



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

Bianca Villela Albrecht Alves
Fernanda de Oliveira Almeida

POR UM OLHAR PSICOMOTOR:

caminhos para superar a docilização dos corpos infantis na escola

Rio de Janeiro
2025

Bianca Villela Albrecht Alves
Fernanda de Oliveira Almeida

POR UM OLHAR PSICOMOTOR:
caminhos para superar a docilização dos corpos infantis na escola

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização 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 Psicomotricidade Educacional

Orientadora Professora Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer

Rio de Janeiro
2025

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

A474 Alves, Bianca Villela Albrecht

Por um olhar psicomotor : caminhos para superar a docilização dos corpos infantis na escola / Bianca Villela Albrecht Alves, Fernanda de Oliveira Almeida. - Rio de Janeiro, 2025.

20 f.

Artigo Científico apresentado como 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. Educação psicomotora - Estudo e ensino. 2. Corpo e mente - Crianças. 3. Infância. 4. Meio ambiente e crianças. 5. Brincadeiras. I. Almeida, Fernanda de Oliveira. II. Schaefer, Katia de Souza e Almeida Bizzo. III. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Bianca Villela Albrecht Alves
Fernanda de Oliveira Almeida

POR UM OLHAR PSICOMOTOR:
caminhos para superar a docilização dos corpos infantis na escola

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização 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 Psicomotricidade Educacional

Aprovado em: 10/06/2025.

Banca Examinadora:

Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (Orientadora)
Colégio Pedro II

Ma. Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello
Colégio Pedro II

Ma. Ana Lúcia Rodrigues da Silva
Escola Ogá Mita

Rio de Janeiro
2025

POR UM OLHAR PSICOMOTOR:
caminhos para superar a docilização dos corpos infantis na escola

Bianca Villela Albrecht Alves
Fernanda de Oliveira Almeida

Resumo: O presente trabalho foi construído a partir da participação, enquanto estudantes, das autoras na pós-graduação em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II. Durante os 2 anos de estudos, foi construída a ideia de Psicomotricidade, que, naturalmente, foi se interligando ao trabalho enquanto educadoras da infância. Dessa forma, o artigo traz o olhar de duas formandas em Educação Psicomotora e professoras de Educação Infantil para as crianças, suas infâncias, e os lugares que elas vêm ocupando nas escolas ao longo dos séculos. O estudo fala da docilização dos corpos infantis na escola (Foucault, 2013) e aponta caminhos na Psicomotricidade (Fonseca, 1989; Aguiar *et al.*, 2019), como o brincar livre com e na natureza (Bazilio e Schaefer, 2021; Tiriba, 2018) para a construção de novos olhares para os corpos infantis, apostando nas suas potências e em seus aspectos criativos e subjetivos. Dessa forma, o trabalho apresenta como os estudos e vivências na Psicomotricidade foram atravessando e transformando as suas práticas na Educação Infantil e sugere proposições para a ação docente que possam redefinir os olhares para as infâncias e os lugares que as crianças vêm ocupando nas escolas ao longo dos séculos.

Palavras-chave: docilização; criança; infância; psicomotricidade; natureza; brincar

THROUGH A PSYCHOMOTOR LENS:
pathways to overcoming the docilization of children's bodies in school

Abstract: This paper was developed based on the authors' participation, as students, in the postgraduate program in Psychomotor Education at Colégio Pedro II. Over the two years of study, the concept of Psychomotricity was gradually built and naturally became intertwined with their work as early childhood educators. Thus, the article presents the perspective of two graduates in Psychomotor Education and early childhood teachers on children, their childhoods, and the places they have occupied in schools over the centuries. The study addresses the disciplining of children's bodies in school (Foucault, 2013) and points to pathways within Psychomotricity (Da Fonseca, 1989; Aguiar *et al.*, 2019), such as free play with and in nature (Bazilio & Schaefer, 2021; Tiriba, 2018), to construct new perspectives on children's bodies, emphasizing their potential, creativity, and subjectivity. Built upon the authors' participation as students in the postgraduate program in Psychomotor Education at Colégio Pedro II, the paper shows how their studies and experiences in Psychomotricity have influenced and transformed their practices in early childhood education. It also offers proposals for teaching practices that aim to redefine the ways we view childhood and the roles children have occupied in schools throughout history.

Keywords: docilization; child; childhood; psychomotricity; nature; play.

1 INTRODUÇÃO

O corpo infantil foi historicamente marginalizado por uma sociedade adultocêntrica, sendo colocado em lugar de inferioridade, de ausência de conhecimento, e, portanto, de não pertencimento nas reflexões do cotidiano. A ideia de que crianças são seres incompletos, que ainda estão “a vir a ser” foi, e é, perpetuada a partir desse adultocentrismo e isso vem sendo refletido justamente no tratamento dado a esse grupo etário (Ariès, 1981).

