



## **CRIANÇA, NATUREZA E O LUGAR DO SONHO: DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Bruno Henrique Ferreira dos Santos<sup>1</sup>

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes<sup>2</sup>

Michael Freire Santos<sup>3</sup>

### **Resumo**

O estudo objetiva compreender os processos crianceiros e curriculares do brincar por meio do desemparedamento da infância e dos afetos junto aos professores de Educação Física. Tem como lócus de pesquisa um CMEI no município de Viana - ES. Como referencial teórico se fez uma aposta em autores como Brito (2021), Barros (2018), Tiriba (2018), Gomes; Zouain (2021) e Krenak (2019). O referencial metodológico trata-se de uma pesquisa cartográfica Kastrup (2015). E os resultados ressaltam que os professores estão repensando suas práticas para que as aulas de Educação Física sejam um espaço de experimentação da cultura corporal do movimento humano junto aos elementos da natureza, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e sensitivo das crianças.

**Palavras-chave:** Desemparedamento. Educação Infantil. Brincar. Afetos. Natureza.

## **TWHEN DID DIRT BECOME DIRT? UNPACKING CHILDHOOD IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT A CMEI IN VIANA - ES**

### **ABSTRACT**

The study aims to understand the creative and curricular processes of play through the unpacking of childhood and affections with Physical Education teachers. Its research locus is a CMEI in the municipality of Viana - ES. The theoretical framework was based on authors such as Brito (2021), Barros (2018), Tiriba (2018), Gomes; Zouain (2021) e Krenak (2019). The methodological framework is cartographic research Kastrup (2015). The results show that teachers are rethinking their practices so that Physical Education classes are a space for experimenting with the body culture of human movement together with the elements of nature, with a view to children's cognitive, affective and sensitive development.

**KEYWORDS:** UNSTICKING. EARLY CHILDHOOD EDUCATION. PLAY. AFFECTIONS. NATURE.

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Viana/ES, [bruno.clps.henrique@gmail.com](mailto:bruno.clps.henrique@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, [larissa.rodrigues@ufes.br](mailto:larissa.rodrigues@ufes.br).

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal de Viana/ES, [michaelfreiresantos@gmail.com](mailto:michaelfreiresantos@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

*“Acho que o quintal  
onde a gente brincou é  
maior do que a cidade.  
A gente só descobre  
isso depois de grande.  
A gente descobre que  
o tamanho das coisas  
há que ser medido pela  
intimidade que temos  
com as coisas”.*  
**Manoel de Barros**

Este trabalho apresenta um relatório da pesquisa intitulada “Currículo e Avaliação na Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas” realizada pelo grupo CICLOS<sup>4</sup>, composto por estudantes e professoras do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo tem como objetivo compreender criticamente os processos crianceiros e curriculares do brincar por meio dos afetos junto aos professores de Educação Física de um CMEI<sup>5</sup> localizado no Município de Viana – ES, a fim de aproximar-se dos movimentos tecidos pelos professores para pensar o brincar, os afetos, e o “desemparedamento das infâncias” (TIRIBA, 2018) nas aulas de Educação Física e nos modelos de currículos para além do que já está estabelecido, possibilitando outros enredamentos no experimentar e experienciar os elementos da natureza.

Convidados a pensar acerca da pertinência deste objeto de pesquisa com as escolas, nos apoiamos nos ensinamentos de (KRENAK, 2019, p. 33), ao ressaltar que:

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser.

---

<sup>4</sup> Currículos e Interações Colaborativas na educação básica e no ensino superior da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>5</sup> Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI.

Implicados com a composição entre humanos e natureza em seus processos aprendentes, colocamos em análise as potencialidades deste convite feito por Krenak a nós, como educadores, de tecer, por via da pesquisa acadêmica, reverberações curriculares e pedagógicas com crianças da Educação Infantil.

Os espaços do brincar, do criar, do experienciar, do experimentar na/da/com Educação Infantil na disciplina de Educação Física, ainda é visto como uma novidade. Apesar da disciplina estar presente na legislação, em termos de políticas públicas e curriculares efetivamente, há pouco tempo se constituiu como área de conhecimento da Educação Infantil. Essa ação tem feito os professores regulares e, sobretudo, os professores de Educação Física, repensarem suas práticas e enfrentarem este novo desafio, o de planejar e organizar a disciplina como um *espaçotempo*<sup>6</sup> que contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças na primeira infância por meio das experimentações e da exploração dos elementos da natureza, apostando em autores como Brito (2021), Barros (2018), Tiriba (2018) e Krenak (2019).

