

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

AMANDA VOLLGER RIBEIRO

O CUIDADO COMO DESEJO DO CORPO:
cartografias das narrativas docentes a partir do olhar da
Psicomotricidade

Rio de Janeiro
2023

AMANDA VOLLGER RIBEIRO

O CUIDADO COMO DESEJO DO CORPO:

cartografias das narrativas docentes a partir do olhar da Psicomotricidade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela 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): M.a Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello

Rio de Janeiro

2023

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

R484 Ribeiro, Amanda Vollger

O cuidado como desejo do corpo : cartografias das narrativas docentes a partir do olhar da psicomotricidade / Amanda Vollger Ribeiro. - Rio de Janeiro, 2023.

73 f.

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

Orientador: Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2. Corpo e mente. 3. Corpo e movimento 4. Cartografia. 5. Cuidados. I. Mello, Tatiana de Freitas Ordonhes de. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

AMANDA VOLLGER RIBEIRO

O CUIDADO COMO DESEJO DO CORPO:

cartografias das narrativas docentes a partir do olhar da Psicomotricidade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela 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 27 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Ma. Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello
Colégio Pedro II
Orientador

Profa. Dra. Camila Machado de Lima
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Lea Velocina Vargas Tiriba
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

Dedico este trabalho a todos os educadores que anseiam pelo cuidado. Ainda há esperança e ela está na infância. Enquanto houver infância, haverá vida.

AGRADECIMENTOS

Entrego hoje um trabalho sobre a importância do cuidado porque fui envolvida por pessoas que inscreveram no meu corpo a potência que é cuidar e se sentir cuidada. Aqui falo de alguns dos encontros que mais me auxiliaram.

Agradeço ao João, meu grande amor, por sempre estar presente. Por cuidar de mim em todos os aspectos da minha vida. Por ter sido a pessoa que mais cuidou e mais me incentivou a concluir o curso de Especialização.

Agradeço a minha mãe e minha avó, por serem as minhas primeiras cuidadoras e pelo olhar paciente e cuidadoso. Por estarem com seus corpos presentes mesmo quando não estão por perto. Por serem a minha rede de apoio nos melhores e piores momentos da minha vida.

Agradeço ao meu irmão Rafael por ter me mostrado que eu posso ser cuidada pela pessoa que mais ansiava cuidar em toda a minha vida.

Agradeço aos bebês da minha turma e a todas as crianças por me estimularem a cativar o estado de infância que pulsa em mim.

Agradeço às minhas amigas Jéssica, Priscila e Raíssa por me acompanharem neste novo desafio acadêmico. Por toda a inspiração que me alimenta constantemente.

Agradeço ao Colégio Pedro II e ao curso de Especialização em Educação Psicomotora por terem me proporcionado encontros, trocas inesquecíveis e pela continuidade de fazer o que me potencializa: ser pesquisadora.

Agradeço à minha orientadora Tatiana Mello pela disponibilidade e entrega ao realizar a pesquisa que alimenta esta monografia. Por me ensinar que os conceitos estão no cotidiano e que podemos costurá-los nos nossos próprios arranjos.

Agradeço à minha coordenadora de curso Kátia Schaefer, pela confiança no desenvolvimento da pesquisa com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade (GEPEP) e por toda a orientação neste processo. Agradeço a todos os participantes do GEPEP pela acolhida e pela disponibilidade. Cada palavra que foi dita transformou a minha trajetória pessoal e profissional!

Agradeço ao Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa/UNIRIO) e a Lea Tiriba por continuarem me nutrindo como pesquisadora.

Agradeço a Deus e às forças da natureza que me deram a oportunidade de habitar e experienciar esse mundo e a concluir esta nova etapa de vida.

Deveria ser a profissão de fé de qualquer pessoa. Atuar no mundo para a vida continuar existindo, não como uma reprodução material da vida, mas como uma continuação da experiência mágica de existir. Em vez de afirmar “Penso, logo existo”, mudar a frase para “Eu estou existindo”. Resistindo. (KRENAK, 2019)

RESUMO

RIBEIRO, Amanda Vollger. **O cuidado como desejo do corpo:** cartografias das narrativas docentes a partir do olhar da Psicomotricidade. 2023. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

"O cuidado como desejo do corpo: cartografando narrativas docentes a partir do olhar da Psicomotricidade" narra o percurso de uma pesquisa-intervenção - ainda em andamento - que se dedica à temática do cuidado com crianças em espaços escolares, com ênfase na Educação Infantil. A investigação tem sido conduzida por uma perspectiva metodológica cartográfica e alimentada por encontros online realizados com educadores e estudiosos do campo da Psicomotricidade, que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade do Colégio Pedro II. A intenção da pesquisa é cartografar os gestos e narrativas a partir das trocas sobre as relações de cuidado em suas trajetórias pessoais e profissionais. Os estudos nos campos da Educação, Psicomotricidade e Filosofia servem como fios condutores para as análises dos relatos e imagens. Partindo de uma concepção integral do ser humano, compreendendo-o como um corpo que sente, pensa e age; como um modo de expressão da natureza que se constitui em coletivo; os achados da pesquisa nos revelam o cuidado como atrelado à essência humana; como um anseio de um corpo que busca alegria e potencialização, estando em constante movimento para afetar e ser afetado pelo coletivo. As trocas com os educadores também anunciam fatores que potencializam, despotencializam e transformam esse desejo nas escolas. A Psicomotricidade tem sido mencionada como uma área que pode fortalecer o cuidado com o coletivo, especialmente entre as crianças e os educadores, já que pode auxiliar na construção de um olhar atento e fortalecer o encantamento para lidar com as dificuldades diárias. Sem a intenção de fornecer soluções prontas ou fazer julgamentos, o trabalho compartilha os saberes cartografados - até o momento - neste processo, apresentando, divulgando e intervindo nas concepções sobre o cuidado na escola; e refletindo sobre as contribuições da Psicomotricidade na tessitura de relações de cuidado mais saudáveis entre crianças e educadores.

Palavras-chave: educar; cuidar; corpo; cartografia; psicomotricidade.

ABSTRACT

RIBEIRO, Amanda Vollger. **O cuidado como desejo do corpo:** cartografias das narrativas docentes a partir do olhar da Psicomotricidade. 2023. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

"Care as a desire of the body: mapping teacher narratives from the perspective of Psychomotricity" is about a research-intervention - still in progress - that is dedicated to the theme of caring for children in school spaces, with an emphasis on Early Childhood Education. The research has been conducted from a cartographic methodological perspective and has been fueled by online meetings held with educators and scholars in the field of Psychomotricity, who are part of the Psychomotricity Study and Research Group at Colégio Pedro II. The aim of the research is to map gestures and narratives based on exchanges about care relationships in their personal and professional careers. Studies in the fields of Education, Psychomotricity and Philosophy serve as guiding threads for the analysis of the reports and images. Starting from an integral conception of the human being, understanding it as a body that feels, thinks and acts; as a mode of expression of nature that is constituted in a collective; the research findings reveal care as linked to the human essence; as a yearning of a body that seeks joy and potentialization, being in constant movement to affect and be affected by the collective. The exchanges with educators also reveal factors that enhance, disempower and transform this desire in schools. Psychomotricity has been mentioned as an area that can strengthen collective care, especially among children and educators, as it can help to build an attentive outlook and strengthen the enthusiasm to deal with daily difficulties. Without the intention of providing ready-made solutions or making judgments, the work shares the knowledge mapped - so far - in this process, presenting, disseminating and intervening in conceptions about care at school; and reflecting on the contributions of Psychomotricity in weaving healthier care relationships between children and educators.

Keywords: educate; care; body; cartography; psychomotricity.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - mapa cartográfico sobre os lugares de cuidado do 2º encontro	37
Figura 2 - mapa cartográfico com objetos trazidos no 2º encontro	40
Figura 3 - fala de uma das participantes da pesquisa no 2º encontro	42
Figura 4 - mapa sobre os atravessamentos do cuidado do 2º encontro	45
Figura 5 – mapa cartográfico com fotos do 5º encontro	59

SUMÁRIO

1. ABRE CAMINHO: A VIVACIDADE COMO INTRODUÇÃO	11
2. NOTAS DE UMA METODOLOGIA CARTOGRÁFICA EM UM TERRITÓRIO DIGITAL	20
2.1 O percurso cartográfico como condutor de uma pesquisa sobre/com o cuidado	21
2.2 A análise dos encontros	26
3. TENHO SEDE: RASTREIOS DO CUIDADO COMO DESEJO DO CORPO	29
4. CAMINHANDO COM O FOGO: ENTRELAÇANDO REDES DE CUIDADO COMO UM OLHAR PSICOMOTOR.....	46
5. DEIXE-ME IR: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ANTES DE PARTIR	60
REFERÊNCIAS.....	68

1. ABRE CAMINHO: A VIVACIDADE COMO INTRODUÇÃO

(...)Legba é a própria vivacidade. A ausência de Legba é a morte, vista aqui mais como um estado de despotência dos viventes do que como fenômeno biológico; uma impossibilidade de vida. Há vivos muito mais mortos do que os mortos. Viver é estar disponível para Legba. Legba é também, sem deixar de ser indivíduo, um ser coletivo (o AgboLegba), homem e mulher (Legbayonu e Minona, o secreto maior do feminino). Em suma: mediador entre mundos. Legba é a potência da transformação encarnada na ação das mulheres e dos homens. Ele é um estado de disponibilidade para transformar o mundo que vive em cada um. Nós somos, em estado de Legba, os que podemos nos conduzir, contra o horror, até os terreiros mais amplos da alegria. Legba, diz o povo do vodum, mora na rua (Simas, 2020, p.13),

Ao pensar o que me motivou a pesquisar sobre a temática que orienta este trabalho, senti desconforto, especialmente nos ombros. O corpo sempre responde às perguntas, mesmo que elas não sejam respondidas da forma esperada pelo outro que as questionou.

A partir da perspectiva da Psicomotricidade Relacional, o corpo pode ser concebido como sujeito, como agente constituído por produções “reais, imaginárias, simbólicas, motoras, emocionais, sociais, orgânicas, físicas, psíquicas, mentais, espirituais” (Mastrascusa, Franch, 2016, p. 30) e expressado pelos movimentos. O corpo sempre está em relação consigo, com o outro e com o ambiente. Portanto, o corpo vive num movimento constante de comunicação.

As ideias fenomenológicas de Merleau-Ponty (Machado, 2010) compreendem a corporalidade a partir de três aspectos: o mundo biológico, o mundo das inter-relações e o mundo próprio. O mundo biológico está relacionado a fenômenos como a fome, sono, dor etc. O mundo relacional diz respeito às relações com os outros e com os contextos habitados; já o mundo próprio: à subjetividade. A partir das ideias de Wallon (Galvão, 1995) e Espinosa (2009), podemos compreender que todos esses aspectos estão envolvidos em um mesmo corpo que afeta e é afetado pelo mundo.

Em um determinado dia de trabalho enquanto professora, lembro que perguntei oralmente a um bebê se ele queria água. Eu estava próxima de sua garrafa, ao qual ele não conseguia ver. Ele não me respondeu com palavras ou sons orais. Ele tensionou seu corpo e me olhou fixamente por alguns segundos tentando decifrar aquilo que eu falava. Quando eu peguei a sua garrafa e seus olhos a identificaram, seu tônus relaxou e, aqueles olhos de dúvida, se tornaram desejantes para aquilo que estava em minhas mãos junto a um sorriso. Ele se levantou rápido, erguendo seus

braços e mãos para cima e oralizando sons que eu não entendi. Entreguei a água, ele se sentou e seu foco se voltou para aquele objeto.

Enquanto sigo sentada e com as costas encostadas em um sofá não confortável, penso hoje que aquele corpo que ainda não falava, me disse muitas coisas após a minha pergunta. Assim eu, meu corpo, digo/diz, neste instante, que devo trocar de posição. Essa criança me dizia, no início, que não entendia aquilo que eu dizia e demonstrava interesse em saber o que eu estava lhe perguntando. Não ser compreendido, na minha experiência, por vezes, pode provocar tensão e ele me demonstrava isso. Quando ele entendeu o que eu disse, me comunicou alegria. A alegria eu não sei mensurar exatamente o porquê, mas posso imaginar que ser compreendido e ter seu desejo pela água saciada tenham sido fatores que ajudaram nesse processo.

Nesse sentido, entendo que eu, meu corpo, sente desconforto ao pensar sobre o que me levou a pesquisar sobre cuidado nos ambientes escolares, pois vivências desagradáveis, de descuido nestes ambientes foram estimulantes desse processo. Não sentia que meu corpo não era compreendido. Ao contrário, sentia que era violado de diversas formas dentro de instituições escolares. Se afirmamos o corpo como constituído em relação, a partir das ideias do psicomotricista Oswaldo Silva (2012), podemos dizer que memórias inscreveram marcas em meu corpo.

Enquanto meus olhos percorrem esta tela luminosa em um dia quente de primavera, posso dizer também que este trabalho também foi gerado pela dor e pela culpa e tem sido gestado pelo desejo. Desejo alimentado pela inquietação, pela resignificação, pela transformação e pelo fazer coletivo.

Durante os meus caminhos, andei e corri na vida. Algumas vezes, escutei de minha avó, minha cuidadora, que alguns banhos com plantas “abre caminho” eram bons para que meus percursos pudessem fluir, renovar. Nesse circular, ao buscar a faculdade de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2016, ansiava por mudanças nas concepções de escola hegemônica. A repulsa pelas instituições escolares me deu força para mergulhar no campo da Educação visando entender o porquê de as trajetórias escolares serem tão desagradáveis para muitas pessoas, sobretudo em relação à raça, gênero, orientação sexual e classe; e para buscar estratégias de transformação desses espaços.

Eu me sentia cuidada no meu lar pelas minhas cuidadoras familiares: minha mãe e avó. Contudo, não me sentia cuidada na escola e nem via alguns de meus

colegas sendo cuidados. Ansiava me tornar uma profissional que seria capaz de cuidar, sozinha, das crianças ao contrário dos inúmeros percursos de violência, de descuido que fui afetada nesse ambiente.

No período da graduação, integrando a universidade pública e o Grupo de Pesquisas Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa), comecei a compreender a importância da ancestralidade, do coletivo na construção de mudanças e permanências do cotidiano. Simas (2020), me ajudou a conceber o mundo enquanto rua, compreendendo os diferentes espaços e instituições enquanto constituintes e interligados na rua-mundo. Escolas, becos, encruzilhadas e parques são e fazem parte da rua-mundo. A partir de suas ideias, podemos compreender que as pessoas afetam e são afetadas neste caminhar cotidiano por si e pelo outro. Concebo Legba, nesse sentido, enquanto força mobilizadora e que, portanto, provoca a construção da rua-mundo. Esta força possui aproximações com os conceitos de *conatus* de Espinosa (2009) e de *axé vital* de Azoilda Trindade (2013) - ressaltando as suas particularidades. Legba é despertada em coletivo, em comunhão, na disponibilidade de se conectar, se encantar com o outro. O encanto, Legba, provoca movimento.

É nessa perspectiva, que este trabalho, pensado junto aos meus colegas professores, é um convite à não solidão, a Legba. À reflexão sobre a construção de ambientes escolares a partir do compromisso co-responsável do cuidado com as crianças a partir de estudos da Psicomotricidade e Educação que alimentam esta conversa.

Durante a caminhada pelos terrenos da rede pública municipal do Rio de Janeiro - enquanto professora adjunta de educação infantil - a temática do cuidado na escola ressurgiu novamente para mim. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), o cuidado deve ser assegurado nos espaços de Educação Infantil. O Parecer CNE/CEB n. 20/2009, complementa que o ato de cuidar nos contextos de Educação Infantil deve ser orientado “para a promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança” (Brasil, 2009a, p. 10).

Transversalizando as ideias de Maturana e Verden-Zöller (2004) e Boff (2014), é possível afirmar que os humanos só vivem através do cuidado. Cuidado ao qual é fundamentado pelo amor, pelo afeto, pela emoção. O cuidado é um modo de ser indissociável à natureza humana. Para Boff (2014), o cuidado pode ser definido como

ações de “ocupação, preocupação, de responsabilização e envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2014, p.37). Entrelaçando com a perspectiva do amor, de hooks (2021), o cuidado pode ser encarado como estratégia para manter o que é vivo. O cuidar é sinônimo de proporcionar vida e bem-estar.

As sociedades Guarani Mbya (Benites, 2015), Tupinambá de Olivença (Tiriba, Profice, 2018), os Krenak (Krenak, 2022), os Maxakali (Costa, 2015; Alves, 2000), e os Xakriabá (Correa Xakriabá, 2018) nos ajudam a fortalecer a ideia de uma ética de cuidado (Boff, 2014; Guimarães, 2011) que está relacionada a conexão com a ancestralidade e que permeia as relações desde o período que denominamos como infância.

Na cultura Guarani Mbya, contada por Sandra Benites (2015), antes mesmo da gravidez, as crianças são sonhadas por um dos pais. A autora comenta que após isso, uma série de rituais e preparações específicas para cada fase do novo integrante da sociedade são feitas pelos pais e toda a comunidade, perpetuando-se por toda a vida. Nas palavras de Sandra: “As crianças são muito importantes para nós Guarani e estamos sempre cuidando delas” (Benites, 2015, p.11).