Ao longo dos séculos, a sociedade passou, e passa, por transformações sociais significativas, que são moldadas de acordo com o cenário político, social, cultural e econômico. As concepções que hoje temos sobre as crianças e seus direitos, portanto, foram construídas gradativamente, nas últimas décadas, inseridas nesses contextos atuais, em um processo lento e demorado, que ainda hoje está em desenvolvimento, visto que, mesmo que tenham sido conquistados direitos, esses continuam sendo violados e desrespeitados por parte da sociedade.

Na escola, ambiente de suma importância para o desenvolvimento infantil, ainda vemos, a partir da nossa experiência enquanto professoras, práticas reprodutoras de uma educação bancária (Freire, 2005), com cadeiras enfileiradas, pouco (ou nenhum) contato com a natureza, atividades padronizadas e vazias de sentido, propostas engessadas, precariedade nos movimentos amplos, ausência de valorização da corporalidade e do trabalho psicomotor e, principalmente, pouca participação do sujeito criança e do brincar. Pensando nesse cenário, enquanto pedagogas, professoras de Educação Infantil e formandas em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II, nasceu, então, esta pesquisa que se propõe a (re)pensar tais práticas e trilhar novas.

Atuando em escola e em processo de formação na Pós-Graduação em Educação Psicomotora, temos como pilar do nosso agir pedagógico uma Educação Infantil que valorize, potencialize e respeite as crianças e suas necessidades específicas. Nesse momento, entra a Psicomotricidade, que, enquanto uma abordagem fluida, traz novas possibilidades de interação e nos permite observar os desejos e desafios do indivíduo, possibilitando um trabalho que o potencialize e auxilie na superação das práticas já citadas.

O segundo pilar apresentado neste artigo é o brincar livre integrado à natureza enquanto “ato constitutivo do humano, em todos os tempos e em todas as culturas. A condição de filiação à natureza é assegurada pelo brincar; e o brincar livre é condição vital ao exercício de liberdade e conhecimento.” (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p.12). Tal pilar possibilita o enriquecimento do agir pedagógico e da potencialização dos corpos, (re)conectando-os à sua essência natural, a fim de pensarmos caminhos para superar a docilização desses corpos (Foucault, 2013) infantis na escola. Na brincadeira, a criança cria, recria, inventa, descobre, investiga, pesquisa e, por isso, o brincar é o ato pedagógico mais potente que existe. Brincar na natureza, então, é poético e, mais que isso, extremamente necessário para nossas crianças. Em tempos de telas excessivas, espaços fechados, excesso de proteção e privação de experiências naturais, corporais, vivas, potentes, o brincar na natureza vem como um respiro, um grito de liberdade, uma reconexão com a nossa essência (Tiriba, 2018).

Para tanto, apresentamos este artigo que teve como base uma pesquisa bibliográfica, tendo como critério de escolha artigos e livros que abordam a importância do brincar livre na Natureza no contexto da Educação Infantil, principalmente somando os textos que relacionam esse fazer com a Psicomotricidade. Também buscamos as principais leis educacionais que norteiam atualmente a Educação Infantil no Brasil, como também materiais que possam situar a história da Educação Infantil até chegar aos dias de hoje em nosso país. A metodologia adotada será melhor explicada a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na seleção dos textos, primeiro fizemos o levantamento, no Scielo e portal da Capes, de todos os textos nacionais que continham os temas da Psicomotricidade, Natureza e Educação Infantil entrelaçados, publicados em forma de artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, e-books ou capítulos de e-books. Foram encontradas poucas produções, o que evidencia a necessidade de investir mais nessas pesquisas, dada a relevância do tema, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Referenciais teóricos

Ano	Tipo de publicação	Título	Autoras
2019	Capítulo de livro	Afeto como experiência psicomotora na Educação Infantil a partir do brincar na/com a natureza	Susano
2020	Capítulo de E-book	Crianças: relação com o espaço e os sentidos da natureza	Silva; Susano
2020	Capítulo de E-book	Natureza: corpo, arte e infâncias	Silva, López-López e Thomaz
2020	Artigo periódico	Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar	Schaefer
2021	Livro	O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar	Schaefer
2021	Capítulo de E-book	Crianças em ambientes naturais nas escolas de educação infantil: por corpos potentes e saudáveis	Bazilio; Schaefer
2023	Artigo periódico	Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao brincar livre	Tiriba; Santos; Schaefer
2024	Capítulo de livro	Psicomotricidade e natureza: a tecitura de um corpo raiz	Schaefer

Fonte: as autoras, 2025.

A pesquisa se deu por essas leituras, contudo, nem todas foram citadas no artigo, por entendermos que algumas obras foram essenciais para a construção e o desenvolvimento da pesquisa, mas não necessariamente precisaram ser citadas, já que as citações diretas ou indiretas apresentadas já são suficientes para enriquecer a narrativa apresentada.