Compreendendo a grande relevância da brincadeira como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico docente na Educação Infantil, instigados pela forma poética de perceber a vida crianciera e seus interesses alinhavados à natureza de Manoel de Barros, assim como pelos importantes ensinamentos de Ailton Krenak, ao compartilhar seu olhar ancestral para com o planeta, ousamos seguir pelas cartografias brincantes de crianças nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, no que diz respeito ao brincar, a orientação curricular do Ministério da Educação e Cultura mais recente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressalta:

“[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BNCC, 2017, p.38).

---

<sup>6</sup> Vale notar que essa estética de escrita, como Ferraço cita, aprendemos com a professora Nilda Alves que ao juntar as palavras, tentamos criar uma nova, que não seja “uma e outra”, mas uma terceira, diferente das duas anteriores, que surge da fusão delas (FERRAÇO, 2003, p.158).

Considerando a função legitimada da Educação Física enquanto campo do saber que trata da cultura corporal do movimento humano e que, ao mobilizar a brincadeiras no contexto da Educação Infantil, amplia as potencialidades aprendentes, Simão (2008) aponta que, assim a Educação Física colabora para a leitura do mundo das crianças, onde é preciso evidenciar também o brincar com/na natureza como forma de linguagem, onde nota-se a criança como sujeita de direitos e geradora de culturas, sempre buscando respeitar o fator social na qual está inserida.

Neste contexto, ao problematizar os processos brincantes aos quais as crianças da contemporaneidade estão imersas, principalmente as que habitam os grandes centros urbanos, especialistas no campo da saúde e educação fazem alertas importantes acerca do tempo ao qual os pequenos estão sendo expostos a telas e aparelhos eletrônicos e sobre os malefícios para a saúde física, mental, cognitiva e, também, para as relações sociais.

Em atenção às pesquisas realizadas no campo da educação infantil e educação ambiental, nota-se uma crescente preocupação com os espaços e tempos para o brincar com a natureza na primeira infância Brito, Chizzolini, Pitombo (2021), Barros (2018) e Tiriba (2020), visto a tentativa de escolarização precoce das crianças, restringindo os tempos de brincar à apropriação de conteúdos disciplinares preparatórios para o ensino fundamental. Soma-se a este fator: o emparedamento da infância, com a redução do tempo brincar em contato com a natureza, a diminuição dos espaços de contato com a natureza nas escolas (tempo do concreto), o que têm limitado as experiências educativas e o direito de brincar e aprender com a natureza, sendo parte dela. De acordo com Gomes (2022, p. 08)

Transformações econômicas, políticas e sociais modificaram intensamente a maneira dos seres humanos de interagirem com a natureza, ocasionando cada vez mais o seu distanciamento dos elementos naturais, há o enfraquecimento dos laços entre o brincar com elementos naturais e não estruturados.

A captura do tempo de brincar e da ocupação do tempo da criança pelos equipamentos eletrônicos, impostos pela sociedade capitalista, tem instigado pesquisadores e profissionais da educação a pensarem em outros processos

educativos que tornem mais tardio o uso de aparelhos eletrônicos. Há uma dedicação em ampliar nas crianças áreas cognitivas, afetivas e sensitivas por intermédio dos usos dos elementos da natureza nas aulas, no caso deste artigo, nas aulas de Educação Física, apostando, assim como Piorski (2018, p. 31), que: “Toda cultura de se guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver do mundo e todos os instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais têm suas bases na natureza”.

Com o objetivo de seguir pela cartografia das linhas dos processos aprendentes e brincantes pelos quais as crianças da Educação Infantil exploram, criam, experimentam e compartilham – como, por exemplo, nas aulas de Educação Física em meio à natureza –, este artigo se posiciona na contramão de práticas educacionais e pensamentos obsoletos que buscam reter o fluxo criativo, livre e pulsante inerente à aprendizagem humana. Práticas enviesadas por métodos de uniformização, naturalização e hegemonização do pensamento, dos corpos e da condução da experiência, condenam os processos de subjetivação a uma repetição mecânica, esvaziada de sentido, empobrecida de encanto e pouco eficaz em provocar o desejo pelo conhecimento, além de excluir, reprimir e negar a diferença que caracteriza o vivente. Tomando a educação como processualidade, apostamos, assim como Rufino (2019, p. 263), em suas potencialidades como “[...] fenômeno plural, inacabado e dialógico”, havendo, assim, uma pluralidade de saberes a serem explorados.