Esse cuidado é relatado de diversas formas, como quando complementa que especialmente quando são crianças, é recomendado que os pais tratem muito bem os filhos, sem gritar e demonstrar coisas ruins para elas. Isso é importante para que elas possam gostar de morar na sua casa, que desenvolvam a vontade de viver. As brincadeiras com outras crianças também são primordiais para o desenvolvimento desse sentimento, e, ao passo que sentem alegria, aprendem a curiosidade e o respeito pelo outro. Para Sandra:

Diferente de outros povos, a nossa educação começa com o sonho, com a gravidez. O nosso jeito de educar garante que tenhamos kiryngue kyrymba, kiryngue vy'a – crianças fortes e felizes, mas depende também do tekoa onde as crianças vivem. Isso permite que elas sejam alegres, saudáveis e garante o bem-estar de todos nós Guarani. O tekoa é fundamental para nosso teko. Mas, não é qualquer tekoa. Para nós Guarani, é importante ter no nosso tekoa yxyry, yakã porã, ter mata com variedades de árvores, plantas medicinais e diversos bichos, lugar para fazer nossa roça: plantar milho (avaty ete principalmente), melancia, amendoim, comandai, banana, mandioca. Não pode faltar a opy - referência do mbya arandu – conhecimento guarani, lugar onde discutimos saúde, educação, nossa vida. Aqui é o princípio da nossa forma de er, é o lugar onde praticamos nhandereko – o jeito de ser e viver guarani. É na opy que as crianças tristes e doentes recuperam vy'a - alegria. Também se a criança for muito agitada, chorona, fazemos um ritual na opy para que ela se acalme, deixe de chorar muito (Benites, 2015, p.22,).

Sandra (2015), ao explicar sobre o processo de educação Guarani Mbya, comenta sobre a sua indissociabilidade em relação à constituição do fundamento do ser/pessoa. Ao descrever sobre esse aspecto, ressalta sobre como o “ser guarani” caminha junto ao compromisso com o cuidado das crianças. Cuidado este que é reverberado em diversas ações coletivas direcionadas ao bem-estar das crianças e, portanto, o bem-estar dos guaranis. Crianças, jovens, adultos e elementos naturais coexistem em uma teia de cuidado pautada pela potencialização do coletivo.

Portanto, proporcionar vida está relacionado ao encanto coletivo, a Legba. Força que está presente nos olhos e nas gargalhadas dos bebês quando sentem que são cuidados: vistos e amados. Está no abraço dos infantes quando se sentem tristes ou felizes por saberem que está junto a eles. Está nas brincadeiras das crianças que fitam o olhar para os adultos buscando compreender suas reações ao se verem reconstruindo brincadeiras e regras locais. O cuidado é, e ao mesmo tempo, pode proporcionar, Legba.

Seguindo uma perspectiva similar a dos autores e a de Wallon (Galvão, 1995), o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 explicita a importância de cuidar considerando os aspectos cognitivos, motores e afetivos a partir do estímulo social, respeitoso e ético. Para o documento, educar e cuidar caminham de forma indissociável; este binômio diz respeito à possibilidade de proporcionar momentos ao qual as crianças vivam experiências consigo, com o outro e com o ambiente considerando que, neste movimento, se constituem como sujeitos. Guattari (1990) complementa essa perspectiva afirmando que somos constituídos a partir de três ecologias: a ecologia mental que diz respeito às nossas subjetividades, afetos, pensamentos; a ecologia social ao qual disserta sobre as nossas relações com o outro humano; e a ecologia ambiental, que diz sobre a nossa relação com o ambiente, com o território.

Contudo, ao vivenciar o cotidiano docente, o ato de cuidar das crianças considerando a sua integralidade, tal como prevê a legislação, se mostrou desafiador. A partir das minhas vivências e de colegas, percebi que o cuidado com as crianças, considerando as suas três ecologias majoritariamente, tende a não conseguir ser contemplado por nós, docentes.

Nesse caminhar, encontrei um campo de forças escolar atravessado pelo paradigma do individualismo. Isto é, cujos corpos compreendem-se como sujeitos focados em si mesmos, nas suas atribuições e conquistas pessoais, dissociando-se dos processos que ocorrem com o outro e com o ambiente. Sem o coletivo, o encanto,

Legba não se fortalece. Portanto, a força de movimento, de transformação se despotencializa.

O papel do suposto professor pastor, por exemplo, que conduz as suas ovelhas (crianças) ao conhecimento legítimo e puro, inaugurado no contexto europeu no contexto do século XVIII ainda é presente no imaginário da sociedade. Para Caruso e Dussel (2003), os contextos da sala de aula hegemônica que conhecemos hoje, começaram a se sustentar a partir da narrativa de afastar as crianças do mal; sua arquitetura e metodologias se inspiram em cultos protestantes. Nesse sentido, o professor era considerado o “mestre” capaz de afastar os males dos infantes. Assim, junto a um contexto neoliberal evidenciado pela autora Goulart (2013), nós docentes somos convidados a transportar a carga solitária e imaginária da formação de sujeitos que devem estar saudáveis e preparados para as demandas da sociedade.

No contexto Ocidental moderno e capitalista - cujas raízes são fundamentadas pelo caráter colonial e exploratório do outro (Rufino, Simas, 2019) -, essas demandas são associadas a uma constante projeção de futuro ao qual o emprego torna-se objeto de desejo e encarado como essencial para a sobrevivência e para a vida futura. O corpo precisa ser tolhido de seus sentimentos, sensações, de suas relações para viver em prol da máquina capitalista.

A escola, portanto, tende a ser considerada como um - se não o único - dos lugares legítimos para a formação das crianças e adolescentes. É constituído como um espaço deslocado da vida cotidiana e voltado para preparar as crianças para a vida social. Isto é, cientes das regras sociais e preparados para o mercado de trabalho. Os ambientes escolares ajudam a propagar a ideia de um corpo compartimentado: de um corpo constituído por carne e conduzido por uma suposta substância imaterial denominada mente. A mente é concebida como capaz de tolher e racionalizar os sentires do corpo em prol do trabalho e de canalizar os desejos materiais.

Em um contexto de intensa produtividade, individualismo e desencanto, pergunto-me: qual lugar o cuidado ocupa na escola? Para Tiriba (2005), diante das discussões do campo da Saúde e Educação, o cuidar historicamente é ligado ao corpo, a uma manutenção higienista, isto é, de majoritariamente medidas sanitárias para o afastamento de doenças. Já o educar, tende a estimular a mente visando um suposto desenvolvimento cognitivo a partir do estímulo de aspectos como o raciocínio e a memória.

Em outra obra (2018), a autora disserta que as escolas vivenciam um fenômeno

de emparedamento, isso é, incentivam que as crianças sejam educadas apenas em espaços fechados e com seus desejos corporais suprimidos. Compreendem que o papel da escola deve ser focado apenas em difundir conhecimentos acadêmicos sistematizados a partir do intermédio docente. Assim, a intenção é enfatizar os processos individuais das crianças de produção deste conhecimento validado. Portanto, os relacionamentos consigo, com o outro e com o ambiente podem não ser considerados responsabilidades escolares.

Assim, o ser docente carrega consigo um histórico de individualização e romantização da profissão. Nesse sentido, tende a se desresponsabilizar ou se responsabilizar de forma individualizada, pelo presente e futuro de seus educandos desconsiderando, por vezes, fatores que extrapolam os muros da escola e dos próprios processos de individuação dos sujeitos considerando as relações consigo, com os demais espaços e sujeitos. Isto é, segundo a perspectiva de Simodon (*apud* Passos, Barros, 2009), mesmo constituindo-se, continuamente, enquanto seres únicos e diferenciados do meio em que vivem, os sujeitos se mantêm integrados, atravessados e transformados por esse mesmo meio ao mesmo tempo que intervêm em toda essa teia interconectada.

Dialogando com o conceito de Legba (2018), trazemos Espinosa (2009) que nos ajuda a fortalecer a ideia de potência da vida, trazendo-nos o conceito de *conatus*, o qual afirma que todos os humanos possuem uma força que move a preservação da existência, uma força que nos move a buscar o bem-estar. Para o autor, a alegria potencializa a existência humana, fortalece o *conatus* e nos impulsiona a nos sentirmos vivos. Esta alegria é impulsionada a partir do contato com o que é vivo, seja do humano consigo ou com o outro (humano e não-humano). Já a tristeza, está relacionada à despotencialização dessa força.

Nesse sentido, podemos afirmar que alguns sentimentos são capazes de diminuir nossa capacidade de agir, de nos movimentar, de buscar o bem-estar chamados, portanto, de maus afetos. A culpa, nesse sentido, pode ser considerada um mau afeto tendendo a ocupar o nosso corpo e nos despotencializar junto aos demais afetos desagradáveis.

Dessa forma, em estado de despotência constante, podemos dizer que o corpo deixa de buscar a si e ao outro, isto é, o corpo entristece, emurchece e torna-se máquina automática conduzida no sentido da realização dos afazeres cotidianos. Se na perspectiva de Boff (2014) entendemos o cuidado como um exercício de se atentar

com vistas a preservar a vida, é possível dizer que quando o corpo está em estado de despotência tende a olhar pouco para si e para o outro. Portanto, pouco cuida de si, tende a cuidar do outro apenas por obrigação do ofício e tende a fechar os olhos aos convites dos aprendizados do ambiente.

Nesse sentido, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), afirmarem o compromisso do cuidado para as instituições de Educação Infantil, a responsabilidade do cuidado, por vezes, tende a se restringir às práticas docentes em suas respectivas turmas, ocasionando frustração e culpa para os professores, pois demandam um compromisso coletivo que envolve o que está dentro e fora dos muros da escola.

É nesse contexto de culpa diante à dificuldade de cumprir a responsabilidade de cuidar das crianças considerando os seus fatores cognitivos, afetivos e motores, que este trabalho inicia o seu brotamento. Afinal, para além de compreender, o significado de cuidar, é primordial refletir sobre os aspectos que o constitui e quais são as consequências desse panorama para os docentes e crianças.

Outras questões florescem nesse vegetal como: quais são os atravessamentos do cuidado docente? Quando surgem as relações de cuidado? Qual é o papel da escola com o cuidado? Apenas a manutenção do corpo em prol de uma concepção higienista de saúde seria suficiente para manter a vida? Como são as relações de cuidado entre docentes e crianças?

Longe de buscar respostas fixas e prontas, o trabalho visa narrar encontros realizados com educadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade (GEPEP-CPII) do Colégio Pedro II com a intenção de conhecer as suas as percepções sobre cuidado e compreender atravessamentos e possíveis afetos para si e para as crianças.

A pesquisa cartográfica foi feita a muitas mãos e nutrida especialmente pela obra de Passos, Kastrup e Escócia (2009). Pretendeu registrar a experiência do agora e não do que está por vir - ao contrário da perspectiva moderna-capitalista. Mergulhou-se na pulsão curiosa de descobrir, se emocionar, se encantar com o que os corpos trouxeram, encarando os gestos e palavras como saberes que fortalecem o exercício de criar e recriar as realidades.

Compreendemos que as realidades não são fixas. Ao contrário, são produções constantes de corpos em movimento. Portanto, acreditamos na potência da troca como fios condutores para a constituição de novos mundos (Deleuze, Guattari, 1995).

Nesse sentido, a ação-investigação pretendeu exercer o compromisso político de propiciar espaços de intervenção nas práticas pedagógicas docentes a partir de trocas seguras escutando também sobre as suas percepções quanto à Psicomotricidade em relação à temática do cuidado escolar. Os verbos escutar, difundir e compartilhar se fundem com vistas a acolher e gerar transformações nas escolas.

Nesse sentido, em “Notas de uma metodologia cartográfica em um território digital”, esmiuço nossas escolhas para a estruturação dos encontros na pesquisa e os pressupostos metodológicos que conduziram os nossos caminhos.

Já nos capítulos seguintes, assumo o compromisso da cartografia de narrar os percursos “acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009, p-17-18). Em “Tenho sede: rastreios do cuidado como desejo do corpo”, narro, especialmente, os acontecimentos do segundo encontro da pesquisa. Já, em “Caminhando com o fogo: entrelaçando redes de cuidado com um olhar psicomotor” conto sobre o último encontro realizado junto aos educadores.

E, por fim, no último capítulo, aponto as considerações finais, dissertando sobre possíveis contribuições da Psicomotricidade para o cuidado entre docentes e crianças com base nas contribuições dos educadores do GEPEP e do referencial teórico apresentado.

Portanto, a pesquisa cartográfica e essa monografia se encontram no anseio de proporcionar ‘Legba: movimento e disponibilidade’ para os docentes no sentido contrário do emparedamento dos corpos vivenciados nos ambientes escolares na constituição de espaços escolares pautados por uma ética do cuidado.

2. NOTAS DE UMA METODOLOGIA CARTOGRÁFICA EM UM TERRITÓRIO DIGITAL

Esta monografia é alimentada por um “trabalho de invenção - tal como indica a etimologia latina do termo: compor com restos arqueológicos” (Kastrup, 2009, p.49). Caminha junto a perspectiva cartográfica, criada por Félix Guattari e Gilles Deleuze, e se nutre pela obra de Passos, Barros e Kastrup (2009) que mergulha em pistas para a realização desta prática metodológica.

Apoiando-se no método referenciado, a pesquisa pretendeu observar, cuidar, e intervir na formação/ação de docentes que já atuaram ou atuam com a Educação Infantil e que, ao mesmo tempo, são estudiosos do campo da Psicomotricidade. Para isso, foram realizados cinco encontros no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade (GEPEP-CPII) do Colégio Pedro II, no qual, oito participantes estiveram participando ativamente.

As intervenções foram conduzidas por mim e por Tatiana Mello, que me orienta nesta monografia, em cinco encontros sequenciais do Grupo de Estudos. Atualmente, o processo de construção/análise dos dados da pesquisa se encontra em andamento, dedicando-me nesta monografia, especialmente, sobre as impressões tecidas no segundo e quinto encontros com o grupo.

É válido ressaltar que os encontros da pesquisa foram realizados entre os meses de maio e julho do ano de 2023 por meio da plataforma online Google Meet. Esta escolha foi feita tendo em vista que o Grupo de Estudos possuía a rotina de se encontrar semanalmente on-line desde o período pandêmico iniciado em 2020. A escolha da pesquisa no formato on-line foi definida no sentido de reunir uma porcentagem maior de participantes do grupo. Desejamos manter a estratégia, cuidando de atender ao desejo do grupo que estipulou, desde 2022, o formato on-line como o mais confortável para os participantes que circulam por diversos locais do Rio de Janeiro, no dia da semana escolhido.

Os encontros foram orientados pelas perspectivas da Psicomotricidade Relacional, especialmente pelas obras de Lapierre & Aucouturier (1986), e Alves & Schaefer (2019); e Transpsicomotricidade pela obra de Costa & Lovisaro (2013). A partir dessas linhas de trabalho, os encontros ansiavam a reflexão e o compartilhamento de suas impressões sobre o cuidado docente - por meio de práticas sensíveis intermediadas por fala e escuta. Os estímulos dos sentidos: visão, audição,

olfato e tato também percorreram os encontros por meio do uso da água, sons e estímulos visuais que remetiam a elementos naturais.

Fundamentada pelas obras citadas, os encontros foram iniciados e finalizados com práticas corporais, como: relaxamento, movimentos corporais livres ou orientados, e/ou práticas artísticas, como dança, escuta de músicas ou desenho. Antes da finalização, reservamos espaço para conduzir o fechamento das discussões e convidávamos os participantes a falarem sobre suas impressões.

Assim, para compreender estratégias de alegria e acolhimento aos pesquisados, o primeiro encontro foi voltado para o conhecimento mais aprofundado sobre participantes e a mim. Iniciamos o encontro com uma prática com algodão em água visando o relaxamento e um momento de introspecção. Após isso, os participantes foram convidados a se apresentarem por meio de uma ordenação livre de acordo com algo que os conectou de alguma forma.

No segundo encontro, rastreamos concepções de cuidado a partir das memórias de cuidado. Neste dia, o grupo foi conduzido a realizar uma massagem em seus corpos com hidratante e depois a ouvir sons de pedrinhas enquanto lembravam-se de memórias de cuidado. Em seguida, foram convidados a mostrar um objeto que lhes remetesse o cuidado e comentar sobre o que ele significava, lhe provocava.

Nos terceiro e quarto encontros, caminhamos com trocas entre todos e objetos mediadores da conversa, como o uso do próprio corpo. Neles, enfatizamos as discussões sobre cuidados e descuidos na escola.

Já no último e quinto encontro, reconhecemos possíveis contribuições da Psicomotricidade para compreender ou proporcionar cuidados ou descuidos nas instituições escolares. Assim, o grupo foi recebido com uma fogueira virtual projetada e foram convidados a compartilhar imagens dos ambientes escolares ao qual, com o olhar psicomotor, identificavam cuidados ou descuidos nas escolas.

Buscamos mediar os encontros com a intenção de criar um ambiente acolhedor sem julgamentos, onde todos nós pudéssemos nos expressar livremente com a troca entre os colegas, atentando-se às narrativas, gestos e as relações.

2.1 O percurso cartográfico como condutor de uma pesquisa sobre/com o cuidado

O princípio central que orientou a pesquisa é de que o cuidado é uma essência humana traduzida e sentida em palavras, gestos e movimentos que proporcionem

sentimentos agradáveis. Portanto, quando sonhamos com uma pesquisa sobre o cuidado entendendo-o como primordial para a vida, imediatamente nos conscientizamos do compromisso ético de realizar uma pesquisa que, de fato, fosse cuidadosa com os participantes.

E o que significa ter cuidado na pesquisa? A partir das normas técnicas podemos citar a importância de proporcionar um ambiente respeitoso aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, com sigilo, liberdade de expressão, com autonomia para retirar-se ou participar da pesquisa; a disponibilidade para tirar dúvidas e ter acesso aos resultados da pesquisa. Outros aspectos que dizem sobre aspectos que promovam o bem-estar ao longo da pesquisa dizem respeito aos ajustes realizados ao longo da pesquisa, como ajustar o tempo de encontro considerando a sua disponibilidade e interesse e a buscar estratégias que sejam agradáveis para os participantes.

Contudo, procuramos algo que acreditamos ser essencial para o cuidar na pesquisa: a conexão. Afinal, Boff (2014) comenta que o cuidado só surge quando a existência é importante para quem concebemos como importante. As ideias de Maturana e Verden-Zöllner (2004) compreendem o amor como um fundamento que provoca o fenômeno social.