Em seguida, consideramos os livros de referência, na fonte, sobre os temas que nortearam a ideia central da pesquisa: docilização dos corpos (Foucault, 2013), brincar livre na Natureza (Tiriba, 2018; Piorski, 2016), Psicomotricidade (Fonseca, 1989) e história brasileira da infância (Lustig *et al.*, 2014).

No livro *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, Foucault (2013) destina um capítulo para falar dos corpos dóceis, que foi base para a escrita deste trabalho. No capítulo, o autor traz o conceito de docilização como um ato de disciplinar o corpo através de práticas de controle (do tempo, do espaço, do movimento) que se dão em diversas instituições como o exército e a escola, com o objetivo de formar massa de pessoas para o trabalho, para a maior produtividade. Para esta pesquisa, esse conceito contribui para pensar os corpos das crianças na Educação Infantil, já que, enquanto educadoras, reconhecemos essas práticas controladoras e é justamente a partir dessa ideia que tecemos nossas críticas.

A escolha do livro *Educação infantil como direito e alegria* (Tiriba, 2018) para este estudo se dá pela contribuição da autora ao repensar o corpo infantil como sujeito de movimento, expressão e vínculo com a natureza. Sua proposta rompe com a lógica escolar de controle e silenciamento dos corpos, valorizando o brincar livre em ambientes naturais como experiência fundamental ao desenvolvimento infantil. Essa visão se alinha a princípios que defendem práticas educativas que respeitam a espontaneidade e a vivência corporal da criança.

A utilização do livro *Brinquedos do chão* (Piorski, 2016) se justifica por sua valorização do brincar como expressão corporal profunda, enraizada na relação da criança com os elementos naturais. O autor destaca como o chão, a água, a terra, as pedras e os galhos não são apenas materiais, mas portadores de sentido e imaginação, permitindo que o corpo explore, crie e se comunique de forma livre e simbólica.

O conceito de Psicomotricidade considerado neste trabalho foi se constituindo ao longo de nossos estudos, durante 2 anos, na pós em Educação Psicomotora. Para tanto, contamos com alguns textos de Psicomotricidade, como o livro de Fonseca (1989) – *Psicomotricidade e Psiconeurologia: Introdução ao Sistema Psicomotor Humano (SPHM)* – que ajuda a definir e nortear tanto a nossa leitura, quanto o nosso olhar para a Psicomotricidade. O autor retrata sobre a complexidade, organização e singularidade das funções cognitivas humanas, que, por assim serem, dão origem à Psicomotricidade, particular do homem.

A história da infância brasileira é importante para fazer uma construção cronológica acerca dos direitos das crianças e foi escolhido o texto *Criança e Infância: contexto histórico social* (Lustig *et al.*, 2014), elaborado pelo grupo de pesquisa *Contextos educativos da infância*, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Os autores discorrem acerca dos conceitos de criança e infância e como estes foram evoluindo histórica e socialmente. Para este artigo, o texto foi fundamental para nos aprofundarmos sobre os diferentes lugares que as crianças ocuparam ao longo dos séculos e como isso impactava, e ainda impacta, suas vidas.

Para completar, mapeamos as principais leis nacionais específicas sobre educação que englobam a Educação Infantil. São elas: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (Brasil, 1996); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998); Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

3 A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS INFANTIS

Ao longo da história da humanidade, a mente, o intelecto, em uma visão dicotômica que separa a mente do corpo, foi colocada em posição de superioridade do primeiro em relação ao segundo, como se o corpo, e tudo relacionado ao mesmo, não importasse. Isso acontecia (e ainda acontece) porque a sociedade supervaloriza os conhecimentos acadêmicos, teóricos, considerados “intelectuais”, que estão atrelados às profissões, posições e status de riqueza, sabedoria e, nessa perspectiva, de superioridade (Lustig *et al.*, 2014).

Na Grécia Antiga, por exemplo, a educação formal considerada de qualidade era destinada aos jovens de classes sociais *altas* e a educação técnica era informal, com o intuito de formar trabalhadores braçais, de classes sociais *baixas*. Assim, o corpo (entendido como a parte física que sustenta o ser humano) era visto como algo menor que o intelecto, e, por isso, o serviço que tinha práticas de movimentos físicos envolvidos, era destinado ao povo (Lustig *et al.*, 2014).

Além disso, a criança era vista como algo “a vir a ser”, não tinha significância e muito menos um tratamento específico de acordo com as particularidades dessa faixa etária. Essa condição era refletida em diversos setores sociais, como, por exemplo, a inserção da criança em contextos sociais, como *miniadultos*, exigindo das mesmas um comportamento que ignorava o desejo de brincar, o estado de ser criança (Ariès, 1981).

O sentimento de infância quando começou a ser enfatizado, foi atrelado à *paparicação* (Ariès, 1981) nos primeiros anos de vida e, posteriormente, à moralização, a fim de disciplinar, moldar e controlar esse corpo, isso porque, como explica Foucault (2013, p. 163):

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.