Portanto, existe a necessidade de debater as práticas crianceiras, afetivas e curriculares, não para caracterizá-las e determiná-las, mas para problematizar as múltiplas redes de *saberesfazeres* que movimentam os processos educativos. Portanto, o que moveu a escrita deste artigo foram os encontros com as crianças, os movimentos, os acontecimentos, os afetos, o criar, o brincar, a natureza e a potência das cartografias vividas em um CMEI localizado no município de Viana – ES, no ano de 2023, numa tentativa de pensar como os currículos vão puxando fios que impulsionam a potência das vidas produzidas nas escolas.

No limiar textual, apresenta, primeiramente, o debate acerca da natureza, o brincar e as crianças na educação infantil nos documentos curriculares: podemos

adiar o fim do mundo? Em um segundo momento, destaca as linhas cartográficas para adiar o fim do desejo infantil, ressaltando os dispositivos mobilizados na produção dos dados. Posteriormente, aborda as alianças afetivas entre criança e natureza: lugar do sonho. Por fim, dialoga sobre por mais quintais de sonhos: considerações flutuantes.

## **2 A NATUREZA, O BRINCAR E AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: PODEMOS ADIAR O FIM DO MUNDO?**

*Fomos formados no mato  
as palavras e eu.  
O que de terra a palavra se acrescentasse,  
a gente se acrescentava de terra.  
O que de água a gente se encharcasse,  
a palavra se encharcava de água.  
Manoel de Barros*

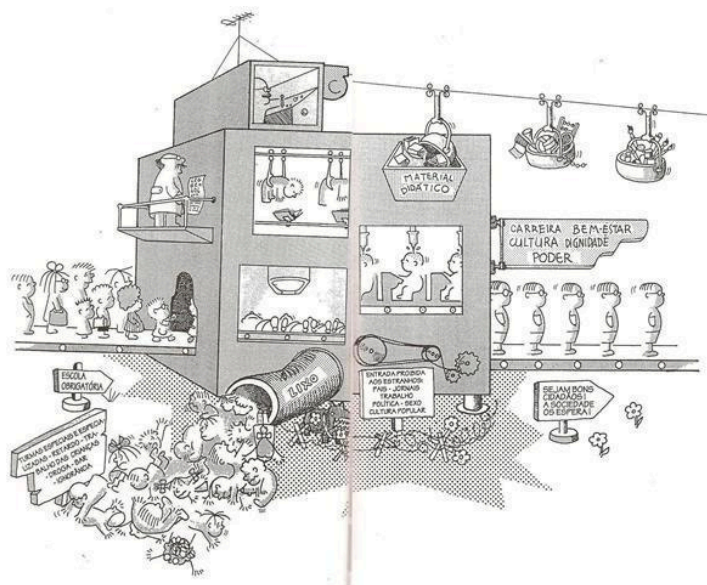
O encontro entre o sujeito e a natureza, poetizado por Manoel de Barros, nos coloca questões: onde estão o mato, a terra encharcada e os pássaros nas instituições educativas na atualidade? De que currículo falamos quando se produz um distanciamento entre homem e natureza, criança e terra? Quais sentidos as palavras infantis enunciaram acerca de si e do mundo sem a experiência do encontro brincante com o meio natural?

A lógica imperativa educacional em movimento no Brasil tem seguido por contornos implicados com os resultados aferidos pelas avaliações da aprendizagem em larga escala, o que tem conduzido os processos curriculares e orientado a formação de professores, suas práticas pedagógicas e as experiências educativas nas instituições de ensino públicas e privadas. Acerca deste processo, focado na eficiência, até mesmo as crianças da Educação Infantil começam a ser impactadas com organizações que remetem o ensino e aprendizagem a essa racionalidade.