O amor é a emoção que possibilita a constituição do outro como legítimo, que provoca o vínculo de importância, que: “é sempre uma abertura ao outro e uma convivência e co-munhão com o outro” (Boff, 2014, p.126). O autor completa ainda que: “Sem o cuidado não há atmosfera que propicie o florescimento daquilo que verdadeiramente humaniza: [...] a busca do amor” (Boff, 2014 p.128).

A autora hooks (2021) aprimora esse conceito afirmando que o amor é constituído por cuidado. Concebe o amor enquanto um sentimento-ação surge de uma relação mútua e está atrelada ao anseio e a dedicação em provocar o crescimento para ambos.

Nesse sentido, podemos compreender que amor e cuidado estão intrinsecamente relacionados. Compreendemos ainda que o cuidado surge a partir de uma conexão afetiva permeada por afetos agradáveis. Portanto, partimos em busca de criar conexões visando a constituição de um espaço que fosse o mais cuidadoso e potente para todos.

A pesquisa cartográfica surgiu como uma possibilidade nesse sentido, compreendendo o seu grau de atenção aos processos “de produção de realidades,

inclusive os processos que o próprio investigador coloca em movimento quando se propõe a observar e intervir” (Simonini, 2019, p.2019).

Saddy, Sancovschi e Kastrup (2018) ao dissertarem sobre a pesquisa cartográfica que realizaram com professores da Educação Infantil, comentam que a metodologia utilizada provocou um sentimento de cuidado entre as participantes pela atenção que teciam junto às rotinas das educadoras. A intenção da pesquisa não era de dirigir processos, mas sim de acompanhá-los junto a trocas e partilhas.

Outro aspecto que nos aproximou da pesquisa cartográfica foi a concepção de cuidado enquanto “a base possibilitadora da existência humana enquanto humana” (Boff, 2014, p.39), portanto, o ato de cuidar não pode ser dissociado da identidade.

Quanto à identidade e individualidade, Simondon (*apud* Passos, Barros, 2009) complementa sobre a constituição dos indivíduos entendendo-os como experienciadores constantes do processo de individuação. Isto é, mesmo continuamente constituindo-se enquanto seres únicos e diferenciados do meio em que vivem, se mantém integrados, atravessados e transformados por esse mesmo meio ao mesmo tempo que intervêm em toda essa teia interconectada.

Adota-se a perspectiva de que as concepções de cuidado, as suas formas de expressão e de sentir estão sempre em transformação considerando diferentes aspectos vividos por cada um dos sujeitos e o meio em que vivem. Dialogando ainda com a perspectiva de transdução de Simondon (*apud* Passos, Barros, 2009), pode-se afirmar ainda que as formas de cuidar e se sentir cuidado não podem ser consideradas frutos de resultados de ações e memórias bem definidas e especificadas.

Pensando nisso, o trabalho da pesquisa apoia-se no método da cartografia, cujo “trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade (Passos, Barros, 2009, p.27)”. Entende-se que o campo da pesquisa é sempre um campo de intervenção, já que todos os seres envolvidos no processo de pesquisa são conectados por redes comunicacionais. Isto é, estão sempre em relação e, portanto, transformando e sendo transformados neste campo denominado de plano de experiências.

Simonini (2019) ao descrever sobre as teorias alimentadoras do processo de cartografar de Deleuze Guattari, comenta que os autores compreendem a realidade enquanto um processo contínuo de criação alimentado por nossos modos de ser. Nesse sentido, defendem a realidade como uma malha rizomática:

O conceito de rizoma [...] roubado [...] da Botânica, [...] é compreendido como sendo um caule modificado que funciona como uma reserva de energia da planta. A imagem que um rizoma traz é a da filiação com tramas e não necessariamente com enraizamentos, o que faz da grama um exemplo dessa dinâmica, uma vez que não existe um ponto central a definir um fundamento originário àquele vegetal, mas linhas a comporem trajetórias diversificadas. [...] Assim ao se pesquisar a dinâmica de um rizoma, não seria mais a questão de buscar a profundidade e/ou pontos de origem, das raízes, mas de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativas e/ou abortadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças (Simonini, 2019, p. 79).

Portanto, não cabe a intenção de julgar ou justificar os dados encontrados ou mesmo de compreender o papel do pesquisador apenas como mero observador ou mediador. E sim perceber e esmiuçar os saberes e conexões que ali existem entre pesquisadores e pesquisados, consigo e com outro, e proporcionar momentos que ressignifiquem suas formas de experienciar o mundo. Nas palavras de Passos e Barros (2009):

A intervenção como método indica o trabalho da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas. A análise das implicações de todos que integram um campo de intervenção permite acessar, nas instituições, os processos de institucionalização. O que Lourau designa de implicação diz respeito menos à vontade consciente ou intenção dos indivíduos do que às forças inconscientes (o inconsciente institucional) que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, isto é, as formas que se instituem como dada realidade. A análise é, então, o trabalho de quebra dessas formas instituídas para dar expressão ao processo de institucionalização (Passos; Barros, 2009, p.19-20).

Nesse sentido e a partir das perspectivas da Psicomotricidade Relacional, especialmente pelas obras de Lapierre & Aucouturier (1986), e Alves & Schaefer (2019); e Transpsicomotricidade pela obra de Costa & Lovisaro (2013), a concepção de humano defendida na pesquisa é de que é um ser integral e interconectado com o território em que vive. Defendemos as perspectivas krenakiana (2020) e espinosana (2009) ao qual defendem que o cosmos é natureza. Azoilda Trindade (2013) complementa que todos os seres estão interconectados, pois todos tem uma energia vital. Tudo é natureza e todos os seres estão interconectados já que são modos de expressão desta substância única.

O ser também é compreendido enquanto um corpo que está sempre em movimento, em comunicação verbal e não-verbal: sentindo, aprendendo e constituindo a si enquanto se integra e transforma o meio. Não existe aprendizado

sem sentir. E o conhecimento é produzido e sentido pelo corpo inteiro. Oswaldo Silva (2012) complementa:

O nosso corpo é construído e constituído através de outros corpos, da interação do que foi categorizado, de forma ruim, boa, diferente. Trazemos marcas nesse corpo: educação escolar e parental com suas cicatrizes, interrogações, desejos, mágoas, aprendizagens, alegrias e tristezas. É esse corpo, enquanto possibilidades que discuto. Não é o corpo disciplinado, mas o corpo animado pelo desejo, pela inquietude em toda forma de agir e de descobrir, desde um impulso ao movimento pensado elevado ao gesto. Merleau Ponty (2011, p. 205) aborda que “ser corpo [...] é estar atado a um certo mundo, e que nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.” (Silva, 2012, p.69)

Portanto, assumir o corpo inteiro como perspectiva de estímulo e escuta na pesquisa significa compreender que mente-corpo estão interconectados e que movimentos e gestos também são conhecimentos que podem ser sentidos, acessados, revisitados e/ou rememorados. Nesta perspectiva, com base nesta troca entre corpos, é possível impulsionar novas formas de conceber suas relações a partir de experiências que contemplem diversas formas de aprender e de sentir.

Assim, baseada especialmente na perspectiva de Lapierre e Aucouturier (1986), a estimulação dos sentidos do corpo no sentido da pesquisa, para além da fala, teve a finalidade de promover e fortalecer diversos aspectos entre o grupo tais como: concentração na proposta de pesquisa, confiança entre pesquisador-equipe, rememoração de lembranças agradáveis e desagradáveis, atenção às questões pouco notadas a si como tensões corporais.

Como afirmado anteriormente, a estimulação de todos os sentidos como fio condutor da pesquisa objetivou proporcionar a alegria, o acolhimento e o bem-estar. Já em relação aos momentos de alegria, Espinosa (2009) afirma que ela potencializa a existência humana, nos impulsiona a nos sentirmos vivos e a agir no mundo. Em relação aos momentos de criação, Lapierre e Aucouturier (1986) complementam que o ato criativo está relacionado à ideia de autorrealização e afirmação de si mesmo.

É válido ressaltar que, para construir um ambiente nesse sentido, nos inspiramos em nossas vivências junto ao Grupo de Pesquisas Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), que tem investido, desde 2014, em metodologias denominadas contracoloniais teórico-brincantes, inclusive em contexto on-line no período pandêmico (Cavaliere, Mello; Tiriba, 2022).

No texto de Cavalieri, Mello e Tiriba (2022) essas metodologias são descritas como contrárias à herança eurocêntrica da racionalização dos sentidos proposta pelas metodologias de educação hegemônicas. Confluem com conhecimentos afropindorâmicos a partir da experimentação do corpo inteiro com danças, cantos, e encontros alegres entre seres humanos e não-humanos.

Nesse sentido e compreendendo os seres enquanto seres indissociáveis na natureza (Krenak, 2020; Espinosa, 2009), apostamos em propostas com os elementos naturais fundamentadas especialmente pelas ideias de Schaefer (2020). A autora compreende que os demais elementos, por constituírem essa mesma substância única que nos compõe, pode nos potencializar: Em suas palavras:

[...] a lama nos convida a olhar para nossa essência natural, origem terrena, de volta ao contato com o seio materno, que nos põe em relação fusional e nos leva a um território corporal mais amplo do que a individualidade de cada ser. 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. (Schaefer, 2020, p. 244)

A intenção com esses momentos de potencialização intenciona também a construção de vínculos saudáveis segundo Lapierre e Aucouturier (1986), para que os participantes se sintam seguros e protegidos para compartilhar e se conectar consigo e com os outros. E são esses movimentos de expressão e conexão que têm sido analisados na pesquisa.

2.2 A análise dos encontros

Entendendo o compromisso da pesquisa por compreender de forma aprofundada sobre os atravessamentos, as afecções do cuidado para si e para as crianças e possíveis contribuições da Psicomotricidade neste contexto, parte-se do princípio de que esses podem ser identificados não somente por perguntas diretas, mas pelas simbologias das histórias faladas, escritas e pelos gestos e demais expressões e sensações corporais.

Assim, os encontros de pesquisa foram gravados com a finalidade de aprofundamento de compreensão desses dados. Fizemos essa escolha partindo do

princípio trazido pelo método da cartografia. Os pesquisadores também estão implicados no plano de experiências impulsionado pela pesquisa (Passos, Barros, 2009), portanto, visitar posteriormente o material poderia nos dar mais suporte nesse movimento.

Apesar de estabelecermos temas gerais que seriam tratados em cada um dos encontros, tal como proposto pela metodologia cartográfica exposta por Kastrup (2009), seguimos o princípio da concentração sem focalização. Isto é, ficamos atentas às diversas percepções que o encontro estava nos provocando sem focalizar em um aspecto específico.

Nesse sentido, a gravação foi uma ferramenta importante para identificar as mudanças de linguagem corporal, escutar e analisar as narrativas dos participantes, perceber as transformações ao longo dos encontros, bem como encontrar questões comuns e divergentes entre eles. Esses aspectos têm sido essenciais para o processo de análise dos dados e, ao mesmo tempo, foram importantes para o aprimoramento dos encontros seguintes, visando aprimorar a experiência para os participantes.

A análise do segundo e quinto encontro envolveram uma descrição minuciosa sobre o encontro incluindo imagens que retratam os momentos de transições emocionais entre as participantes e demais movimentos transversalizando-os com seus diálogos.

Alguns pontos que nos chamaram atenção foram as interconexões entre os lugares de cuidado, os objetos de cuidado, a relação com as pessoas de cuidado citadas, os gestos e seus atravessamentos. Já no último encontro nos atentamos ao que as fotos nos diziam junto as falas e gestos.

As notas de análise estão abertas a transformações ao longo de todo o processo de pesquisa, já que, segundo Passos e Barros (2009), a metodologia segue “acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (p.17-18). Complementam ainda que:

[...] a produção dos dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de uma simples coleta de dados. É preciso sublinhar que esse processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados. Para sermos bastante precisos seria necessário incluir também a circulação do material escrito e a própria leitura do mesmo pelos interessados, tudo isso sem falar na contribuição dos participantes da pesquisa na produção coletiva do conhecimento (Passos, Barros, 2009, p.48).

Ao longo desse processo de análise têm sido construídos mapas compostos por expressões corporais dos participantes (sobretudo às faciais por serem mais bem visualizadas nas câmeras) e citações de suas falas e escritas comuns e divergentes. Os dados dos mapas têm sido dialogados com referencial teórico composto por livros e demais textos acadêmicos dos campos da Psicomotricidade, da Educação e da Filosofia lidos ao longo do processo de pesquisa referentes às relações entre infância-corpo-cuidado - hegemônicas e contra hegemônicas -, a relação das escolas com a propagação do cuidado e as consequências desses aspectos para si e para o ambiente.

A produção dos mapas foi construída a partir da perspectiva cartográfica, entendendo-os como representações da malha rizomática das realidades de cada um dos encontros. As linhas traçadas ilustram as conexões observadas entre os participantes que implicam a manifestação de falas, conceitos e movimentos. Alguns dos mapas já construídos do segundo e quinto encontro de pesquisa estão presentes nos próximos capítulos e foram construídos pela plataforma Miro. Ao longo do trabalho, os nomes das participantes foram substituídos por nomes de elementos naturais a fim de preservar o seu sigilo.

3. TENHO SEDE: RASTREIOS DO CUIDADO COMO DESEJO DO CORPO

No primeiro encontro de pesquisa com o Grupo de Pesquisas em Educação Psicomotora (GEPEP), encontrei um grupo que já se conhecia e que demonstrava sede pelo reencontro. Sentia que os olhos brilhantes da criança da minha turma que desejava água - e eu entendia o seu desejo - conversavam com esses novos olhares. Olhares e sorrisos capazes de transcender quadrantes de uma tela de videochamada e percorrer quilômetros de distância para se encontrar.

A filosofia de Espinosa (2009) nos nutriu profundamente em relação aos enlaces que percebemos neste encontro. Para isso, é importante, sinalizar alguns apontamentos desta perspectiva.

Em síntese, a filosofia defendida por Espinosa (2009) compreende Deus como imanente, como uma substância única também chamada de natureza. Deus-Natureza está sempre em transformação, em expansão, em produção de realidade. Essa substância é considerada infinita e causa de si mesma. Deus é o próprio mundo em infinita transformação. Nesse sentido, compreende que todos nós somos expressões desse mundo, dessa substância única. Tudo o que é existente é um modo-de-ser da natureza. Existência esta que é concebida como atrelada à capacidade de afetar e ser afetado. Sobre as ideias de Espinosa:

Mas o que faz algo efetivamente existir? Ou ela é produzida por si próprio ou por outra coisa. A potência de uma coisa existir está em si mesma ou vem de fora. No nosso caso, somos versões reduzidas desta potência de existir, somos causados por forças exteriores que nos engendraram e, ao mesmo tempo, temos em nós parte destas forças que nos permitem existir. O finito reflete o infinito, ou seja, somos parte de um ser absolutamente infinito que existe em si mesmo e se produz necessariamente, chamá-lo-emos Deus (Trindade, 2014?).

Azoilda Trindade (2013) complementa esta perspectiva a partir do conceito de *energia vital/axé* concebido como um valor civilizatório afro-brasileiro. Para ela, tudo possui axé e está em interligação. Todos nós estamos entrelaçados, pois habitamos e integramos essa mesma substância única. Assim, podemos afetar e sermos afetados por todos os seres humanos e não-humanos que constituem essa substância. Como somos modos de expressão dessa natureza divina, Espinosa (2009) concebe que a nossa essência carrega consigo esta força de expansão, de perseverar denominada como *conatus*: “isso corresponde a dizer que todos os seres

vivos e não vivos orgânicos e inorgânicos são dotados de uma força que mantém suas partes Unidas permanecendo na existência.” (Corrêa, 2013, p.34).

Em paralelo, Espinosa comenta que a relação, o encontro com os nossos próprios corpos ou com outros corpos, provoca afecções em nós (sejam eles agradáveis ou desagradáveis). Para Thomaz (2021): “estamos sempre em contato com algo que nos afeta e que ocorre a partir das afecções (...) Outras formas de vida, objetos e coisas nos afetam positivamente ou negativamente, deixando marcas em nossos corpos” (p.37).

E qual a relação entre *conatus* e os encontros? Na leitura de Damásio sobre Espinosa, Corrêa (2013) comenta que esta força só é cessada quando "o organismo for afetado por afecções mais fortes e contrárias à sua natureza e forem mais potentes a ponto de interromperem a sua existência." (2013, p.34). Nesse sentido, os encontros agradáveis conosco ou com outros corpos (bons encontros) nos proporcionam afecções agradáveis que potencializam a nossa existência, nos alegram e auxiliam para que continuemos a nos expandir. Já os encontros desagradáveis (maus encontros), diminuem a nossa potência, geram afecções desagradáveis, pois nos impulsionam a nos fecharmos para o mundo.

Os bons encontros, sempre se constituem em composição com os demais seres, pois ambos compartilham em si a mesma origem da força que os provoca a perseverar na existência. A existência só pode ser potencializada em comunhão com os pares.

Outro conceito que Espinosa nos traz é o desejo. O desejo é uma expressão da nossa essência que pulsa em direção ao que alegra, ao que lhe potencializa e expande. Nas palavras de Thomaz (2021): “Segundo Espinosa (1982, p.211) (...) é “a própria essência do homem. Sendo assim, a ação de desejar¹ algo é uma característica inata do ser humano.” (p. 36).

Nesse sentido, podemos afirmar que encontramos corpos que afetaram uns aos outros e foram afetados nesse reencontro. Quando convidados a contarem sobre quem eram, expressaram choro, risadas e memórias coletivas tomaram espaço.

¹ É válido ressaltar que o desejo se refere ao “sentimento consciente de um apetite e a consumação ou frustração de um apetite” (Thomaz, 2021 *apud* Damásio, 2009, p.31). Para Corrêa (2013) o apetite “é a referência a qual afirmamos se algo é bom ou mau. Quando apeteçemos alguma coisa, por isso mesmo a consideramos boa, assim o bem será todo tipo de alegria afeta pelo qual o apetite é incrementado e o mal é todo tipo de tristeza afeto pelo qual se exprime a frustração de um desejo” (p.43). Ambas as autoras diferenciam o conceito de desejo e de apetite, considerando que o desejo é um apetite consciente.