Esse controle estende-se com ainda mais gravidade aos corpos infantis, historicamente marginalizados e controlados por terceiros. Dessa forma, os direitos das crianças e suas particularidades sempre foram controlados por adultos, sejam professores, pais, familiares, privando-as de quaisquer opiniões e da liberdade de ser, viver, brincar. Após tantos séculos, ainda ocorre esse aprisionamento dos corpos infantis, como se fossem (mais uma) propriedade do adulto e isso vem se refletindo em diversas esferas da sociedade.

Na escola, como consequência de entender o corpo como objeto de poder que precisa ser manipulado e treinado, “o espaço escolar se constituiu como uma fábrica de corpos submissos” (Foucault, 2013, p. 190). Esta, enquanto espaço *de ensinar*, portanto, acabou por desenvolver um caráter controlador, autoritário, adultocêntrico e *docilizador*.

Nesse sentido, apesar de, em termos teórico-pedagógicos, nas últimas décadas, já ser compreendida a potência dos corpos e a importância de deixá-los livres em movimento, a escola ainda caminha através de uma prática controladora. São espaços fechados, na maioria do tempo, com cadeiras enfileiradas, pouco (ou nenhum) contato com a natureza, pouquíssimas atividades físicas, excesso de tarefas intelectuais nas quais o corpo precisa estar sentado, quase preso a uma carteira escolar, e um controle excessivo do tempo. Práticas que se desenham há séculos e já são comprovadamente prejudiciais para o desenvolvimento infantil continuam sendo repetidas no chão da escola (Tiriba, 2018).

Dessa forma, pensando educação, corpo, natureza, movimento, infâncias e potências, entendendo a relação indissociável corpo-sujeito, como estamos cuidando desses corpos? Somos sujeitos e somos corpos naturais, somos seres que dependem do ar, da água, do solo. Negar isso é negar nossa condição de vida primordial (Schaefer, 2024). Entretanto, a lógica capitalista de controle continua reverberando, uma vez que “A estratégia do poder disciplinar é docilizar o corpo para torná-lo produtivo através de normas que produzem vantagens”

(Rodrigues, 2003) e isso está se refletindo tanto na escola, quanto fora dela. No que diz respeito à escola, objetivo de estudo e pesquisa deste artigo, para um entendimento aprofundado sobre essa lógica de poder e controle, é preciso entender quais concepções de criança, infância e escola estão por trás da construção das políticas públicas e documentos oficiais brasileiros de Educação nos tempos atuais.

3.1 O que dizem os documentos oficiais

A existência de infância(s), no sentido mais diverso e plural da palavra, é incontestável, entretanto, todas as formas de vivenciá-la têm algo em comum que jamais pode ser ignorado: necessidades e características próprias dessa etapa. Ou seja, independentemente de qual contexto, uma criança que esteja vivendo a sua infância estará marcada por particularidades que necessitam da atenção de todas as esferas sociais, tornando o atendimento à infância um processo complexo que envolve diferentes setores, como saúde, assistência social, proteção da criança e educação (Brasil, 1990).

Tendo isso em vista, constata-se que a conquista desse espaço e dos direitos que são básicos às crianças, também passa, ao longo de todos esses séculos, por um processo nada linear de transformações. Vale ressaltar também que um processo está estritamente correlacionado ao outro, uma vez que as novas concepções de criança e infância propiciaram um olhar atento e sensível a estas, evidenciando a urgência de valorizarmos, respeitarmos e, principalmente, garantirmos, seus direitos a uma vida saudável, segura e íntegra (Brasil, 1990).

Os documentos oficiais e específicos de Educação, portanto, apresentam concepções, olhares e valores que estarão intrinsecamente ligados às práticas pedagógicas (re)produzidas no chão da escola. Dito isso, é de suma importância entendermos o que está por trás desses documentos, o que eles dizem sobre ser criança e viver a infância dentro e fora da escola.

Nessa análise, vale destacar alguns desses documentos na área da Educação. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394 (Brasil, 1996), que regulariza o sistema educacional brasileiro a partir dos princípios contidos na Constituição e estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, entendendo como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29). Nota-se que a Educação Infantil é caracterizada pela sua integralidade, ou seja, visa o desenvolvimento da criança como um todo.

Nesse mesmo sentido, vale destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que tem o intuito de servir como um guia educacional para essa etapa da Educação Básica, e evidencia que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

A criança, portanto, segundo esse documento, é um ser de direitos, inserida em determinado contexto, sociável, com características singulares e, acima de tudo, um ser brincante. Esse entendimento acerca das particularidades das crianças é imprescindível para a

construção de políticas públicas, sociais, educacionais, econômicas e culturais que as respeitem e as situem no centro de seus processos criativos.