Uma racionalidade que hierarquiza saberes, que dimensiona o que tem mais relevância no campo do conhecimento mensurável, como as disciplinas de linguagens, como Língua Portuguesa, e as de ciências naturais, como a Matemática, vinculando-as a um grau de superioridade em relação a outras como, por exemplo, Artes e Educação Física, restringindo a composição existencial dos educandos.

Em análise aos sistemas de pensamento e às relações de poder, Foucault (2001, p. 126) descreve o ambiente escolar como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar”, que transforma crianças em alunos, fazendo-nos pensar, assim, escola como um lugar onde corpo e mente são docilizados e aprisionados. Essa lógica invade a Educação Infantil com a significação da infância como projeção futura, como um vir a ser, desconsiderando, em grande parte, os desejos, interesses, saberes, fazeres e poderes infantis, como destaca Kohan (2007).

**Figura 1** - A grande máquina escolar (1970).



**Fonte:** TONUCCI (2003) - Com olhos de crianças.

Em um contexto educacional moralizador, disciplinar, historicamente as crianças foram separadas por idade, classificadas em aptas ou não, “normais” ou não. Além disso, seus modos brincantes também foram modelizados com brinquedos estruturados (carrinhos, bonecas, ferramentas, panelinhas, dentre outros objetos que os reportem aos modos de vida adultocêntricos), excluindo-os da possibilidade de criar brincadeiras com folhas, galhos, pedras, areia, animais, insetos, dentre outros.

No entanto, como uma tentativa de romper com a prática de regulação dos corpos das crianças, é preciso olhar para os espaços nos quais estão sendo tecidos os processos de constituição do desenvolvimento dos nossos educandos, neste contexto, as crianças, de maneira a proporcionar-lhes a experimentação dos afetos do brincar com a natureza.

Portanto, buscamos conhecer, junto aos documentos normativos referentes à Educação Infantil, as concepções de infância, de brincar e de natureza no sentido de compreender como seus discursos nos ajudam a pensar em ideias pedagógicas para “adiar o fim do mundo”, uma aposta filosófica imanente de Ailton Krenak (2019), tão necessária para que a vaidade científica não anule os saberes de tantos povos que ainda se constituem com a natureza. Nas palavras do líder indígena: “Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” (KRENAK, 2019, p. 15).

Para tanto, analisamos brevemente três documentos que orientam o ensino na Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI)<sup>7</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI)<sup>8</sup> e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>9</sup>. Dessa forma, essa seção se dedica a compreender de que modo os documentos curriculares nacionais orientam a Educação Infantil quanto às problemáticas centrais aqui expostas. Nos limites deste texto, foram analisados os documentos de orientação curricular federais, onde apontamos como compreendem a criança e o brincar e como associam a criança e a natureza.

**Quadro 1** - Análise de três documentos curriculares da Educação Infantil.

<sup>7</sup> Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

<sup>8</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs).

<sup>9</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DIMENSÕES DE INTERESSE	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	O foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. A criança está no centro do processo da aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas.	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.
O BRINCAR	Por meio do brincar, enfatiza-se que as crianças trabalham sua capacidade de criar e, para isso, é preciso que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, tanto para as brincadeiras como para as aprendizagens que devem ocorrer por meio de uma intervenção direta.	Um dos eixos estruturantes do currículo e das práticas pedagógicas. É compreendido como parte importante na construção dos sujeitos, pois possibilita um processo de construção e descoberta. De acordo com o documento, no ato do brincar emergem os questionamentos, o conhecimento do eu, do outro e do mundo, a criatividade, os desejos, as interações e a busca pelo saber.	O brincar é combinado como direito basal e recurso de incremento da criança. Nos campos de conhecimentos, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

No exercício de estudo dos documentos supracitados, foi possível notar que a concepção de criança foi se ampliando, considerando o processo de mediação por parte dos professores no RCNEI. Posteriormente, na DCNEI, destaca-se a relevância das interações nas diferentes práticas cotidianas como fundamentais para a aprendizagem. Já a BNCC aponta para o protagonismo infantil na modificação e criação da cultura. Quanto ao brincar, é reconhecido nos documentos o potencial para o ato educativo. Entretanto, ainda que muito focado no brincar na educação infantil como um ato intencional, este deve ser mediado ou direcionado pelo professor. Quanto à natureza, propõe a sua valorização e exploração, trazendo um sentido de conservação e preservação do meio ambiente. No entanto, não destaca-se a interligação do homem e natureza como fonte existencial.