Transversalizando as ideias de Espinosa (2009) com as de Simodon (*apud* Passos, Barros e Kastrup, 2009), podemos dizer que as emoções foram se propagando por contágio; afetando a todos os participantes.

Os movimentos de cuidado também foram contagiosos. As falas, olhos atentos e emojis de corações irrigaram o encontro quando a tristeza, a frustração e o cansaço foram transformados em palavras. Os corpos se movimentavam em sincronia com ações, como balançar de cabeças, olhos abertos e atentos e sorrisos.

Ao contrário do paradigma cartesiano constituído pela dualidade corpo/mente - que concebe o corpo como lugar biológico das emoções e do eu enquanto mente que conduz o corpo -, as falas das participantes trouxeram o seu entendimento de quem são está atrelado ao que sentem, ao como estão no aqui e agora.

Ao dizerem sobre si, falaram espontaneamente sobre o grupo e o que ele provoca para a constituição de si. Suas falas e memórias traduziram o sentimento de pertencimento e gratidão ao grupo como um lugar seguro e potente para o aprimoramento pessoal e profissional alicerçado também pelas contribuições teóricas da Psicomotricidade:

- O GEPEP trouxe possibilidades de ser uma pessoa melhor para as crianças. [...] O GEPEP é um lugar de respeito, é um lugar de cura.

- [...] A Psicomotricidade tem me ajudado muito a fazer escolhas na minha vida pessoal e profissional. [...] E o grupo tem me ajudado a me ver como um ser existente.

- O GEPEP é identidade, pertencimento.

- Apesar das dificuldades do cotidiano escolar, é muito bom não me sentir sozinha, de ter um lugar para compartilhar.

É válido ressaltar que sonhamos em realizar encontros onde pudéssemos trocar sobre as relações de cuidado pessoais e profissionais. Para isso, escolhemos um grupo que já tivesse relações bem estabelecidas para que a pesquisa fosse um lugar seguro e prazeroso. Contudo, foi uma surpresa encontrar um grupo que expressava segurança para compartilhar suas alegrias e sofrimentos de forma espontânea.

Ao presenciar esses momentos, lembrei-me de bell hooks (2021) ao comentar sobre o significado de comunidade amorosa. A autora nos conta que a comunidade pode ser compreendida como um lugar onde há comunicação honesta entre os seus

pertencentes. Nesta obra, em diálogo com o M. Scott Peck, pode dizer que nesse lugar “relacionamentos são mais profundos que suas máscaras de compostura, e que desenvolveram o compromisso significativo de “alegrar-se juntos, lamentar-se juntos” e de “deleitar-se [...]”, transformar em suas as condições dos outros.” (p.162)

O livro de bell (2021) relata que a intenção central da comunidade amorosa é buscar maneiras de viver bem conosco e com os outros e que esse lugar pode provocar com que aprendamos amar a nós mesmos e aos outros. Para ela, o amor pode ser entendido como um sentimento-ação que intenciona o bem-estar e crescimento - seja para nós mesmos e para o outro. O cuidado é citado por bell (2021) como um aspecto presente nesse processo.

A partir dessas contribuições me questiono: como o corpo pode se formar em um coletivo, ou em uma comunidade amorosa - nas palavras de hooks (2021)? Na perspectiva guattariana e deleuziana (1995), todo corpo se forma e está presente em rizoma. Todos nós nos tornamos quem somos a partir das interações diretas e indiretas com o território e os seres que o constituem. Somos frutos e sementes de uma constituição rizomática. Contudo, com o paradigma individualista tendemos a aprender a não olhar, a não compartilhar com essa diversidade rizomática que nos constitui e tampouco a realizar ações coletivas cotidianamente. O coletivo surge a partir da interação dinâmica entre os seres.

Ao entrar na universidade pública desenvolvi um sentimento que nunca tinha desenvolvido: o sentimento de pertencimento a um lugar. E mais ainda, a um lugar que não era meu, mas que era nosso. Eu percebi que podia aprender e ensinar com e junto ao outro. Aprendi a me constituir enquanto e no coletivo. Comecei a perceber os processos de mudança e permanência a partir das nossas ações e encontrei um grupo de pesquisas que me ajudou a me entender como um corpo que sente as suas próprias questões e a do outro, que desliza, que transforma. Nas palavras de Nuvem: “Um ser existente.”

Em uma comunidade amorosa podemos fazer o exercício de ser o coletivo que aprendemos a perder; podemos nos atentar a quem nós somos ao contrário do convite que a sociedade ocidental nos faz de estarmos numa busca constante por um futuro. Neste espaço, que consideramos seguros, podemos nos disponibilizar para termos experiências conosco e com demais constituintes dela. Inspirada em Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência é concebida aqui como aquilo que nos toca, que nos

mobiliza. Viver em ambientes que podemos experienciar o que está à nossa volta, significa retornar à nossa própria origem: a de viver com o corpo inteiro.

Em outra obra, hooks (2013) nos fala sobre o conceito de *paixão da experiência*, em relação aos saberes inscritos nos nossos próprios corpos. Transversalizando as duas obras da autora, é possível dizer que *a paixão de experiência* é compartilhada em uma comunidade amorosa. Nas palavras de hooks:

[...] Quando uso a expressão “paixão da experiência” ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento. Pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento é um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo o que ele conhece e o que foi profundamente inscrito nele pela experiência essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida a distância (hooks, 2017, p. 124).

É válido ressaltar que sonhamos com encontros que convidassem os participantes a experiências com seus próprios corpos e com os corpos dos demais ao passo que refletiriam sobre as relações de cuidado em suas trajetórias pessoais e profissionais. Portanto, ficamos mais seguras de proporcionar essas intervenções em um ambiente seguro, já que, segundo Lapierre e Aucouturier (1986), é essencial para que os corpos se expressem.

Consideramos o corpo como repleto de bagagens de diversos saberes, experiências de vida, portanto, atravessadas por cuidados e descuidos. Assim, desejávamos aprender com os saberes que estes corpos estavam carregando. Sejam eles oriundos de bons ou maus afetos. Nossa intenção não foi construir um espaço de contágio de maus afetos visando a despotencialização dos integrantes. Ao contrário, para além de um interesse genuíno de aprendizado que a *paixão de experiência* do sofrimento pode nos ensinar, visamos a criação de um espaço seguro e cuidadoso para que os maus afetos fossem acolhidos visando auxiliar no processo de sua transformação em bons afetos.

No primeiro e segundo encontro escolhemos explorar a sensibilidade do líquido em contato com a pele. Com uma dinâmica com algodão e água no primeiro dia, e junto a uma dinâmica com hidratante, buscamos incentivar o delineamento das linhas, fronteiras, memórias em seus corpos e momentos de acolhimento.

Estávamos chegando ao grupo com uma nova proposta, portanto sentíamos que poderia ser potente explorar as sensações de pertencimento, de acolhimento. Nesse sentido, Schaefer (2020) nos ensina que somos constituídos por 70% de água e passamos cerca de 9 meses imersos nela em constante movimento. Podemos dizer

que junto à água, tivemos nossas primeiras memórias, crescemos e nos desenvolvemos, até que foi a hora de conhecer um novo mundo. De começar a nos separar para nos conhecer.

O contato com o líquido, especialmente a água, pode nos convidar à introspecção, ao retorno aos inícios, a esse ventre - que segundo as contribuições de Mastrascusa e Franch (2016) - provocava a sensação de completude. Somos chamados a nos reconectar com esse elemento que está dentro de nós e constitui, na mesma proporção, o mundo que vivemos.

Iniciamos o segundo encontro ao som de “Tenho sede”, de Gilberto Gil, e com uma prática com hidratante. Decidimos oferecer um líquido em um estado diferente do primeiro encontro. Não era o mesmo estado da água que nos nutriu no ventre. É sim, um líquido que tem água como sua maior constituição, mas com outros cheiros, cores e sensações, tal como nós. A música nos chama a pensar nos desejos que temos. Nos desejos que nos pulsam e que orientam a nossa vida, segundo as ideias de Mastrascusa e Franch (2016).

Após o silêncio da dinâmica, chamamos as participantes para atentarem-se ao som de pedras. Pedras que podem nos remeter a diversas significações, mas que intencionamos remeter ao chão, à estabilidade, ao caminho seguro para percorrer memórias.

Nesse processo, as convidamos a se imaginarem brincando e depois voltando para suas casas em cômodos onde mais se sentem seguras. Ao chegarem nesse lugar, pedimos que buscassem mentalmente um objeto nesse lugar que lhes remetesse o cuidado e as convidamos para que pegassem esse objeto quando abrissem os olhos. Com os olhos assustados perguntaram: - *É para buscar o objeto de verdade?* e foram com pressa atrás dos pertences.

Quando todas nós retornamos, comecei a falar do objeto que escolhi, uma colcha que minha avó fez para mim quando me mudei. Olhando para cima e para os lados algumas vezes, fui digerindo a timidez e o receio de expor minhas memórias e sentimentos com um grupo que estava começando a conhecer.

Pode ser difícil fazer o exercício de se integrar a uma comunidade amorosa, especialmente em um contexto de vida marcado pelo silenciamento do corpo. Quando se é pesquisador, soma-se a ideia de não implicação pessoal na pesquisa. Como se o conhecimento acadêmico fosse necessário e capaz para higienizar tudo o que é

corpo: emoção, escolha, interferência, participação e transformação (Guedes, Ribeiro, 2019).

No decorrer do encontro, o silêncio que surgiu da dinâmica introspectiva já não estava mais presente. O exercício com as pedrinhas foi citado por algumas participantes como mediador de uma viagem prazerosa. As suas falas-memórias dos objetos foram se intercruzando e proporcionando risos, choros, movimentações das mãos e do corpo inteiro para os lados; tônus muscular mais tenso; e feições mais sérias. Uma multiplicidade de emoções nasceu e se expressou ali. Nas palavras de Ventania:

- Eu sou muito água. Adoro muito o ambiente natural. No exercício das pedrinhas me imaginei indo para uma cachoeira mexendo com pedrinhas e isso me faz sentir em casa. [...] Quando falou para voltar para casa, num lugar seguro, já me vi jogando no sofá e me sentindo acolhida porque é assim que me sinto na minha casa.

As memórias de cuidado percorreram casas, escolas e ambientes naturais de passagem. A família e amigos também foram citados como pessoas-lugares no compartilhamento. Algumas falas trouxeram o afeto, o olhar, o colo, o abraço; outras a disrupção, o brincar, a conquista, o exercício de lembrar. Todas as falas relataram a ação de se sentir cuidada tendo como próprio exercício de se acolher, de experimentar, de se presentear ou por meio da ação agradável do outro. Nesse emaranhado, os conceitos de cuidar essencial de Boff (2014) e o sentimento-ação do amor de hooks (2021) tomam corpo e se encontram na intenção do movimento de escuta, de atenção, a fim de proporcionar o bem-estar, o crescimento.

As falas nos provocaram a delinear conexões entre o conceito de cuidado e desejo. Boff (2014) nos conta que o cuidado é inerente à essência humana. Em suas palavras, “cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (Boff, 2014, p. 109).

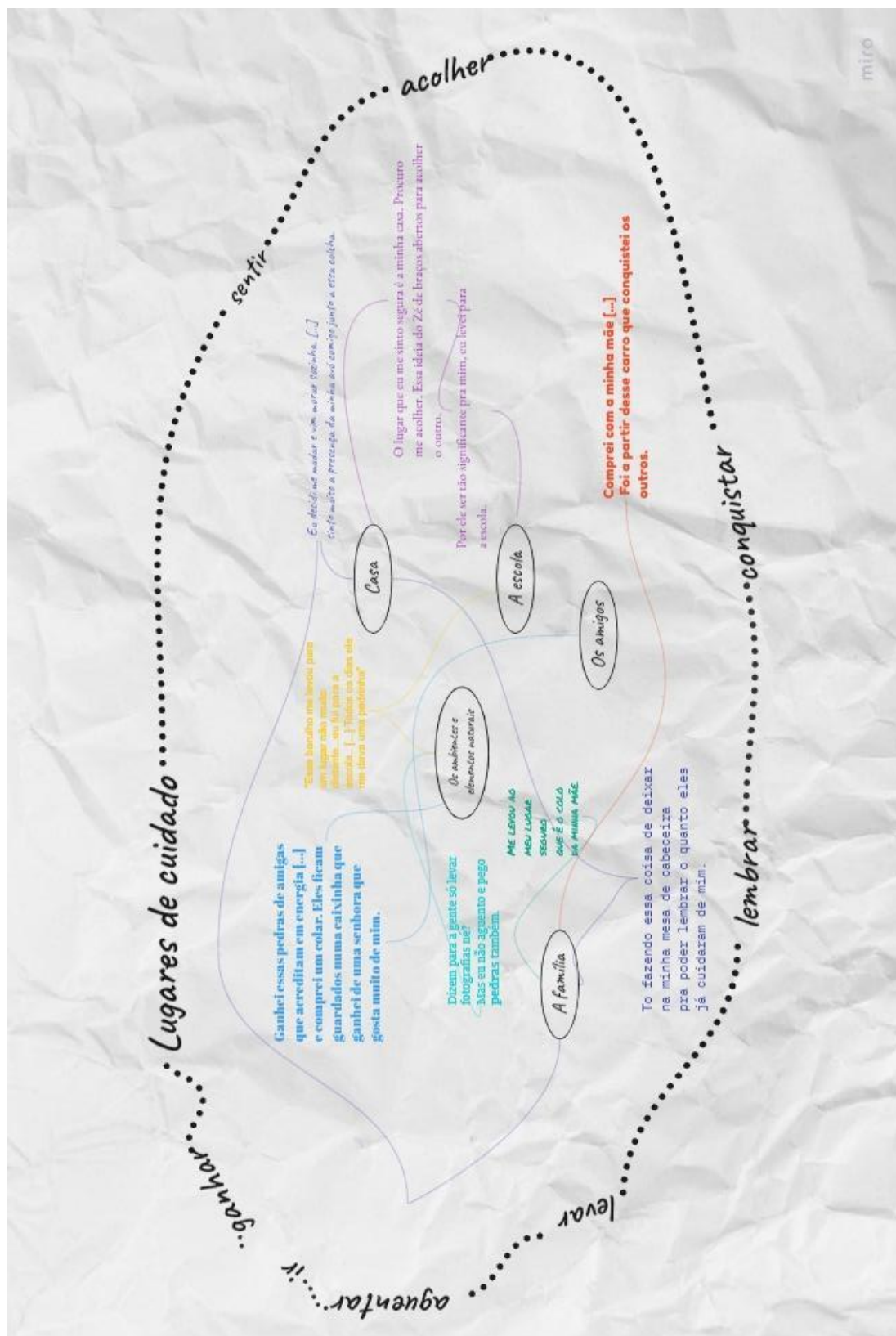
Se cuidar é uma essência humana e nenhum ser humano sobrevive sem o cuidado, podemos concebê-lo aqui como um desejo. Desejo intrínseco de cuidar e de ser cuidado. A filosofia espinosana (2009) nos ajuda a conceber essa ideia compreendendo todos os seres humanos como seres desejantes, que estão sempre em busca de conexão a fim de alimentar o *conatus*, a sua potência de agir. E o que o potencializaria, senão aquilo que alimenta a sua potência de existir?

Azoilda Trindade (2013), defende o valor afro-brasileiro *axé/energia Vital* no contexto da Educação Infantil como atrelado ao cuidado. Afinal, precisamos cuidar da nossa essência para que ela se mantenha viva. Para que os maus afetos de maior intensidade não sejam capazes de cessá-la. O depoimento de Argila se encontra com essa perspectiva ao falar que a foto trazida serve para “para eu me alimentar e me reabastecer todos os dias”. Nas palavras de Azoilda:

Podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças [...] Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças [...] forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. [...] Elogios, afagos, brincadeiras de faz-de- -conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito (Trindade, 2013, p. 134-135).

Munduruku (2019) complementa que o ser humano “se realiza quando se sente embalado pelas redes em que o mundo está inserido. [...] ele é um ser sempre em relação com outros seres.” (p. 25). Dessa forma, sinto, portanto, esse cuidado essencial como uma dança. O movimento de estar disponível para si, sentindo o que precisa e precisa manifestar ao passo que realiza o exercício de acompanhar o outro. Todos os sentidos são aflorados e olhados. Nesse movimento, *eu* e *outro* se encontram num movimento constante de criação e recriação de si e da relação.

Figura 1: mapa cartográfico sobre os lugares de cuidado do 2º encontro



Fonte: acervo de pesquisa

Os objetos trazidos foram diversos, bem como as suas experimentações frente à câmera. Alguns deles *engoliram* as pessoas, deixando nada ou parte delas à vista enquanto falavam. Outros, foram tocados várias vezes junto a memórias de cuidado acompanhadas de expressões mais calmas e/ou de alegria e euforia. Olhos semicerrados acompanharam detalhes dos objetos pequenos, olhos abertos acompanharam a energia transbordando as pessoas. No cruzamento das falas, novos objetos, memórias e experiências foram surgindo. Terra indagou: - *Imagina se a gente juntasse todas as nossas pedras?*

Os pertences evocaram diversas sensações corporais como o colo, o abraço, e a energia necessária para lidar com as dificuldades do cotidiano. Os objetos ganharam asas e as transportaram para lugares que já foram frequentados por elas ou não. Para Maré: - *[...] A pedra tem um geladinho que nos transfere para o mar, para a cachoeira, nos move para a floresta. Você a toca e ela imediatamente nos leva.*

Lapierre e Aucouturier (1986) comentam sobre essa relação com os objetos na infância - e que fundamentam as práticas da Psicomotricidade Relacional - compreendendo que o objeto “[...] é também a relação com o outro” “viver o objeto, é também, [...] investir no imaginário, utilizá-lo para exprimir seus fantasmas” (p. 42). Nas palavras de Terra:

- Essas coisas dos objetos né? Vendo a arte de Brasa [...] eu vejo...esse é meu. E Furção fala da memória dela na terra dela. Olha quanta coisa gostosa de memória vem de situações que a gente nem espera assim como a morte...a gente vai vivendo um dia de cada vez. Sem esperar...só esperar por viver.