Nessa linha histórica das leis educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é, atualmente, o principal documento legal norteador dessa etapa escolar e apresenta avanços significativos no entendimento da criança como sujeito que já é importante, que já tem seus desejos, vontades próprias e potencialidade no seu jeito de ser, pensar, criar e agir, portanto, com esse documento, é rompida a perspectiva de uma educação preparatória para um futuro, ignorando o presente desses sujeitos. Por essa lei, não são mais alguém “a vir a ser” (Brasil, 2009).

Nas DCNEI, a criança precisa viver experiências no ambiente escolar de forma ampla, pensando na educação integral e na indissociabilidade das aprendizagens decorrentes dessas experiências. Por isso, o documento apresenta diferentes áreas de atuação, focando no professor a responsabilidade de oferecer propostas de todas elas no cotidiano escolar e tirando o foco do que a criança precisa aprender e ser avaliada. Com isso, o documento não exige aprendizagens das crianças, pois confia que, se as propostas são ofertadas pelos professores, elas aprendem dentro de seu tempo, ritmo e relações que estabelecem consigo próprias, com outras pessoas e com o ambiente, como explícito no Art. 9º (Brasil, 2009).

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo 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;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem 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;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e

particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Cabe também destacar no Artigo apresentado, ainda no seu *caput*, que os eixos norteadores para qualquer prática ofertada na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, ou seja, o documento reconhece a importância do brincar como força motriz do processo de desenvolvimento integral desses sujeitos e não cobra das crianças o que elas devem aprender, apenas respeitam suas condições próprias e confiam na potencialidade delas quando o ambiente é proposto de forma adequada.

Por fim, vale destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em sua origem, preocupou-se em construir políticas públicas que enxerguem e coloquem a criança como ser ativo e protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018), sendo um documento normativo das DCNEI, portanto, não pode contrariar o que está estabelecido na Lei de base. Essa preocupação é evidenciada quando na Base é expresso que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (Brasil, 2018, p. 34)

Os documentos citados, no geral, evidenciam um olhar sensível para as crianças e infâncias, trazendo-as como seres com vontades e necessidades próprias e valorizando a importância de elas estarem no centro de seus processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, destacam a importância das relações, consigo, com o outro, com a natureza, através do brincar. É nítido, portanto, uma preocupação com o lugar que as crianças ocupam nesse processo, de forma com que sejam valorizadas as suas especificidades e fomentada a potência criativa que emerge das mesmas. Em contrapartida:

Por sua vez, podemos afirmar que há instituições educacionais que realmente ignoram essa condição. Produzem salas fechadas, com janelas distantes do alcance dos olhos, que não permitem a entrada da luz solar ou do ar natural. Organizam seus horários com a maior parte do tempo (quando não é a totalidade do tempo) entre quatro paredes [...] (Bazilio; Schaefer, 2021, p. 40)

As práticas que se dão no chão da escola, apesar do avanço nos documentos legais, parecem ir em um caminho inverso, ou pelo menos distanciado, do que diz a legislação educacional brasileira. Salas de aula enfileiradas, práticas emparedadas, atividades mecânicas e pouco ou nenhum contato com a natureza são a realidade de muitas escolas. Sendo assim, apesar das leis, muitas escolas engessam as propostas do cotidiano escolar, como se ainda estivéssemos na década de 1970, investindo na docilização dos corpos que, se já não cabia essa prática naquela época, cabe muito menos nos dias atuais. Diante desse quadro, nos questionamos: como nadar contra essa maré? Onde achar espaço para potencializar os corpos, com suas mentes pensantes e criativas e com toda a sua motricidade?

4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA POTENCIALIZAÇÃO DOS CORPOS INFANTIS

A Psicomotricidade dá-se na não separação entre corpo e mente que, em nós, seres humanos, é um processo indissociável. Dessa forma, as funções motoras se conectam com as cognitivas, intelectuais e emocionais, em um movimento de interligação constante. O cérebro humano é associativo e integrativo (Fonseca, 1989) e a Psicomotricidade, por sua vez, envolve as áreas associativas e integradas, uma capacidade única do ser humano. O trabalho psicomotor, portanto, é capaz de potencializar no indivíduo, através de um olhar para sua integridade, complexidade e relações, sentimentos, potências e possibilidades que podem estar adormecidas. Faz florescer de dentro para fora algo que pode nunca ter sido observado antes.

Vivências psicomotoras baseadas nas práticas corporais e jogos simbólicos permitem que a criança explore diferentes tipos de relações consigo, com o outro e com o ambiente, possibilitando que expressem sentimentos, potencialidades, insatisfações, desejos, enfim, questões que nem sempre podem ser verbalizadas. São práticas baseadas no diálogo tônico, um diálogo corporal, profundo, que se dá no olhar, no cara a cara, no contato, no afeto (Aguilar *et al.*, 2019). Tendo em vista que a escola é, enquanto instituição, mesmo aquelas que valorizam as brincadeiras e o cuidado com os corpos, limitadora de vivências corporais por si só, devido à lógica de controle de tempo, espaço, corpos e demandas, a Psicomotricidade vem como um respiro libertador no meio de tanto controle, um espaço de novas possibilidades. O olhar psicomotor tem alguns pilares e objetivos que visam, principalmente, o estímulo a partir das dificuldades motoras do indivíduo, organização psicomotora, trabalho com o tônus e equilíbrio, atividades com músicas, jogos, brincadeiras, enfim, visam potencializar o corpo e suas diversas maneiras de se expressar (Figura 1).