As marcas desses documentos se ocupam mais em afirmar a criança como sujeito social que está em busca de novas aprendizagens e constantes descobertas, seja por meio das interações com os outros sujeitos ou das investigações do meio em que vive. E é nessa interação, aprendente sobre/consigo mesma, sobre/com o outro e sobre/com o mundo à sua volta, que a criança se desenvolve.

Dessa forma, não é mais aceitável que as crianças sejam compreendidas como receptoras de saberes, reproduzindo, assim, o que lhes é transmitido pelos adultos. Em nossas pesquisas, cartografamos cada vez mais os movimentos de subjetividades das crianças que criam, desconstroem e reconstroem as novas formas de ser/estar no mundo, por meio de suas relações, interações, experimentações, invenções e sua leitura de mundo. Como argumenta Gomes (2022, p. 09)

Proporcionar e garantir que as crianças acessem a natureza e que possam com ela e nela brincar é também dever e responsabilidade das instituições educativas, como a escola e dos profissionais da educação. É necessário ultrapassar a ideia da natureza apenas como cenário pedagógico, mas tomá-la como inerente à constituição humana.

Assim, a partir da breve sistematização apresentada no quadro 1, pode-se pensar que os documentos ainda enunciam ideias fortalecidas para adiar o fim do mundo. Em muitos, em suas linhas, ecoa ainda uma lógica adultocêntrica que

concebe a criança como receptáculo e o brincar como algo a ser proposto por um adulto e não um ato inerente à criança, das infâncias postas a criar mundos. Além disso, ainda continuam a compreender a natureza dissociada da vida humana, ou seja, como apenas um recurso a ser utilizado para sua existência. Para Tiriba (2018), essa concepção, que justifica o tempo, geralmente diminuto, em que as crianças permanecem em espaços ao ar livre, possibilidade – muitas vezes com status de prêmio – que depende exclusivamente da decisão das professoras e professores ou de quem organiza as rotinas escolares, também justifica a quase inexpressiva utilização do espaço do entorno da escola, ou mesmo a falta de acesso ao mundo exterior através das janelas.

Seria necessário, portanto, avanços epistemológicos e metodológicos capazes de incluir outros povos, histórias, saberes e existências nos currículos escolares. Assim, com Krenak (2019, p.15) sugere, poderíamos suspender o céu e produzir outras subjetividades que estejam à mercê do capital, pois

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado.

### 3 LINHAS CARTOGRÁFICAS PARA ADIAR O FIM DO DESEJO INFANTIL

*“Cresci brincando no chão,  
entre formigas.  
[...] Porque se a gente fala a partir de ser criança,  
a gente faz comunhão:  
de um orvalho e sua aranha,  
de uma tarde e suas garças,  
de um pássaro e sua árvore”.*  
**Manoel de Barros**

Do ponto de vista metodológico, o artigo aborda um fragmento de pesquisa que resultou em um relatório dos estudos produzidos com as infâncias da Educação Infantil, assumindo a pesquisa cartográfica (KASTRUP, 2015) como referencial teórico-metodológico. Cartografando com as redes de afeto, com as crianças, os

professores e demais participantes do cotidiano escolar, habitamos diferentes territórios que, até então, não habitamos e nos deixamos levar por esse campo coletivo de forças (BARROS; KASTRUP, 2015).

Consideramos, assim como Gouveia e Gomes (2023, p. 71), que entrar em campo de pesquisa

[...] se constitui não como um procedimento regido por regras apriorísticas que a racionalidade moderna tanto inculcou, mas por novos exercícios vivificados, como uma performance metodológica: a cartográfica, fortemente implicada pela filosofia da diferença, mais especificamente pelos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

Para emprego do método cartográfico, na tentativa de observar e entrar em contato com os corpos docentes e discentes, tendo como caminho o conhecer, compreender e cartografar quais são as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física com as brincadeiras, os afetos, os currículos, o criar e o experimentar os elementos da natureza em um CMEI localizado em Viana -ES. Apoiando-se em autores como Barros, Brito, Deleuze, Gomes e Zouain, Kastrup, Krenak e Tiriba para mobilizar cartografias dos afetos, do brincar, da natureza e de sua importância nas relações sociais, cognitivas e afetivas das crianças.