As falas das participantes relataram pistas de que os objetos citados são concebidos como mediadores do desejo de cuidar, e de se sentir cuidado. Todos os objetos citados foram guardados junto às memórias construídas junto a eles. Alguns desses objetos foram citados como de uso frequente como: para “proteger-se no trabalho”, “para abraçar em momentos difíceis”. Outros são revisitados para ajudarem a lembrar, por meio da sensorialidade, das emoções agradáveis vividas.

Em paralelo, as ideias de Deleuze e Guattari (1995) concebem a interconexão entre pessoas e experiências considerando que todos nós estamos implicados num rizoma aos quais todos afetam e são afetados no agora. Nesse sentido, com um olhar rizomático, percebemos que as pessoas-memórias-objetos de cuidado trazidas se conectaram através de afetos que potencializam a existência (Espinosa, 2009) como

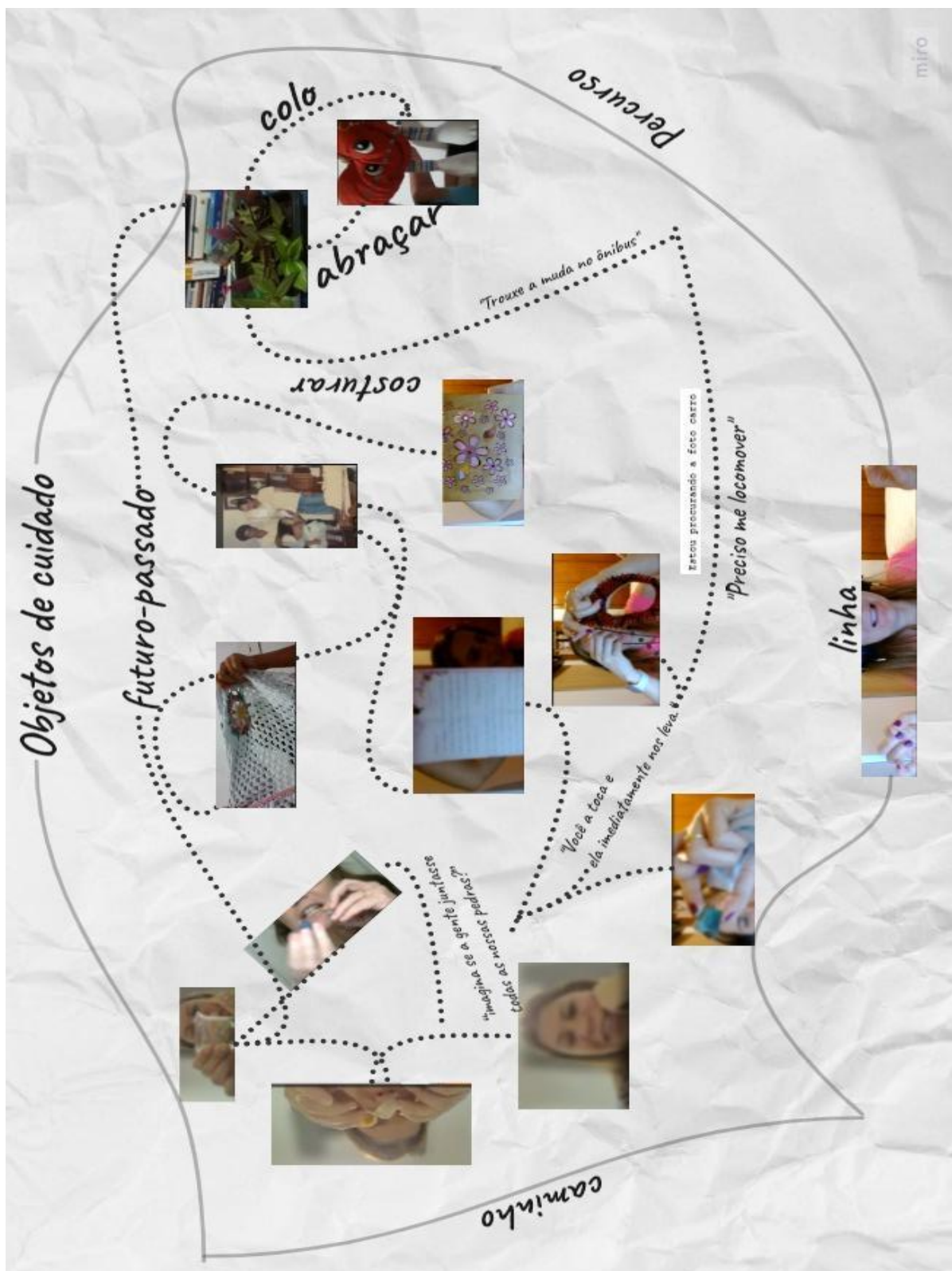
a alegria, euforia e calma. O objeto está relacionado ao cuidado porque evoca o bom afeto. Contudo, é válido ressaltar que as formas de cuidar e se sentir cuidado não podem ser consideradas fruto de resultados de ações e memórias bem definidas e especificadas.

Costa e Lovisaro (2013) no campo da Transpsicomotricidade, complementam que a partir do estudo do rizoma é possível perceber que “os corpos se conectam em agenciamentos simbólicos e imaginários pelos caminhos da imanência” (p. 57).

Maré, nesse sentido, comentou sobre a sua surpresa ao perceber essas interconexões interligadas por meio do cuidado em momentos de transição, de passagem, de caminhos. Mastracusa e Franch (2016) nos ajudam a alimentar essa ideia considerando que o corpo humano - quando está vivo - está sempre em movimento orgânico, físico e psíquico. Todas as funções estão interconectadas. Sendo assim, se o cuidado está relacionado à preservação da vida, do corpo, podemos dizer que ele gera e mantém o movimento. Na visão da participante:

- [...] Vejo uma linha que começa na colcha de Amanda e, como a avó dela é uma senhorinha muito esperta, faz vários caminhos com essa linha, um traçado lindo. [...] Todo mundo fala de transições, de caminhos. De um menino que muda de turma, mas que continua ligado [...]. [...] Com os carros com a necessidade de ir e vir do professor que trabalha em dois turnos, [...] com a plantinha que vem do Mato Grosso, [...] com o coração quentinho, [...] com as pedras no ombro, obviamente, mas levando elas de forma leve. Diz que brinca com as pedras no caminho porque às vezes elas são tropeços e no caso dela quantos...

Figura 2: mapa cartográfico com objetos trazidos no 2º encontro



Fonte: acervo de pesquisa

Entendendo o cuidado como uma essência humana e que nós estamos sempre em relação com corpos em movimento, é possível dizer que ele está atravessado de circunstâncias que transformam, potencializam e despotencializam esse desejo essencial. Afinal, o ato de se relacionar envolve corpos repletos de memórias, sentimentos, percepções sobre si e tudo à sua volta. Pensando, portanto, em um contexto mundial que incentiva o rompimento dos laços com seu próprio corpo e com os demais corpos, o desejo do cuidado com o outro se redimensiona para outros objetos. Nas palavras de Trindade (2014?):

Por se tratar de uma imanência absoluta, o conatus de um indivíduo é modificado pelos encontros que faz. Ao se jogar no mundo, um ser não pode manter-se intacto, ele é necessariamente modificado pelos corpos à sua volta. O desejo é favorecido ou constrangido nestas relações, mas ele sempre se atualiza, preenchendo-se de alegria ou tristeza. O desejo é modificado pelo mundo à sua volta, se debruça sobre vários objetos, de acordo com a tristeza ou alegria que causam. (Trindade, 2014?).

O desejo sempre é conduzido para o que acreditamos que vai nos potencializar. Porém, a filosofia espinosana (2009) nos alerta que nem sempre esses desejos de fato nos potencializam por inteiro. Por vezes, nos apeteçemos com o que produz apenas prazeres imediatos, mas que nos confundem, não nos fortalecem para agir no mundo. Para isso, o autor reforça a importância de compreender as causas das nossas ações. Nas palavras do autor:

Os homens enganam-se ao se julgarem livres, julgamento a que chegam apenas porque estão conscientes de suas ações, mas ignoram as causas pelas quais são determinados. É, pois, por ignorarem a causa de suas ações que os homens têm essa ideia de liberdade. Com efeito, ao dizerem que as ações humanas dependem da vontade estão apenas pronunciando palavras sobre as quais não têm a mínima ideia. Pois, ignoram, todos, o que seja a vontade e como ela move o corpo. (Espinosa, 2009, Proposição 35)

Nesse sentido, enquanto as participantes conversavam sobre os lugares, pessoas, e os próprios objetos que as remeteram o cuidado, percepções amplas foram surgindo, como: vida-morte, o tempo, as sensações corporais, as estruturas de violência contra o corpo como o racismo, o silenciamento dos corpos na escola, a dicotomia corpo/natureza; bem como seus diversos sentimentos agradáveis e desagradáveis e até mesmo estratégias realizadas em relação a esses aspectos.

A relação com a morte foi um assunto amplo que percorreu grande parte do encontro. Enquanto algumas participantes narravam sobre o seu receio e até de uma

possível preparação interna para lidar com a morte dos familiares citados, outras comentavam sobre a impossibilidade de uma preparação e da importância de viver sem se preocupar com a morte porque, nas palavras de Ventania: - [...] Vai doer sempre.

Alguns corpos expressaram a celebração da morte como uma forma de alívio e acolhimento ao passo que relembavam os momentos bons que foram vividos. Para elas: - *Há muita vida na morte*. As falas dançaram junto a movimentos que simbolizavam ações que foram ou poderiam ser realizadas, risos, brincadeiras e memórias. Outras falavam sobre o olhar para as intimidades, sobre a organização do que necessita ser feito quando a morte esteja se aproximando e sobre não desejar sentir culpa de não ter realizado coisas que deveriam ser feitas.

Figura 3: fala de uma das participantes da pesquisa no 2º encontro

Eu já falei aqui em casa que quero ser adubo de árvore

Fonte: acervo de pesquisa

Inspirada em Boff (2014) que conta que “o sentido que damos à vida depende do sentido que damos à morte” (p.183), outros aspectos relatados conversam com esse panorama. A relação com o tempo, por exemplo, atravessou intensamente a conversa ao qual viver o tempo presente é visto como um exercício difícil, pois o panorama que vivemos incentiva fortemente a projeção de futuro. Nas palavras de Munduruku (2018):

O tempo ocidental é o tempo linear, marcado pelo relógio que nos aprisiona, dando a falsa impressão de que o dominamos e podemos fazer o que quisermos. Nós, na verdade, não nos damos conta de que somos o tempo todo conduzidos por um tempo que não nos pertence e do qual somos eternos escravos. O tempo ocidental é o tempo da produção, do acúmulo, da riqueza, do futuro (Munduruku, 2018).

Segundo algumas falas, viver o tempo presente pode ser citado como uma estratégia reconfortante, pois viver pensando no que deve ser feito no futuro pode gerar angústias e isto não faz tanto sentido já que ele pode ser amplamente mutável. Que a projeção constante ao futuro pode impedir a criação de memórias prazerosas nos momentos presentes. Para Brasa: - *Ao invés de pensar lá pra frente, tornar esse agora o mais poderoso e lindo possível*.

Ambas as perspectivas, de morte e tempo, se encontraram nas falas

ressaltando a importância de cuidar do processo da vida se atentando, valorizando e aproveitando os momentos que estão sendo vividos no presente.

Podemos dizer que viver o tempo presente é, portanto, uma estratégia de cuidado. Afinal, ao falar sobre os modos de viver das sociedades indígenas brasileiras, Munduruku (2018) complementa que “O tempo do corpo é o tempo da natureza. Respeitar este tempo é oferecer ao corpo tudo o que ele precisa para viver com equilíbrio. Assim, o corpo segue o tempo de suas necessidades obedecendo a circularidade [...] à própria natureza”. Portanto, viver o tempo presente, diz respeito ao cuidado com nossa essência: como um modo de expressão na natureza.

A brincadeira também foi um aspecto que se expandiu durante todo o encontro e nos inquietou no processo da cartografia. A brincadeira pode ser concebida como uma linguagem presente em toda a fase da vida, especialmente quando somos crianças. No texto de Vigotski (2008), a brincadeira está atrelada a realização de desejos. A partir das ideias de Cohn (2005), podemos dizer também que por meio do brincar, a criança constrói novos mundos e realidades. Em um mundo de desconexão com o que é vivo, a brincadeira surge como um refúgio para que a nossa essência se mantenha viva. Como um lugar de construção de novas realidades, de desconstrução do cotidiano seguida a partir de nossos desejos, do nosso prazer.

Para Nogueira e Pires (2020) a brincadeira e a narrativa compreendem e ressignificam esse contexto de morte dos sentidos que “[...] está sempre à espreita. Não temos como afastá-la [...], mas, podemos viver mesmo que ela esteja presente. Podemos viver com gosto.”. Comentando sobre a construção de zonas de potencialização dos corpos - determinadas como zonas de emergências de infância -, complementam que “A única maneira de conhecer a si mesmo e outras pessoas é brincando com outras pessoas, sem precisar vencer ou temer a derrota.” (Nogueira, Pires, 2020, p. 550).

O brincar exige estar presente no tempo presente, no tempo do corpo, no tempo da natureza. O brincar é sempre dado em relação. Para isso é necessário retirar as armaduras que o sistema capitalista de origem colonial (Rufino, Simas, 2019) nos impõe. O corpo inteiro está presente, vivendo a experiência em busca do desejo, em busca da expansão. Portanto, compreendemos a brincadeira como estratégia de cuidado.

Nesse sentido, as estruturas de violências, ao qual são contrárias a essa nossa essência-potência, como o silenciamento dos corpos nos ambientes escolares, o

racismo e a dicotomia corpo/natureza, nessa perspectiva, foram citadas como impulsionadoras de sensações desagradáveis, que causam o adoecimento de si e do outro e, portanto, afetam a experiência agradável de viver o presente.

Boff (2014) nos provoca a pensar nos processos de transformação das relações de cuidado a partir de um panorama que incentiva o individualismo e a violência consigo, com o outro e com o ambiente. Nesse panorama, compreende que essa essência de cuidado pode se transformar em negação do cuidado essencial, podendo se transformar em infinitas formas de maus-tratos consigo e com o próximo; o descuido que, para o autor, geralmente ocorre pela excessividade de tarefas ou pela escassez de dedicação; ou excesso de cuidado que causa imobilização.

Compreende que todos nós temos uma sombra de descuido favorecida pela nossa própria condição de impossibilidade de cuidarmos totalmente de tudo à nossa volta e pelo panorama que vivenciamos, contudo nos convida a fazer o exercício da busca pelo cuidado essencial que nos constitui.

A partir desse olhar sobre o cuidado, podemos citar algumas estratégias de cuidado consigo e com o outro que foram citadas ao longo do encontro: o olhar sensível e a escuta para os dizeres e sentimentos das crianças; a criação de ambientes seguros para que as crianças possam expressar as suas emoções; o exercício de lembrar o que nos motiva a ser educadores e se encantar com o que o cotidiano pode nos oferecer; e se apegar e brincar com os elementos naturais mesmo em um contexto contrário a esse panorama.

Após o grande mergulho nestas trocas, chegou a hora de nadar de volta à terra e rastrear o que vivemos. Finalizamos o encontro convidando o grupo a repensar num lugar onde aqueles objetos que remeteram a tantas memórias e percepções de cuidado sobre si e sobre o mundo poderiam ser guardados. Eles podem ter continuado nos mesmos lugares ou foram movidos para outros lugares. A única coisa que sabemos é que, assim como nós, eles não são mais os mesmos.

4. CAMINHANDO COM O FOGO: ENTRELAÇANDO REDES DE CUIDADO COMO UM OLHAR PSICOMOTOR

Uma fogueira virtual recebeu os participantes da pesquisa no último encontro. Ansiamos por uma chegada que acolhesse esses corpos que expressavam verbalmente o cansaço de um final de semestre. Investimos em um vídeo de fogueira com sons e luz escura onde o fogo era o principal foco de luz.

O fogo pode proporcionar muitos significados. Para Gandhi Piorski (Território Do Brincar, 2016), as brincadeiras com este elemento dizem respeito à transgressão, ao desafio das regras e das superações. Em outro texto, o autor (2016) menciona sobre como o fogo remete ao encontro, a comida preparada com cuidado. Podemos também dizer que o fogo traz consigo um calor; este calor foi nos dado no colo, que proporciona acolhimento e nos ajudou a desenvolver nossos corpos.

Krenak (2020), ao falar do período pandêmico vivenciado na data de publicação do seu texto, comenta que no período de privação estávamos passando pelo fogo. Nas suas palavras:

Precisamos ter muito cuidado, prestar atenção, pois, as pessoas que são iniciadas para passar sobre o fogo, quando se distraem, queimam o pé. Tem que estar em um estado de concentração tão profunda, que permite passar em cima do fogo sem saber que se está passando em cima do fogo (Krenak, 2020, p.6).

Em todas as perspectivas podemos achar um ponto em comum: a disponibilidade para a experiência. Estar disponível para a experiência é estar aberto à mudança, ao encontro, à transgressão, à brincadeira. Para isso, é preciso concentração, pois o fogo traz limites; ele pode queimar. Brincar com ele pode gerar maus ou bons afetos. É preciso arriscar nesta escolha. Para isso, é preciso ter segurança em si, no outro. O fogo, com seu calor e brilho, pode nos invocar a ação de agir no mundo ao passo que nos traz o calor do acolhimento de que não estamos sós.

Ao entrarem na sala, as convidadas comentaram sobre a lindeza e o calor que ela estava provocando. Era um dia frio para todas nós. O fogo do vídeo trouxe memórias que esse dia as provocou, bem como outros assuntos de interesse do grupo, tal como uma roda em volta de uma fogueira.