Figura 1 - Oficina de Psicomotricidade do Colégio Pedro II



Fonte: as autoras, 2024.

A Psicomotricidade, enquanto meio de novas possibilidades de interação, nos permite observar os desejos e desafios do indivíduo, possibilitando um trabalho que o potencialize e auxilie na superação de diversas questões emocionais, comportamentais, corporais, educacionais etc. Por ser um espaço onde não há um padrão de comportamento, pelo contrário, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, na vivência psicomotora, a criança será devidamente respeitada, escutada, valorizada e potencializada. E como fazer, sentir, deixar fluir um olhar psicomotor dentro das escolas de Educação Infantil? Como superar, através da Psicomotricidade, as barreiras de controle impostas pela lógica escolar? São essas uma das questões que nos propomos a responder neste artigo.

Em relação à educação, enfrentamos inúmeros desafios no sentido de oferecer uma experiência significativa e valiosa para o aluno. Um deles é a necessidade de refletirmos e requalificarmos as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo o brincar e o aprender com a – e na – natureza como um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida (SBP, 2019, p. 3)

Como consta nessa citação do Manual de Orientação da Sociedade Pediátrica Brasileira, o ambiente escolar precisa ser ressignificado, para que práticas verdadeiramente significativas para as crianças possam florescer. Práticas que emancipem as crianças a partir do contato com a natureza, da potencialização da criatividade, da livre expressão, da relação com o outro e consigo próprio, da harmonia com o meio e do brincar (SBP, 2019). Nesse sentido, vamos ao encontro da Psicomotricidade Relacional, entendendo esta como “uma prática de ensino que tem por base a construção de possibilidades de aprendizagens, por meio de uma sistemática dialógica.” (Bersch *et al.*, 2016, p. 203).

A Psicomotricidade é subjetiva, ela atua no mais profundo do ser, traz à tona, através do jogo simbólico, o que muitas vezes não pode ser verbalizado, isto é, oportuniza ao sujeito, nesse caso, a criança, que se expresse espontaneamente, crie, recrie, invente e reinvente, de uma maneira fluida, sem padrões pré-definidos, sem que precise ser falado, ditado, regrado, colaborando assim, para um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo.

A Psicomotricidade visa o olhar para o indivíduo em sua integralidade, entendendo a complexidade do ser, que é um corpo que expressa, sente, transforma e pensa sempre na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. A partir do olhar psicomotor, as dificuldades motoras, sociais, afetivas e cognitivas podem ser elaboradas, com o intuito de potencializar a atuação saudável, ativa e segura de cada indivíduo, empoderando-o em suas relações e afirmando seu lugar e sua força vital a partir da conscientização do seu corpo e de suas possibilidades. (Aguiar *et al.*, 2019, p. 2)

Dessa forma, enquanto profissionais da educação e propondo-nos a pensar sobre caminhos para a potencialização dos corpos infantis dentro e fora da escola, temos a Psicomotricidade como base fortalecedora para práticas pedagógicas libertárias, emancipadoras, afetuosas e transgressoras, entendendo a escola como um ambiente rico e potente para as crianças.

5 CAMINHOS POSSÍVEIS DO BRINCAR LIVRE COM E NA NATUREZA: PENSANDO A PRÁTICA À LUZ DA TEORIA

Como professoras da Educação Infantil, dialogamos constantemente com a Educação Psicomotora sobre as práticas do nosso dia a dia. Esse constante entrelaçamento entre teoria e prática tem tornado nosso olhar mais sensível para observar e atuar com as crianças com as quais convivemos na escola. Percebemos a importância de proporcionar experiências significativas e envolventes, como o brincar livre.

Quando as crianças têm a oportunidade de brincar livremente ao ar livre, seus olhos brilham com a possibilidade de explorar e descobrir algo novo. Elas se envolvem mais profundamente nas atividades, demonstrando maior interesse e engajamento. Ao mesmo tempo, esse tipo de experiência fortalece suas habilidades sociais, pois elas aprendem a interagir de maneira mais cooperativa e respeitosa com os outros e com o ambiente ao seu redor. Vale ressaltar que estamos vivendo uma realidade marcada pela tecnologia e pela urbanização, o que tem afastado as crianças do contato com a natureza. Elas passam muitas horas imersas em telas, e essa desconexão pode afetar o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a criatividade, a atenção plena e a empatia. Nesse contexto, o papel da escola

se torna ainda mais crucial ao criar oportunidades para que as crianças se reconectem com o mundo natural e aprendam a cuidar e valorizar esse ambiente.