No CMEI, em contato com os corpos coletivos, em meio às redes de conversação, foi possível sentir a potência da vida que pulsa na Educação Infantil em meio às composições com forças heterogêneas no plano de imanência, em um processo de invenção, que provoca deslocamentos nos movimentos curriculares. Participaram dessa pesquisa 4 turmas de crianças, sendo duas do grupo 1 (09 meses a 1 ano e 6 meses) e duas do grupo 2 (1 ano e 7 meses a 2 anos e 11 meses), com total de 30 alunos dos grupos 1, 44 dos grupos 2 e dois professores de Educação Física.

**Imagem 02** - Brincando de escalar.



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2023).

A cartografia de pesquisa instiga, no sentido de Gomes (2015, p. 28), a “[...] rasurar os métodos cartesianos de pesquisa”, a aceitar o convite feito pelo olhar infantil de nos deslocar para os acontecimentos cotidianos que escapam das generalizações descritivas, o que possibilita perceber as crianças dos grupos 1 e 2 do CMEI em sua heterogeneidade e multiplicidade, e com isso, sujeitas às experiências, demandando acolhimento, cuidado, conversa, escuta e trocas. Não há intencionalidade de rotulá-las na busca por um comportamento adequado para crianças muito pequenas. A aposta está no ato educativo aberto a experimentações com a natureza, com o mundo, com o outro e consigo mesma. Apostar em uma infância da curiosidade, das diferenças, das alegrias, das fabulações, produtoras de histórias e culturas. No qual o que importa é “[...] fazer passar os afetos” (ROLNIK, 2007, p. 47).

Considerando, assim como Gomes e Zouain (2021), que na pesquisa cartográfica o que sempre motiva não é a busca por soluções, mas ir ao encontro de diferentes pistas que levem a pensar em outros movimentos possíveis, devires. Pois,

a cartografia, não se destina a uma coleta de dados, mas sim a uma produção coletiva de dados em composição com o campo problemático do estudo, que se por vezes se desdobra nos inúmeros questionamentos. Para tanto, algumas estratégias metodológicas foram criadas e alguns procedimentos investigativos utilizados para sistematizar os registros. Mobilizamos a observação participante, os registros em diário de campo e a captura imagética por meio de fotografias. Em consonância com Gouveia e Gomes (2023, p.71), o “celular se tornou bloco de notas, câmera, filmadora, gravador de voz, ou seja, nosso grande aliado nos registros [...] na ordem do acontecimento e não apenas tomando-as como representação”.

Em contato com os docentes e discentes foi possível compreender como os professores de Educação Física tecem suas aulas com diferentes metodologias, fazendo uma aposta em aprendizagens inventivas a partir dos conhecimentos e das invenções no CMEI. Como acreditam Gomes e Zouain (2021), ao dialogarem sobre a potência das invenções, o campo do cotidiano escolar não é construído apenas de reproduções de competências estabelecidas, mas também por movimentos de resistência à estagnação da vida e pela busca por potencializar as intensidades de experimentações.

**Imagem 03** - Brincando com a água e suas diferentes formas.



**Fonte:** Acervo dos pesquisadores (2023).

Como essas cartografias, foi possível perceber os movimentos que foram se compondo meio às aulas de Educação Física, às brincadeiras com natureza, às formações, aos planejamentos e às experimentações... “[...] buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um cotidiano escolar não burocratizado” (CARVALHO, 2019, p. 60).

Além disso, importa, também destacar que a cartografia de pesquisa foi indicando o quanto os professores apostam no contágio do desejo de aprender junto à natureza, rompendo com o estigma incorporado atualmente da natureza como perigosa ou como suja. Corroborando com essa ideia, Gomes (2022, p. 09) argumenta que é preciso “colocar em questão a ideia da natureza como perigosa para as crianças, restringindo o contato devido ao medo de se machucarem, não compreendendo a natureza como fonte inesgotável de cuidados, fontes energéticas, curativas e de aprendizagens”.

**Imagem 04** - Brincando com galhos e gravetos.



**Fonte:** Acervo dos pesquisadores (2023).

Nas linhas aqui cartografadas, apostamos no brincar na/com a natureza como sugerem Barros e Tiriba quando afirmam que:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (BARROS; TIRIBA, 2018, p. 18-19).

