Kátia de Souza e Almeida Bizzo (Orgs.). **O olhar psicomotor na educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: CRV, 2019.

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

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

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para pesquisas com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PORTA, Luis; AGUIRRE, Jonathan. A autoetnografia como modos de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Thiago

(Orgs.) **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. 1ª ed. Rio de Janeiro: AYVU, 2019.

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

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria; ALANA, Instituto. **Manual de orientação: benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes.** 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf>. Acesso em 09/10/2019.

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.

SCHAEFER, Katia Bizzo. Por um olhar psicomotor na formação de professores. In: ALVES, Ricardo Carlos Santos; SCHAEFER, Katia Bizzo (Orgs.). **O olhar psicomotor na educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: CRV, 2019.

SCHAEFER, Katia Bizzo. Relações entre crianças e borboletas: *Transvisão e transvalorização* do mundo em busca de cidadania. **Congresso Brasileiro de Psicomotricidade.** Porto Alegre. 2016.

SUSANO, Cristiane Clemente. Afeto como experiência psicomotora na Educação Infantil a partir do brincar na/com a natureza. In: ALVES, Ricardo Carlos Santos; SCHAEFER, Kátia de Souza e Almeida Bizzo (Orgs.). **O olhar psicomotor na educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: CRV, 2019.

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, 2018.