O brincar livre, quando integrado à natureza, oferece uma multiplicidade de possibilidades que valoriza a relação entre o corpo e o movimento no processo de aprendizagem e nos ajuda a compreender como a natureza, com suas texturas, sons, formas e movimentos se revela um campo vibrante de estímulos sensoriais, que favorecem a percepção e a experimentação contínua (Figura 2).

Figura 2 - Experimentação com e na terra



Fonte: as autoras, 2024.

A natureza é um espaço aberto para o imprevisível. Nas escolas onde atuamos nos dá a oportunidade de explorar ambientes com terra, árvores e areia. Esses espaços tornam-se territórios de descoberta. Podemos observar o movimento de animais, como os micos passando por entre as árvores atrás das frutas que crescem em diferentes estações do ano. A presença dos passarinhos que cantam ao longe e até mesmo os vestígios de ninhos vazios e cascas de ovos são testemunhos dos ciclos da natureza que a cada dia trazem uma nova surpresa, como a transformação da textura da terra, que pode estar mais úmida após a chuva ou mais seca sob o calor do sol. Esse contato com o ambiente desperta na criança a curiosidade e a capacidade de se perceber como parte de um sistema maior, sempre em movimento e transformação.

Percebemos que esses elementos naturais não são apenas recursos para o brincar, mas também oportunidades para a aprendizagem significativa. Quando as crianças exploram o *areal*, por exemplo, elas não estão apenas se divertindo, mas também desenvolvendo habilidades motoras ao se moverem, ao realizarem construções, brincarem de comidinha, ou ao observarem e nomearem os diversos tipos de insetos e pequenas criaturas que habitam aquele espaço (Figura 3).

Figura 3 - “Aqui vivem as formigas?”



Fonte: as autoras, 2024.

O toque da areia, a sensação do vento, as folhas caindo — todos esses estímulos sensoriais contribuem para a construção de um aprendizado afetivo e cognitivo, essencial para o desenvolvimento integral da criança. Para Piorski, um pesquisador da cultura infantil, que enfatiza o valor da criatividade e da interação com o ambiente natural e social, a relação da criança com o ambiente natural não é passiva. Ao brincar, ela interage com a natureza de maneira sensível, escutando-a e sendo transformada por ela. Piorski (2016, p. 30) afirma que “O que provém do mundo repercute no ser e o que provém do ser ressoa no mundo. Portanto, o mundo é uma extensão do ser, mas o ser não é apenas uma extensão do mundo, já que sua anterioridade provém de um desconhecido, de uma origem não conhecida.”

A natureza é um convite para que as crianças vivam e aprendam de forma autêntica, utilizando todo o seu corpo, suas emoções e a curiosidade, sempre em sintonia com o que o mundo tem a oferecer, sendo fundamental proporcionar experiências que sejam vivenciadas com o corpo.

Ao refletirmos sobre o brincar livre na natureza, percebemos sua importância para o desenvolvimento integral da criança, em que o movimento, a exploração e a interação com o ambiente são essenciais na construção do conhecimento e da identidade da criança.

O corpo, ao ser envolvido nessas experiências, não apenas age como veículo para a aprendizagem como também se mostra como um espaço de vivências profundas, em que cada sensação e cada ação se conectam diretamente com o processo de autoconhecimento e desenvolvimento emocional. Nesse contexto, o brincar livre ao ar livre permite que as crianças explorem o mundo à sua volta de maneira concreta, enquanto constroem suas percepções, se expressam, se relacionam e se transformam (Figura 4).

Figura 4 – “Como podemos colher os cocos?”



Fonte: as autoras, 2024

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso teórico e prático desenvolvido neste artigo, reforçamos a urgência de (re)pensar o espaço escolar como um território de acolhimento, respeito e potencialização dos corpos infantis em sua totalidade. Ao longo das nossas pesquisas e reflexões, discutimos como a lógica de docilização e controle ainda persiste na Educação Infantil, silenciando as vozes das crianças, apagando seus movimentos e afastando-as de experiências genuínas de aprendizagem. É urgente um olhar mais atento, sensível e crítico sobre as práticas pedagógicas ainda em vigor. No entanto, entendemos que essa transformação é um caminho a ser construído, especialmente considerando que os estudos sobre a importância da infância e suas implicações pedagógicas são relativamente recentes.