Quando a fogueira foi retirada, deu espaço para a projeção de fotos em diversos ambientes escolares como salas, pátios e quadras. Convidamo-nos a

trazerem um registro fotográfico nos espaços escolares ao qual percebiam cuidado ou descuido na determinada situação por meio da Psicomotricidade.

Suas falas, majoritariamente, narraram situações que percebiam, enquanto educadoras, sobre as crianças pequenas e maiores em relação com outras crianças, com o ambiente e/ou com elas em momentos em que demonstravam alegria ou alívio. Os significados de cuidar saltaram em suas falas espontaneamente enquanto ouvimos histórias de crianças com comportamento mais inseguro e que “cresceram” em momentos de brincadeiras livres. Se transformaram em “monstros”, que contavam histórias para seus colegas novos; que “libertaram” seus corpos em direção a movimentação livre em diferentes espaços; que acolheram as educadoras em momentos de tensão; que se articularam para cuidar dos elementos naturais; e que foram escutadas e acolhidas pelo seu grupamento.

Apenas uma das fotos trazidas registrou uma ilustração de uma criança que demonstrava o seu mal-estar com uma situação escolar. Contudo, foi relatada como um sinal importante para ser observado e acolhido no sentido de traçar estratégias para proporcionar bem-estar a ela.

A Psicomotricidade foi citada como um campo alimentador de um olhar sensível para as crianças nas relações consigo, com o outro e com o ambiente. Nas palavras de Lovisaro (2019) sobre o olhar psicomotor, comenta: “é a visão global de um corpo que se manifesta no tempo e no espaço, experienciando a sua existência, fazendo-se significar, semente do pensamento originado dentro desse corpo, capacitado a interagir dentro e fora de si mesmo” (p.14).

Este olhar não é imóvel. As falas das participantes e de Lovisaro (2019) nos contam que se tratam de olhares-ação ao qual se atentam para as expressões corporais de forma ampla permitindo ao psicomotricista “escrutinar a atitude como significado, da atitude como ação, assim como possibilitam a ele ver-se na cena, sentir-se e, a partir dessas percepções, ser para outro” (p.19).

Nesse sentido, as falas relataram situações às quais a partir do olhar psicomotor para as crianças identificaram fatores a serem explorados de forma a proporcionar bem-estar a elas de forma direta ou indireta. Num dos casos relatados, Maré contou que ofereceu um tecido para uma criança que pouco interagiu, seu corpo foi transformado, potencializado. Sentiu-se confiante para correr e brincar com um grupo de crianças. Para ela: - *O corpo de fagulha sai de cena e entra o corpo de fagulha assustador, poderoso*. Na perspectiva de Aucouturier (2007), o tecido pode

proporcionar uma modelagem, portanto novas formas de ser. A disponibilização de elementos simples como cordas e bolas podem potencializar muitos aspectos por meio da brincadeira livre sem necessariamente uma intencionalidade específica.

Em outro caso, Nuvem contou com alegria sobre superar o medo de levar uma criança - que costumava se machucar intencionalmente - junto a seus 27 colegas de turma - para um espaço aberto da escola em prol da possível potencialização desta criança que pouco interagiu com os espaços e colegas.

Para ela, ele chegou na escola, sem andar, com um olhar desvirtuado, pouco se expressando. Ela escolheu esse espaço pois queria proporcionar um momento em que pudesse observá-lo sem privar suas expressões corporais. Refletindo sobre sua própria prática, a participante percebe que sua atitude foi baseada no campo da Psicomotricidade e que este olhar psicomotor contribuiu muito para a sua formação e ela está tentando passar isso para os alunos na prática. Em suas palavras: - *Eu tenho um olhar muito atento para os corpinhos dos meus alunos, procuro sempre que tem um olhar triste, alguma dificuldade, buscar pegar na mão deles e não encaminhar, mas dizer que estou ali com eles.*

E qual o lugar do cuidado ou descuido nas imagens? Para Terra, o cuidado está atrelado ao olhar - e pode ser alimentado pela Psicomotricidade como disposto por Lovisaro (2019).

A participante citou a Psicomotricidade como um campo capaz de ajudar os educadores a garantirem o momento de cuidado entre as crianças por meio da mediação docente. O uso de diferentes práticas com objetos, como citado por Maré, pode impulsionar que o professor e as crianças percebam seus sentimentos, e, por consequência, cuidem de si, do outro e sejam cuidados.

Ventania também comentou sobre uma experiência com uma criança ao qual percebeu que se expressava por meio de ilustrações comumente reprimidas pela instituição e pela família: - *Para mim era muito óbvio que ela se expressava [...]. Mas isso era um detalhe. Porque é impressionante. Eu tinha acabado de chegar na escola e ela trava ali com as mesmas pessoas e ninguém nunca tinha percebido.*

A partir disso, começou um trabalho de valorização dessas ilustrações e do estímulo à construção de vínculos com a sua turma. A própria turma começou a realizar movimentos de cuidado com a criança.

Lovisaro (2019) contribuiu a essa tese ao definir o olhar psicomotor como composto por um olhar para cima, para baixo e para dentro. O olhar para cima

proporciona a conexão com o espaço, com aquilo que é intocável e aí segundo ela, podemos vislumbrar a esperança. No olhar para baixo nos conectamos com a terra, com as raízes, com o tempo presente. Já no olhar para dentro é onde ambos os olhares se encontram. É no olhar para dentro que nos conscientizamos de nós mesmos, do outro e do mundo:

Olhar para dentro completa a trilogia do olhar psicomotor, se assim podemos dizer; olhar para dentro só faz sentido porque guardamos as experiências de olhar para cima e para baixo e, com isso, identificar as atitudes como sendo significado e ação. Traça-se, portanto, o fenômeno psicomotor que se estabelece pelo significado ao se manifestar a partir do ato (esquema corporal) e dos sentimentos (imagem corporal) (Lovisaro, 2019, p.14).

Nesse sentido, nas práticas psicomotoras e/ou práticas educacionais pautadas por um olhar psicomotor, a intenção é que o sujeito olhe para dentro de si. Transversalizando as ideias de Espinosa (2009), podemos dizer que quando nos atentamos para nós mesmos, temos mais consciência para as nossas ações no mundo; afirmamos a nossa natureza desejante. Assim, temos mais possibilidades de buscarmos encontros que realmente ampliem a nossa potência de vida.

A partir do olhar para si, compreende que tem a liberdade e o acolhimento de ser quem é ao passo que se atenta para o outro e para o ambiente investigando possibilidades de bons encontros com eles. É aí que surge o cuidado essencial: o anseio de potencializar a nossa própria natureza desejante.

Mastrascusa e Franch (2016) comentam que o “cuidado de si”, “cuidado do outro” e “cuidado do ambiente e dos materiais” são regras fundamentais a serem estipuladas nas práticas psicomotoras. Elas permitem ao sujeito “realizar tudo o que desejar, tudo o que lhe passar pela cabeça, sob a condição de permanecer dentro dos limites da expressão simbólica, consideradas como as expressões aceitas no social/na cultura” (p.120). Dessa maneira, podemos considerar que é no exercício de olhar que surge o cuidado. Afinal, não é possível cuidar, sem olhar.

Outro aspecto a ser ressaltado na fala de Terra é a relação da infância com o olhar do cuidado. Mostrou uma foto onde percebe uma criança cuidando da outra. Conta que uma nova criança chegou na turma e viu o movimento de um colega de acolhê-lo ao ler uma história para ele. Ela compartilhou que encontrou a criança percebendo “os sentimentos, a saudade, a vulnerabilidade naquele momento de inserção na escola e isso passa já pela infância”.

Nogueira e Alves (2020) contam, em seu artigo, uma narrativa iorubá sobre Exu e a correspondem com a concepção de infância que defendem a partir de uma afroperspectiva. Contam que Exu era o filho mais novo de Orunmilá e Iemanjá. Ele comia tudo o que havia em sua frente, inclusive coisas que não eram de costume comer, como pedras. Isso estava ameaçando o povo. Assim, “Diante das circunstâncias, Orunmilá decidiu que em todo banquete do mundo, Exu seria o primeiro a comer. Desde então, o orixá deixou de devorar tudo e fica satisfeito em comer antes de todos os outros orixás” (p. 536).

Os autores descrevem a infância como um estado de conhecer, de devorar o mundo. Que a criança carrega em si o estado de infância, mas que ele pode permanecer vivo ao longo dos anos. Contam ainda que a fome incessante do mundo por Exu está relacionada ao ato de brincar com o que está a sua volta tal como na infância. Nas suas palavras:

[...] a infância é a fome de mundo: uma vontade desmesurada por saborear toda realidade. [...] No paladar de mundo iorubá, o gosto possui muitos detalhes, as escalas e mapas da língua enquanto ferramenta de ligação com o mundo são bem sofisticadas. Na narrativa, depois de praticamente acabar com o mundo, Orunmilá ordena que Exu coma primeiro e, desde então, ele deixa de devorar o mundo. É importante dizer o porquê de Exu comer primeiro. Pois bem, porque a infância é a primeira fase de tudo que nasce. Por isso, antes de qualquer coisa, uma planta, um bicho não-humano ou um humano é primeiro de tudo: “criança”. Daí, na oratura que registra a ordem de Orunmilá para Exu comer primeiro quer dizer algo mais elaborado: a responsabilidade ética e política de cuidar da infância. Dar de comer tem o sentido de cuidar. Afirmar que Exu deve comer primeiro significa que a infância requer cuidados. A infância é o que vem primeiro, ao mesmo tempo, raiz do que virá. Daí, alimentá-la é uma tarefa ética de cuidado e respeito pela vida. A infância impõe algo para toda a comunidade adulta, a responsabilidade de investir na manutenção da vida (Nogueira, Alves, 2020, p. 538-539).

Transversalizando ideias, é possível conceber, portanto, a infância como um modo de atenção e disponibilidade para experimentar a vida em busca de afetos alegres. A criança citada por Terra, por exemplo, demonstrou interesse por aquela nova criança que estava chegando. Ao olhar com atenção, percebeu a sua vulnerabilidade naquele momento. Realizou uma ação que gerou prazer para ambos - para quem estava sendo cuidado e para quem estava cuidando.

Roubando o conceito de desejo de Espinosa (2009) e transversalizando ideias de Nogueira e Pires (2020) podemos conceber a infância como um estado de *desejo* que se manifesta sem racionalizações. Desejo este que só pode ser potencializado

junto a si e aos demais elementos que constituem a natureza. Afinal, um bom encontro sempre se dá em composição. Sua vontade de ampliar-se, de afetar e ser afetada pelo mundo está preservada. Atentam-se para o que irá trazer prazer para o corpo de maneira integrada, e não apenas a mente, por exemplo. Ao contrário da *adultice* que, em geral, deseja o que há de externo a si e anseia por objetos que sanem apenas parte de seu corpo, ou de sua incompletude. Os desejos contrários manifestados por outros, não fomentam a sua contenção.

As crianças envolvidas pelo estado de infância, são alimentadas pelo desejo de se potencializar, que só se concretiza em conexão, em composição, consigo, com o outro. Em vista disso, seguem em busca do desenvolvimento de relações. É fato que, nesse movimento, se envolvem em maus encontros, mas, mesmo com eles, ainda anseiam a experimentação da vida em busca da alegria. Sobre as contribuições de filosofia espinosana, acerca da potência e do desejo:

Agir é agir pela potência, agir é sempre ir em direção da liberdade. Potência e Ética estão muito próximas, assim como Moral e Poder. A afirmação do ser é uma abertura para o infinito, ele multiplica as relações, aumenta nossa capacidade de afetar e ser afetado. Nós somos uma composição de partes em relação. Estas partes mantêm uma proporção e uma singularidade próprias. É como se tivéssemos uma vibração própria, um timbre, podemos pensar no corpo como uma caixa de ressonância; certas forças me atravessam e ressoam em mim e quando isso acontece, geram um bom encontro, minha potência de agir aumenta; no entanto, outras forças me atravessam e diminuem minha potência. O corpo é nosso instrumento ético. A potência do meu ser se expressa através destas relações de proporção entre velocidade e repouso. Tal como a música, tal como a dança, a potência do ser é sua capacidade de gerar bons encontros e suportar maus encontros sem perder suas proporções. Somos corpos que vibram ao som da música divina (Trindade, 2014?).

Se entendemos, a partir das ideias de Boff (2014), o cuidar como o ato de construir relações, se envolvendo com o outro, encontrando o seu ritmo, podemos compreender a infância enquanto um estado desejante, um estado de cuidado. As infâncias, anseiam serem cuidadas e cuidarem de si e do outro a quem se afetam.

As contribuições de Saddy, Sancovschi e Kastrup (2018) alimentam essa perspectiva do cuidado de si e do outro a partir de uma perspectiva multidirecional com base no conceito de atenção conjunta. A partir de ideias de autores do campo da Psicologia, como Daniel Stern e Yves Cитton, comentam que o bebê, desde cedo, se atenta a quem está se atentando a ele. Em seu texto, comentam sobre os três princípios atencionais trazidos por Cитton que fundamentam as relações de cuidado

responsáveis pela comunicação humana: a reciprocidade, o esforço de sintonia afetiva e a improvisação prática.

O primeiro princípio diz respeito à alternância de papéis, como quem escuta e diz, segundo as autoras. O esforço de sintonia afetiva está relacionado à atenção de ambas as partes às expressões corporais para além da fala. A luz da psicomotricidade podemos definir esse processo como diálogo tônico². Já a improvisação prática se refere a permitir-se lançar-se na instabilidade de não saber o que está prestes a vir, de assumir a impossibilidade de planejar, como uma conversa, por exemplo.

A partir disso, compreendem o cuidado como uma atitude atenciosa mútua entre os envolvidos na relação. “É um movimento de deixar se levar pelo outro, deixando se afetar pelo que o afeta” (Saddy, Sancovschi e Kastrup, 2018, p. 147). Isto é, no movimento de ser cuidado, também existe a possibilidade de cuidar.

Nesse sentido, Flor contou uma situação em que foi cuidada por uma criança. Após uma prática psicomotora com elementos diversos, em roda de conversa com sua turma, enquanto dialogavam sobre a prática, uma criança se sentou em seu colo e a acariciou. Na foto trazida é evidente o seu tônus muscular tenso e a criança com um tônus relaxado enquanto pega em sua mão: - *A gente fala sempre da relação do professor com as crianças e pouco da relação da criança com os adultos.*

Schaefer (2021) comenta sobre a relação das crianças com os educadores na instituição escolar a partir da sua própria experiência enquanto educadora. Revela a transformação em relação à sua didática quando se disponibilizou à brincadeira. Percebeu a sua resistência à disponibilidade ao toque e estava centrada na projeção de futuro da sua turma. Isso mudou quando percebeu a importância da entrega, de viver o momento presente e o “quanto que a cumplicidade, a entrega e o corpo contribuem na comunicação com o outro. [...] o quanto poderíamos aprender juntos, se nos permitíssemos diminuir nossas couraças e dialogar no movimento, na pele, no tato, na atenção” (p. 65).

Nas práticas educacionais envolvidas pelo olhar da Psicomotricidade, todos

² Para Bueno (1998) o tônus está presente nos músculos em repouso ou em movimento. O seu desenvolvimento é necessário para manter o equilíbrio do corpo. “O tônus muscular refere-se ao movimento executado, o tônus afetivo refere-se ao estado de espírito apresentado e o tônus mental, à capacidade de atenção naquele determinado momento da ação.” (BUENO, 1998, p. 55) Mastrascusa e Franch (2016) complementam que os nossos tônus estão sempre em diálogo com outros sujeitos. Este diálogo pode ser definido como um “Conjunto de intercâmbios tônicos que tem lugar em qualquer situação de relação entre duas ou mais pessoas” (p.65).

somos convidados a disponibilizar o corpo para a experiência, a explorar o nosso estado de infância. Dessa forma, estar disponível para o momento, diz respeito a estar presente no movimento da vida, de cuidar e ser cuidado. É estar seguro e ao mesmo tempo vulnerável para o que está por vir.

O corpo do professor, nas contribuições de Alves (2013), é concebido como essencial no processo de “unificação” do corpo das crianças. Compreende-se que as crianças aos poucos vão constituindo-se como sujeitos a partir dos movimentos de relação de proximidade e separação com o outro. Neste processo, inscrevem marcas em seus corpos.

Para ele, todos nós aprendemos com o outro, e não sozinhos a partir do diálogo tônico. O corpo do professor nesse processo “deixa nítido, em sua presença corporal, a insegurança, a timidez [...] É através da tonicidade aparente no corpo do professor que o aluno identifica essas circunstâncias. O aluno inicia um estudo sobre os movimentos desse representante da lei nesse espaço” (Alves, 2013, p.46). É neste movimento de identificação dos movimentos do outro, que vamos formando os nossos próprios movimentos:

Temos a “AÇÃO” e o “ATO” e a cada momento desenvolvemos uma ação que nos leva ao ato e a ação necessita do outro para que exista. O ser humano na sua evolução não conhece as coisas sozinho e sim na relação com o outro e o primeiro o outro do ser humano é a sua mãe (ou quem exerceu essa função). "A mãe é o primeiro objeto exterior ao sujeito.

O “ATO” é a “AÇÃO” intencional. Essa intencionalidade dá ao movimento um conteúdo consciente. O “ATO” está ligado ao sujeito, ou seja, a nossa responsabilidade sobre nossas “AÇÕES”. Então o sujeito se inicia na “AÇÃO” e aos poucos vai aprendendo (construindo) sobre seus “ATOS”. Evoluímos então dá “AÇÃO”, a praxia ao “ATO” (Alves, 2013, p.45).

Transversalizando as contribuições teóricas psicomotoras junto a de Flor, podemos conceber que nossos corpos educadores conversam a todo momento com as crianças cerceando ou incentivando possibilidades de afetos agradáveis. Se desejamos que as crianças sejam envolvidas pelo estado de infância, isto é, potencializem a sua atração inerente de cuidar de si e do outro, precisamos estar disponíveis de corpo inteiro para elas, mostrando a nossa segurança e vulnerabilidade para cuidarmos e sermos cuidados.