A Psicomotricidade, enquanto abordagem integradora e sensível, surge como uma potente ferramenta de transformação ao promover práticas educativas que valorizam o corpo, o afeto, o brincar e a expressão espontânea. Quando aliada ao brincar livre, especialmente com e na natureza, ela potencializa ainda mais as possibilidades de uma educação verdadeiramente significativa, conectada com a vida, com o meio e com o ser criança em sua essência. Assim, revela-se como um caminho potente para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que abrangem não apenas aspectos cognitivos, mas também motores, emocionais, sociais e simbólicos. Em meio a uma sociedade cada vez mais urbanizada, digitalizada e controladora, vemos crianças que crescem em um cenário de hiperestimulação: estão cercadas por telas, sons, imagens rápidas e agendas sobrecarregadas, o que muitas vezes dificulta o tempo da pausa, da escuta e da presença. O acesso a espaços naturais rompe com esse padrão acelerado, permitindo pausas, presença e conexão. Possibilitar esse contato com o ambiente natural torna-se, além de um direito, uma necessidade vital. O contato com a natureza, ao permitir que as crianças se afastem do ritmo acelerado da vida cotidiana que as envolve, favorece a desaceleração, proporcionando

momentos de reflexão e conexão mais profunda consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. Como afirma Tiriba (2018, p. 200):

Pois ninguém será capaz de amar o que não conhece, ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isso, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-se como chão e como pano de fundo ou como matéria-prima para a maior parte das atividades escolares.

Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser um gesto de resistência — uma forma de reconexão com o corpo, com a imaginação e com o mundo vivo que nos cerca.

Conforme discutido, os próprios documentos oficiais da Educação Infantil no Brasil reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que aprende por meio das interações e das experiências vividas. No entanto, a prática cotidiana das instituições de ensino ainda se distancia, muitas vezes, dessa perspectiva. A rotina escolar frequentemente não acompanha essa visão ampliada do ser criança, ainda subjugando-as a normas rígidas que limitam a liberdade de movimento, a criatividade e a expressão espontânea. A escola, portanto, precisa se comprometer a garantir às crianças o direito ao movimento, à natureza, à descoberta e à escuta verdadeira de seus corpos. Ao integrar o ambiente natural de forma mais orgânica e significativa, a Educação Infantil pode se tornar mais conectada com as necessidades e os ritmos das crianças, favorecendo um espaço de aprendizado mais holístico e humanizado.

É preciso abrir brechas nos muros do controle, deixar que a luz, o vento, os sons e os cheiros do mundo atravessem os espaços — e que as crianças possam sair, tocar, descobrir, viver, simplesmente ser. Porque uma escola viva não é feita apenas de paredes e horários: ela pulsa no compasso das infâncias que a habitam. Acreditamos que é possível trilhar esse caminho. E, mais do que possível, é urgente! E sabemos por onde começar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana de Moura; FERREIRA, Cintia Tavares; PERROTA, Camila; SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo. O olhar para a diversidade a partir das vivências psicomotoras com crianças. **Práticas em Educação Infantil**, v. 4, n. 4, 2019. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/praticasei/article/view/2073>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.
- BAZILIO, Mayara; SCHAEFER, Katia Bizzo. Crianças em ambientes naturais nas escolas de educação infantil: por corpos potentes e saudáveis. *In*: OLIVEIRA, Adriana Amaral de; VELASQUES, Bruna Brandão; OLIVEIRA, Mônica Maria Souza de (Orgs.). **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza**. [E-book]. Iguatu, CE: Quipá, p. 39-56, 2021. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Neurodesenvolvimento_infantil_contato_natureza.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, artigo 62, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2025.
- BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.
- BERSCH, Angela; COUSIN, Claudia; GARCIA, Narjara; JULIANO, Andreia; PISKE, Eliane. Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, v. 33, n.3, p. 198-212, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5832>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e Psiconeurologia**: Introdução ao Sistema Psicomotor Humano (SPHM). Educ. Esp. E Reabil, v.1, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosana Penha; OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e infância: contexto histórico social**. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias – Ética e diversidade na Pesquisa. Goiânia, 2014.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 109-124, 2003.

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria. **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_cen.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

SCHAEFER, Katia Bizzo. Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 232-254, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45880/32175>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo. **O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Corpora, 2021.

SCHAEFER, Katia Bizzo. Psicomotricidade e natureza: a tecitura de um corpo raiz. In: THOMPSON, Rita; SOARES, Ângela Mathylde; FONSECA, Vitor da; BOTTINI, Pablo; LÁZARO, Alfonso. **Tratado de Psicomotricidade**. São Paulo: Booktoy, 2024 [cap. 38].

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues da; SUSANO, Cristiane Clemente. Crianças: relação com o espaço e os sentidos da natureza. In: DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira (org.). **Relação Sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares**. Crato, CE: Quipá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/583436/1/LIVRO%20SOCIEDADE%20NATUREZA.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues da; LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. Natureza: corpo, arte e infâncias. In: DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira (org.). **Relação Sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares**. Crato, CE: Quipá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/583436/1/LIVRO%20SOCIEDADE%20NATUREZA.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

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

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Katia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86018, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XVpYGjkqdKxvqwCHkXgSVXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15. mar. 2025.