Flor contou também sobre a sua grande emoção em um dia em que a sua turma se articulou para cuidar da horta sem a sua mediação. Ela diariamente incentiva a brincadeira livre neste espaço e as experiências com elementos naturais de forma

direcionada e livre. Compreende que todos nós fazemos parte da natureza e sobre a escassez de momentos voltados para o contato das crianças com tantos elementos naturais. Neste dia, a própria turma a surpreendeu e fez esse movimento de forma autônoma e coletiva:

- As crianças falaram que iam ficar descalças para sentir o chão e cada uma ia se organizar ali. Na foto tem garrafas pet porque as crianças queriam regar o canteiro. Tinha folhas, terra e areia. Foram diversos elementos da natureza e cada um ali podia explorar da sua maneira. Teve criança que quis regar, teve outra que quis cuidar da terra, teve criança que quis criar com as panelinhas e fazer panelinhas. Essa foto mostra o cuidado que a gente tá falando. Com a gente, com o outro, com o meio.

Nesse movimento, a participante percebeu as crianças cuidando de seu próprio corpo porque: - *Nós somos natureza*. Com essa fala, lembrei-me da dissertação de Célia Xakriabá (2018) no qual a autora concebe os nossos corpos como indissociáveis do território, do ambiente. Orienta que a sociedade urbana deve recuperar esse valor presente entre a sociedade Xakriabá.

Aprendemos a esquecer nossas origens da terra e rompermos os laços com os demais elementos que compartilham conosco a constituição da natureza (Espinosa, 2009). Passamos por um processo de individualização, como explorado por Le Breton (2011), que promove a constituição de nossos corpos, dissociada da natureza, dos demais corpos. Com o rompimento desses laços, alguns desequilíbrios são gerados nas ecologias pessoal, social e ambiental (Guattari, 1990). Nas palavras de Krenak: “as pessoas ficam loucas, deprimidas, além de outras manifestações físicas de doenças na pele, respiração” (Krenak, 2018, p. 1).

Em meu trabalho de conclusão de curso entregue ao curso de Pedagogia da UNIRIO (2021), comento sobre como a cosmovisão hegemônica das sociedades urbanas é sustentada por uma visão desencantada do mundo, dessacralizada, ao qual os seres humanos aprendem a não estabelecerem um sentimento de pertencimento aos territórios - isto é, a não se enxergarem como parte de uma cadeia de seres interligados e sacralizados (Weber, 1982; Eliade, 2018, Santos, 2015).

Evidencio também o processo de desencantamento em território brasileiro que tem origens na colonização ao qual os povos exploradores já viviam em uma lógica cosmológica de expropriação da natureza e do outro para a manutenção de um sistema econômico (Santos, 2015; Rufino, Simas, 2019). Por conseguinte, o ambiente natural passa a ser encarado como plano de fundo para as dinâmicas culturais, e não

mais como um espaço cuidado pois é considerado sacralizado (Weber, 1982; Braga, Moraes, Reis, 2010) - tal como seu próprio corpo.

As crianças, envolvidas pelo estado de infância, contudo ainda tem seus elos afirmados, pois a cultura ainda não individualizou os seus corpos. Em vista disso, com a sua natureza desejante afirmada, buscam afetar e serem afetadas pelos seres humanos e não humanos. Nesse movimento, tem mais possibilidades de sentirem afetos alegres e potencializarem a sua essência. Para isso, é preciso proporcionar espaços conduzidos pela liberdade para que elas possam se conectar a tudo o que é vivo.

Wilson (1989) e Christiana Profice (2016) evidenciam que esta atração pelo que é vivo é denominada como biofilia. Ela é uma condição inata, porém, quando não estimulada pela cultura, pode se transformar em indiferença ou até raiva dos ambientes naturais.

Nessa perspectiva, tecendo conexões entre Espinosa (2009), Schaefer (2020), Cristiana Profice (2016) e Wilson (1989), é nesse movimento de liberdade, de busca pelo pulsante, que a espécie humana se atrai - e potencializa sua essência pelo contato com seres que também a constituem, isto é, pelo vivo, seja ele humano ou não-humano. Portanto, o ato de cuidar e ser cuidado surge nessa relação.

Em uma pesquisa realizada por Profice e Tiriba (2018) junto à comunidade Tupinambá de Olivença da Bahia, as autoras relatam sobre as constantes brincadeiras das crianças com elementos naturais, inclusive em momentos escolares, e destacam a fala de uma criança ao brincar e cuidar de um animal:

Pesquisadora: Carol, onde o caranguejinho mora?

Carolina: Não é caranguejinho, é um "grossá". Ele mora embaixo da areia, eu boto água no buraco que ele sai"

Pesquisadora: Quem ensinou você a pegar o grossá?

Carolina: Eu sozinha, fui eu que ensinei sozinha[...]Ele não morde porque eu pego de traz. Eu pego porque eu quero brincar!

Pesquisadora: E você não machuca ele?

Carolina: Não machuco, ele tem mãe [coloca o bichinho na areia e mexe no buraco]. A mãe do grossá mora longe. (Caderno de Campo 1, p. 33, abr. 2010) (Profice, Tiriba, 2018, p. 39)

Nos ambientes escolares urbanos já acontecem movimentos de conscientização acerca da potência do corpo e da importância da liberdade para os movimentos infantis como disserta Alves et al (2019). Contudo, ainda prevalece uma cultura de aprisionamento dos corpos, descrita por Foucault (1987), ao qual as

crianças tendem a permanecerem em ambientes fechados e com os seus movimentos suprimidos. Nesse sentido, podemos dizer que a infância não é potencializada porque não existe liberdade.

Junto à Lea Tiriba e Jéssica Pereira (2021), concordamos com base em epistemologias nativas e não hegemônicas, como a de Espinosa (2009) que as instituições escolares cerceiam a liberdade de movimento dos corpos em busca de afetos alegres com todos os seres vivos, pois é a tristeza que sustenta o paradigma colonial e capitalista. O corpo que afirma a sua natureza desejanter é livre, busca conexão e cuidado de si e do que é vivo:

O capitalismo não necessita de seres brincantes, alegres, de bem com a vida. Não tem valor o corpo que dança: a suspensão da alegria é condição para a formação de adultos adequados à economia de mercado. Essa é uma das razões pelas quais, desde muito pequenas, no dia a dia, as crianças são submetidas a ordens curriculares que ignoram o desejo. São modos de organização do tempo e do espaço que alienam em relação ao que nasce de interesse autêntico. São rotinas que provocam o descolamento de si e do mundo, a constituição de subjetividades obedientes. Porque, onde há homens e mulheres tristes, o poder colonial se impõe (Tiriba, Vollger, Pereira, 2021, p. 105).

Se não existe liberdade de movimento em busca dos afetos, qual lugar ocupa o cuidado na escola? Ventania comenta que investiu em estratégias coletivas visando o bem-estar de uma criança em sua escola e ressalta a dificuldade nesse processo, pois: - *O olhar para o que não é o cuidado, para o que ela aprendeu de conteúdo na escola é mais importante do que se ela está bem na escola.*

Na discussão, conversamos sobre como o cuidar pode ser enxergado de várias formas. Num contexto focado em uma projeção futura das crianças, do seu aprisionamento, e de supervalorização dos conteúdos acadêmicos; o cuidar ocupa o lugar de manutenção fisiológica, de assegurar notas boas nas avaliações e da aprendizagem focalizada nos conhecimentos sistematizados rapidamente - tal como descrito por Guimarães (2011).

As participantes, contudo, concordam que esse paradigma não é imóvel. Disseram sobre a impossibilidade de mudar de forma individual o paradigma do mundo e de toda a instituição, porém estão mudando muitas lógicas mesmo que pareçam singelas. Nas palavras de Ventania:

- *Eu acho que todos nós estamos mudando, cada fazer desse de alguma forma, um olhar, um cuidado, todas essas experiências trazidas aqui mesmo*

que não mudem o professor do lado, das escolas muda para as crianças. [...] Nesses momentos que a gente tá conseguindo pegar, captar com esse cuidado todo, muda a gente, muda as crianças e pode ser que mude outros adultos, uma lógica, pode ser. Mas, se mudar a gente, as crianças, o ambiente que elas vivem já é muita coisa. Um ambiente daquele espacinho ali. É tudo. Assim. É um trabalho de formiguinha. Ao mesmo tempo é o que fortalece a gente porque cada cena dessa mostra para a gente que vale a pena.

Deleuze e Guattari (1995) ajudam a fortalecer a ideia referente às mudanças de lógica a partir do conceito de linhas de fuga. Compreendem essas linhas como caminhos novos seguidos por nossas subjetividades pautadas pelo nosso desejo. Sendo assim, nos levam para novos lugares e encontros. Não sabemos inicialmente para quais lugares vamos percorrer, até porque eles nascem nesse processo.

As participantes demonstraram o anseio de mudanças em suas práticas a partir do olhar da Psicomotricidade. Não aceitam mais a lógica da escola docilizadora de corpos. Desejam percorrer novos caminhos. Assim, tem percorrido linhas de fuga desse panorama e encontrado novos lugares enquanto educadoras e *devires* que acompanham esse processo de transformação.

As participantes contam que têm encontrado situações que assolam o mundo como a dureza nas relações e a disputa de poder entre coletivos de educadores, que, apesar de estarem seguindo por linhas de fuga similares, provocam dificuldades em sua união. Este é um perigo citado pela perspectiva deleuziana e guattariana como algo a sempre ter em vista: ao invés de percorrer caminhos fluidos demonstrando abertura para novos mundos, permanecer em mundos emparedados.

Nesse sentido, no decorrer do encontro, Ventania usou a figura de imagem do martelo para sinalizar o exercício de “martelar”, “amaciar” alguns de seus pares a partir do diálogo. Já, ao final do encontro comentou: - *Quando a gente fala do cuidado é um lugar que talvez a gente leve isso sem ser nessa mudança do oprimido querer se tornar o opressor. Porque se você vai pelo cuidado, não precisa da dureza. Não precisa do martelo.*

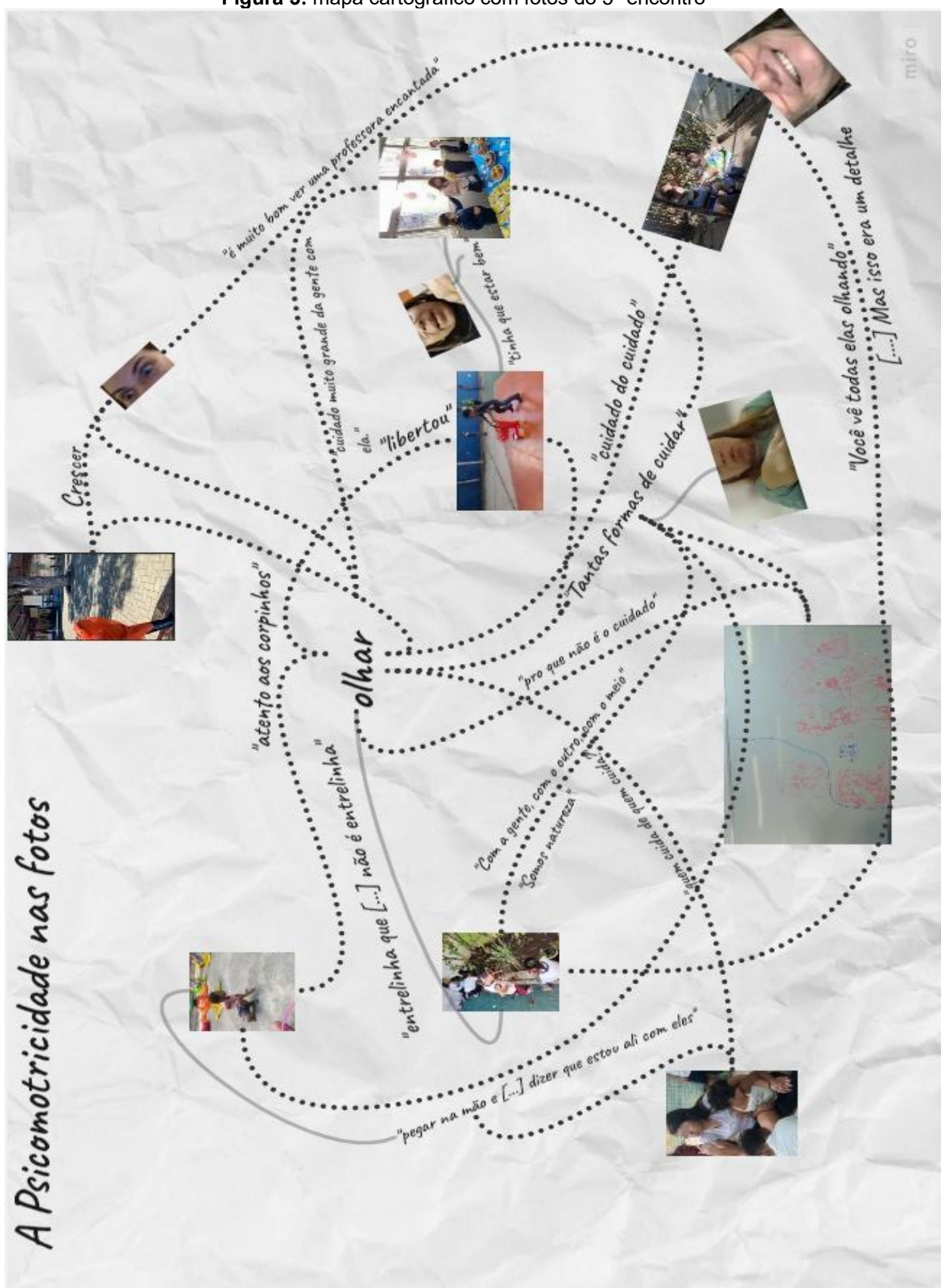
O encontro foi finalizado com a expressividade de gratidão do grupo pelos encontros e da pesquisa como um lugar de cuidado para as convidadas. Uma chama de encantamento foi alimentada para olhar o que as educadoras têm encontrado a partir das contribuições da Psicomotricidade e para novos caminhos que podem ser seguidos a partir da perspectiva do cuidado essencial.

A escola é um campo de fogo encantador, mas que também pode queimar. O

cuidado pode ser um convite à atenção para esse lugar, ajudando a conduzir linhas de fuga, e, portanto, transformando as práticas educativas. É um risco caminhar junto ao fogo. Não dá para imaginar o que virá. É preciso concentração para não se queimar no processo.

Em meio a essas linhas, um lugar encontrado até o momento é que o cuidado, assim como o olhar para o campo com fogo, pode ajudar a visualizar as “entrelinhas que não são entrelinhas” dos corpos dos educandos e educadores que possuem uma natureza comum: a do desejo.

Figura 5: mapa cartográfico com fotos do 5º encontro



Fonte: acervo de pesquisa

5. DEIXE-ME IR: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ANTES DE PARTIR

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar

[...]

Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver

[...]

Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que me encontrar

Cartola - Preciso me Encontrar

Na música “Preciso me encontrar”, de Cartola, este renomado músico e poeta nos fala sobre o aviso da partida. Não diz que não irá retornar, ao contrário, diz que irá retornar quando se encontrar. Em conexão com a filosofia espinosana e do princípio de energia vital de Azoilda Trindade (2013) expandidos neste trabalho, podemos dizer que ele está partindo para outros lugares, está em busca da conexão com demais elementos naturais no sentido de encontrar a sua essência, que é a potência.

O personagem invoca o sofrimento, mas ainda expressa em si o desejo do movimento de perseverar, encontrar a sua essência que não está potencializada naquele momento. Só depois disso, que ele resolverá voltar: quando a sua essência-potência retornar.

Esta pesquisa cartográfica, parcialmente relatada neste trabalho, nos tocou no convite de conhecer novos lugares e ir em busca daquilo que ajuda a fortalecer a nossa essência-potência: o cuidado essencial. Fomos chamados a vislumbrar novos territórios referentes às perspectivas de cuidado a partir da “composição com restos arqueológicos” (Kastrup, 2009, p.49) repletos de experiências recheadas de sofrimento e de alegrias. Choros, risos, silêncios, brincadeiras e gestos se

encontraram no desejo pela expansão do cuidar das crianças e dos educadores nos ambientes escolares.

Ao longo dos encontros-intervenções percebemos o cuidado enquanto parte de nossa essência, isto é, um anseio de um corpo cuja natureza é desejante. Afinal, se o desejo concebido por Espinosa (2009) é uma manifestação de um corpo que busca expandir-se, afetar-se, podemos dizer que o cuidado é aquilo que nos mantém vivos, que nos acolhe. Ser cuidado nos provoca bons afetos, nos conduz no caminhar neste emaranhado de linhas que constituem a realidade ao passo que nos convida a criar - encontrar novos territórios (Deleuze, Guattari, 1995).

Cuidar do outro mantém a vida daquele que compõe a mesma substância que constitui ambos. Somos seres biofílicos, modos de expressão da natureza, portanto, somos atraídos pela vida (Wilson, 1989; Profice, 2016; Espinosa, 2009; Trindade, 2013). Portanto, cuidar do outro significa cuidar de nós mesmos. Nas palavras de Nuvem, proporcionar momentos de cuidado com sua turma: - *Faz bem até para mim*.

O movimento de cuidar, contudo, se mostra desafiador. Em um mundo constituído pelo paradigma capitalista - com raízes coloniais (Rufino, 2019; Cavalieri, Tiriba, Mello, 2022) - que promove a dissociação entre corpo e mente em prol da mercantilização humana, o anseio de cuidar se transforma - tal como nós mesmos.

Dialogando Krenak (2019) e Carneiro (2005), aprendemos a desumanizar o outro, sobretudo as populações não-brancas, não-urbanas e a despersonalizar os elementos naturais. Maturana e Verden-Zöllner (2004) complementam que: as crianças iniciam a vida a partir de uma biologia do amor, aprendendo o cuidado socioambiental; porém, posteriormente, aprendem a desejar a apropriação e o controle de si e do outro. É preciso individualizar, inferiorizar o outro, despotencializar o *conatus*, a energia vital, para manter o sistema.

Nesse sentido, as mídias e instituições culturais - dentre elas a escola - trazem em suas vestes os ideais necessários para se viver em sociedade; entre eles, a desconexão consigo e com o outro (humano e não humano). Portanto, a escola hegemônica objetiva a preparação para a vida adulta. Assim, os corpos tendem a ser disciplinados com rotinas rígidas similares à produção fabril; a competição é estimulada por meio de elogios apenas relacionados às produções escolares; as falas infantis são pouco consideradas em suas rotinas; os elementos naturais são tratados como sujeira; e as crianças ficam reclusas na maior parte do tempo em espaços

fechados sem a contemplação do outro, do espaço. Transversalizando a fala de Ventania, o olhar se direciona: - [...] *Para o que não é o cuidado.*

Contudo, quais as consequências para os corpos educados ao ignorarem grande parte de nossos sentidos em prol da razão? A não se disponibilizarem à escuta genuína dos seres humanos e não-humanos? Se os ambientes naturais e os elementos não-humanos que os constituem são encarados apenas como paisagem ou sujeira submetida às interações culturais?

Para Krenak (2019) e Guattari (1990), estamos vivendo um momento de desequilíbrio pessoal, social e ambiental. São crescentes os números de crianças com doenças mentais, altos índices de degradação ambiental, para além dos conflitos sociais. Louv (2016) complementa que o distanciamento dos espaços naturais saudáveis, como parques, está relacionado com o aumento da dificuldade de atenção e doenças, como a depressão.

Pensando no Brasil, acrescenta-se um panorama de não cuidado estatal por meio do racismo ambiental, proporcionando, especialmente, às populações não-brancas e de classes menos favorecidas, elementos naturais em estado de degradação (como água contaminada, ar poluído etc.). Aprendemos o paradigma do não cuidado sob nosso corpo, sob o outro, sob o ambiente. Assim, a vida humana na Terra está sendo arriscada (Guattari, 1990).

Em um tempo “especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (Krenak, 2019, p. 13), o cuidar essencial deixa de estar relacionado a encontrar o ritmo do outro, o desejo se transforma. Nos ambientes escolares, especialmente na Educação Infantil, tornam-se práticas instrumentalistas relacionadas a manutenção de questões pontuais fisiológicas (como banho, descanso, alimentação ou impedir os conflitos para não gerar ferimentos) ou de proporcionar conteúdos escolares sistematizados considerando-os como necessários para a vida futura (Guimarães, 2011).

No trajeto da pesquisa, percebemos que as concepções de vida e morte são orientadoras da forma que concebemos o cuidado. Encontramos corpos que defendem a celebração da vida entendendo-a como política interventiva do cotidiano (Trindade, 2013). Que no contexto de morte dos sentidos em prol de um contexto de produção e projeção futura, a disponibilidade de se encantar, de brincar com o cotidiano, surge como uma linha de fuga. Afinal, as realidades não são concebidas como fixas, ao contrário, são produções constantes de nossos inconscientes

maquínicos (Guatarri, Deleuze, 1995). “Agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade; isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte” (Dalbosco, p.13, 2006 *apud* Guimarães, 2011, p. 47).

A brincadeira foi uma ferramenta de conexão em todos os encontros e foi citada como uma estratégia de cuidado para fugir deste adoecimento - para as crianças e educadores. O cotidiano escolar tende a imperar dores nos corpos, a nos provocar maus afetos porque cerceia a liberdade das crianças, dos educadores. O desejo imediato é o da desistência, da culpa. Nesse sentido, a brincadeira surge como forma de desconstrução, construção e reflexão sobre o presente. Invoca o riso, a possibilidade de construir novos mundos onde o prazer é o princípio orientador (Trindade, 2013). A brincadeira pode alimentar a sede pelo mundo. Nas palavras de Vigotski (2008):

A cada passo, a brincadeira requer constantemente (...) agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira (...) promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato (Vigotski, 2008, p.32).

Brasa comenta sobre isso ao contar sobre a sua percepção acerca das experiências cotidianas do trabalho de cada uma das pessoas do grupo: - *A gente vai saltando os obstáculos, se agarrando às pedrinhas e fazendo sempre o exercício de lembrar o que move a gente naquele lugar, porque estamos ali e qual é o verdadeiro sentido das coisas. Se a gente não estiver afetado e não estiver mobilizando gera adoecimento.*

E qual o lugar da Psicomotricidade com o cuidado e o descuido? Para as professoras, o cuidado está atrelado ao olhar. Olhar este que pode ser incentivado pela Psicomotricidade. As contribuições de Lovisaro (2019) reforçam que este é um movimento atento realizado pelos envolvidos nas práticas psicomotoras e que promove a consciência de si, do outro e do mundo.

Transversalizando as ideias de Daniela Guimarães (2011), é possível dizer que este olhar atento para si, para os seus sentidos em relação às crianças, ao mundo, pode proporcionar novos caminhos para suas práticas educativas.

E é neste movimento do olhar atento, envolvidos pelas contribuições psicomotoras, que os educadores podem entrar no ritmo das crianças, proporcionando espaços pautados pela liberdade e compreendendo estratégias que ajudam no processo de cuidado delas no sentido de potencializá-las.

Saddy, Sancovski e Kastrup (2018) complementam esta ideia ao defender que os princípios relacionados ao olhar atento, isto é, a atenção conjunta, podem ressignificar os sentidos de cuidado e atenção comumente encontrados nos ambientes escolares, já que estes tendem a estar focalizados no estabelecimento de práticas de preservação da integridade física das crianças. Defendem o cuidado como uma atitude atenciosa que acompanha as relações entre adultos e crianças sem julgamentos e entendendo-os como atravessados por diversas questões de ordem coletiva.

As práticas educativas envolvidas por um olhar psicomotor também podem fazer um convite ao envolvimento pelo estado de infância (Nogueira, Pires, 2020) como um estado de potência; de descoberta e disponibilidade para devorar o mundo. Como o fogo, se propaga devorando e transformando ao que está à sua volta. Nas experiências psicomotoras, o corpo inteiro é convocado para a experiência de estar consigo, com o ambiente e com o outro. Os sentidos são aflorados e não há espaço para a dicotomia corpo/mente. Envolver-se pelo estado de infância é sentir na pele que a nossa natureza desejante se potencializa em composição com nosso corpo, com o outro, com o todo.

Ao mesmo tempo que convidam ao estado de infância, o olhar psicomotor na educação pode auxiliar a valorizar este estado. Afinal, a Psicomotricidade compreende o ser como corporal. Embora o Ocidente tenha propagado o ideal hegemônico dual de indivíduo/coletivo, corpo/mente, corpo/natureza, razão/emoção, entre outros, Wallon (Galvão, 1995) concebe os aspectos cognitivos, afetivos e motores como indissociáveis.

Dialogando com Merleau-Ponty (Caminha, 2019; Machado, 2010), filósofo presente em diversas produções do campo psicomotor, infere-se que todos esses âmbitos são expressões de um mesmo corpo em movimento, em relação socioambiental. Portanto, para auxiliar na costura de laços de alegria, de potência consigo, com o outro e com o ambiente, é preciso desejo; liberdade de movimento para a busca daquilo que atrai, potencializa. As infâncias desejam ser cuidadas e

cuidar daquilo que as afeta. Promover espaços onde o estado de infância pode ser vivido, pode ser concebido como um movimento de cuidado com a essência humana.

No trajeto da pesquisa percebemos que a Psicomotricidade pode caminhar junto a este movimento na construção de uma ética do cuidado (Guimarães, 2011; Boff, 2014). Ele pode ser tão fluido como a própria essência humana, que está sempre em transformação. “*Não precisa do martelo*”, como disse Ventania. Agir pelas linhas de fuga do cuidado é trafegar junto pelo contágio, pelo afeto em busca de novos territórios (Deleuze, Guatarri, 1995).

As ideias de hooks (2021) nutrem esse movimento considerando que o cuidado está relacionado a uma ética amorosa ao qual parte do princípio de que todos possuem o direito à liberdade e a viver bem. Citando Cornel West, comenta que “o niilismo não é superado por argumentos ou análises, é domado pelo amor e pelo carinho.” (p.130).

Complementa ainda que para vivermos com os valores de uma ética amorosa, precisamos encarar os nossos medos para que eles não fiquem no nosso caminho nos imobilizando. Nas palavras de Nuvem: - *Eu tinha que perder o medo, e foi bom!*

É preciso estar atento, contudo, para não se fechar em novos territórios. Boff (2014) comenta sobre uma das patologias do cuidado: o cuidado em excesso. Este cuidado excessivo pode gerar uma busca incansável pelo perfeccionismo, o qual gera imobilização. Fecham-se para novas transições. Defender o cuidado como ética é estar atento ao presente bem como as possibilidades de passeio.

Para esse passeio, é válido ressaltar também a importância de aprender com as contribuições das populações afropindóricas para o campo da Psicomotricidade, no sentido da perspectiva do cuidado. A partir da leitura de Trindade (2013), identificamos que os valores civilizatórios afro-brasileiros descritos para serem trabalhados na Educação Infantil - Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/Axé e Oralidade - visam o cuidado com as crianças no sentido das relações consigo e com o outro, com a sua cultura, buscando a sua potencialização.

Já as produções relacionadas a sociedades indígenas brasileiras como os Tupinambá de Olivença (Tiriba, Profice, 2018), os Krenak (Krenak, 2022), os Maxakali (Costa, 2015; Alves, 2000), os Guarani Mbya (Benites, 2015), e os Xakriabá (Correa Xakriabá, 2018), que nos ensinam que os valores de circulantes compreendem os

corpos humanos e não humanos enquanto constituintes de um coletivo olhado, escutado e cuidado.

As crianças das referidas sociedades tendem a circular diariamente pelos cotidianos e são consideradas como seres respeitados em suas particularidades. São consideradas seres que devem ser cuidados. Não vivem em constante projeção de um futuro que ainda não existe. A liberdade é presente nos seus cotidianos, portanto, seguem em busca de afetarem e serem afetadas por toda a sociedade que a educa ao passo que aprendem a valorizar e cuidar dos seus corpos, dos corpos de seus pares e de seu território compreendendo que todos estão interrelacionados em coletivo.

Nesse sentido, defendemos a importância da constituição de coletivos no campo da Educação e Psicomotricidade comprometidos com valores amorosos, valores de cuidado com os corpos docentes (hooks, 2021; Boff, 2014). Com os relatos, compreendemos que grupos como o GEPEP são fundamentais para a nutrição de educadores que necessitam mais do que estudar juntos sobre o campo. É preciso sentir que o estudo esteja conectado com a vida, vida esta que precisa ser cuidada pelos seus pares em comunidade com fala, escuta, compartilhamento das dores e alegrias do fazer educativo.

As convidadas ressaltam o grupo como um espaço de cuidado, como um lugar em que percebem suas vidas como importantes e um lugar que proporciona seu aprimoramento pessoal e profissional, em conjunto. Concebem o coletivo como um lugar que as acolhe, que as fazem rir e brincar mesmo diante a diversos desafios que percorrem os seus cotidianos. Para Terra: - *Tudo o que a gente tem conquistado é uma sementinha, uma celebração. Eu vejo como uma celebração. O barco da gente está aqui ainda insistindo, resistindo, sabe? E eu acho que isso passa muito pelo cuidado.*

A pesquisa, para elas, foi citada como uma continuidade no processo de cuidado no sentido do acolhimento, da atenção, da escuta e das trocas com as suas experiências:

- *Eu só agradeço por todo o cuidado pela forma que você chegou, que você trouxe pra gente que se trouxe e acolheu a gente às vezes cansadas, exaustas desabafando com cuidado, com atenção.*

- *Foi um cuidado com a gente. Num momento que a gente estava passando por muita turbulência.*

Ampliamos o convite para as instituições escolares no sentido de proporcionar espaços de cuidado para os demais pertencentes à comunidade escolar, compreendendo que o exercício de cuidar é coletivo, tal como a nossa constituição identitária. Cuidar dos docentes e das crianças precisa estar atrelado ao cuidado com os demais integrantes da comunidade escolar.

É preciso ter nossos corpos cuidados para entender o valor de cuidar. A nossa existência e a existência do outro precisam ser consideradas legítimas e importantes para que possam ser cuidadas e preservadas. Os exercícios de ouvir as alegrias e fragilidades, de compartilhar juntos o sofrimento e a celebração do cotidiano são um caminho para isso. Portanto, deixamos aqui o nosso convite para brincar e caminhar sozinho e em coletivo. A fazer a prática coletiva de olhar com atenção, encantamento para si, e para o cotidiano. Assim, poderemos nos encontrar.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. A.; PERROTTA, C. S.; QUINTÃO, C. O. J.; SUSANO, C. C.; SCHAEFER, K. S. A. B.; THOMAZ, R. S. A. B.; RODRIGUES, R. N. N. **Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola?** In: Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/contencao-ouliberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>. Acesso em: 01. out. 2023.

ALVES, Ricardo Carlos Santos. **O corpo do professor**. Curitiba: CRV, 2013.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. O corpo brincante maxakali. **Anais**. 23ª Reunião Anped. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0313t.PDF>. Acesso em: 12. out. 2023.

ALVES, Ricardo Carlos Santos; Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (Orgs.). **O olhar psicomotor na educação**. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2019.

BENITES, Sandra. (Ara Rete). **Nhe'ë, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, SC,2015.

BERNARD, Aucouturier. **O método Aucouturier: Fantasmas de ação e prática psicomotora**. Editora Ideias & Letras, 2007.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BRAGA, Marco Antonio Barbosa; MORAES, Andreia Guerra de; REIS, José Claudio de Oliveira. **Breve História da Ciência Moderna: Volume 2: Das máquinas do mundo ao universo máquina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 20 mar. 2023.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria & prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas**. São Paulo: Lovise, 1998.

- CAMINHA, Iraquitã. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- CAVALIERI, Lúcia; MELLO, Tatiana de Freitas Ordonhes de; TIRIBA, Lea Velocina. Notas de uma Metodologia Contracolonial Teórico-Brincante: encontros de educadoras e educadores a 'qual' Distância? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 173-190, abr. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000200173&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 out. 2023.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORRÊA, Mônica Ferreira. **A filosofia de Espinosa no pensamento de Damásio e de Atlan**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- CORREA XAKRIABÁ, Célia. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada/**, Célia Nunes Correa Xakriabá. Brasília – DF, 2018.
- COSTA, Ana Estrela da. **Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cinemáticas entre os Maxakali**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha (Orgs). **Transpsicomotricidade: psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- DELEUZE, GILLES, GUATTARI, FÉLIX. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões**. 4 ed. São Paulo: Editora Martin Fontes, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOULART, Débora Cristina. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. **Revista Café com Sociologia**, v. 2, n. 1, p. 68-83, 2013.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. In: Guedes, Adrienne; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: AYVU, 2019, p. 19-46.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. 17. ed. São Paulo: Wrm Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KASTRUP, Virginia. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Passos, Eduardo., Kastrup, Virgínia. e Escóssia, Lílina. (Orgs) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009.p.32-51.

KRENAK, Ailton. **A vida é selvagem**. Cadernos SELVAGEM. Dantes Editora Biosfera, 2020.

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

_____. Ecologia Política. **Ethnoscientia** 3 (n.2 Especial): 1-2, 2018.

_____. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes; 2011.

LOVISARO, Martha. Prefácio. In: ALVES, Ricardo Carlos Santos; Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (Orgs.). **O olhar psicomotor na educação**. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2019. p-13,14.

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

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MATURANA, Humberto & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. Lorena: BM Projetos Especiais, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. 2018. **A coletiva**. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e>. Acesso em: 12. out. 2023.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.

PASSOS, Eduardo, BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

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

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, [S.I.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926/23702>>. Acesso em: 01 out. 2021.

RIBEIRO, Amanda Vollger. **Crianças Indígenas, Natureza e Ancestralidade**: em busca de pedagogias encantadas. Rio de Janeiro, 2021. 41 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RUFINO, Luiz e SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no Tempo**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SADDY, Bárbara Spinola; SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Cuidando de quem cuida: cartografia e atenção conjunta em uma instituição de educação infantil. **Ayvu**: Revista de Psicologia, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 140, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27404> .Acesso em: 01 out. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SCHAEFER, Katia Bizzo. CORPOS DE TERRA E DE ÁGUA: por uma identidade terrena no ambiente escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 232-254, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45880/32175>. Acesso em: 19 mar.

2023.

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

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma Literatura Menor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Brinquedos da natureza: entenda o brincar a partir dos quatro elementos naturais**. 2016. Disponível em:

<https://territoriodobrincar.com.br/sem-categoria/brinquedos-da-natureza-entenda-o-brincar-a-partir-dos-quatro-elementos-naturais/>. Acesso em: 01 out. 2023.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Minas Gerais. **GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07**. Caxambu: Anped, 2005. p. 1-17.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

TIRIBA, Lea.; VOLLGER, Amanda.; PEREIRA, Jéssica. Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra. . **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 98–116, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13522>. Acesso em: 1 out. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**. Salto para o Futuro. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013.

TRINDADE. Rafael. **Espinosa - a potência do ser**. 2014. Disponível em:

<https://razaoinadequada.com/2014/08/07/espinosa-a-potencia-do-ser/#:~:text=Agir%20%C3%A9%20agir%20pela%20pot%C3%Aancia,composi%C3%A7%C3%A3o%20de%20partes%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01.10.2023.

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. **Pedagogias da Natureza: achados de uma professora de Educação Infantil**. - Rio de Janeiro, 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio

de Janeiro, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Zoia Prestes, Trad). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 8, 23-36, 2008.

WEBER, Max. **A ciência como vocação**: In: Ensaio de sociologia. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, p. 154-183. 1982.

WILSON, Edward. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.