Portanto, o brincar com elementos da natureza foi entendido não como um tempo perdido, mas como um tempo de redescobertas que precisa ser devolvido às crianças, apostando assim nos estudos que apostam na potência do brincar, da natureza e dos afetos, ressaltando a importância da pesquisa cartográfica, a qual tem nos motivado, pela complexidade que busca acompanhar no mundo.

#### **4 ALIANÇAS AFETIVAS ENTRE CRIANÇA E NATUREZA: LUGAR DO SONHO**

*Era o menino e os bichinhos.  
Era o menino e o sol.  
O menino e o rio.  
Era o menino e as árvores. [...].  
Manoel de Barros*

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. É nesta fase que elas começam a explorar o mundo ao seu redor, a construir suas relações sociais e a explorar os modos de enunciar e de inventar a si e o mundo. Para que este desenvolvimento ocorra de forma saudável, é importante que as crianças tenham vínculos afetivos seguros com seus educadores e com a natureza. Essas relações de confiança, respeito e empatia são chamadas de alianças afetivas.

No contexto contemporâneo das legislações educacionais que versam sobre as práticas pedagógicas na/da/com a Educação Infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), vamos compreendendo que essas relações afetivas se fortalecem pelo brincar e pelas interações com eixos norteadores das práticas pedagógicas. Segundo Gomes (2022, p. 07), destaca a:

[...] a ampliação da concepção do brincar (para além de ocupar o tempo infantil) para o entendimento de direito de aprendizagem da criança potencializa a elaboração de propostas educativas que tenham como intencionalidade o desenvolvimento integral, já que os recursos lúdicos são um auxílio fundamental para o aprendizado e construção do conhecimento.

O que exige dos professores o fortalecimento de alianças afetivas, como por exemplo, as que interligam as crianças com a natureza, como importantes ideias para adiar o fim do mundo, dito de outro modo, para adiar a anulação do desejo de aprender. Elas promovem a sensação de segurança, autonomia e aprendizado. As crianças que se sentem apoiadas, seguras e amadas pela natureza, são mais propensas a explorar o mundo ao seu redor, a se arriscar, concentrar, a prestar a atenção, absorver informações novas, tomar suas próprias decisões, resolver seus problemas e a aprender com mais facilidade.

**Imagem 05** - Brincando com terra e galhos.



**Fonte:** Acervo dos pesquisadores (2023).

Para Spinoza (2009), pode-se considerar que sentir com o corpo inteiro é viver pelo afeto. Nas palavras do autor, "o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída" (SPINOZA, 2009, p.99). Logo, a defesa feita aqui é a de que as infâncias brincantes estejam em aproximação com os elementos da natureza que permitam se relacionar consigo mesma, com o outro, compreendendo que estes movimentos aumentam a potência de agir de crianças e de professores, por meio da experiência dos bons encontros.

Problematizar sobre as alianças afetivas possibilita uma busca por bons encontros, pelas linhas de vida que se encontram com a natureza e produzem outras histórias educativas, potências que ocorrem nas relações com uma árvore, com os animais, com as plantas, com a terra, com a água; todas essas relações estabelecem a comunicação entre todos os seres. Vivemos no mundo das trocas e colaborações, experimentado por todos os povos existentes no planeta. Assim como nos aponta Krenak (2019, p.14), o que nos ajuda a conjugar os diferentes nós que nos constituem: “[...] nós-rio, nós-montanhas, nós-terra. Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nosso corpus, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir”.

Dentre as atitudes que podem contribuir para a construção dessas alianças está a de oferecer oportunidades para as crianças brincarem na/com a natureza, pois é uma ótima maneira de se conectarem com o mundo natural e desenvolverem um relacionamento de confiança com ela. Promover a observação da natureza para as crianças começarem a observar os animais, as plantas e os elementos naturais é uma forma de fazer com que aprendam sobre o mundo natural e desenvolvam senso de admiração e respeito por ela. Realizar atividades de cuidado com a natureza é uma maneira das crianças se sentirem parte do mundo natural e desenvolverem um senso de responsabilidade. Neste contexto:

Tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida, em qualquer lugar, superando as nossas incapacidades de estender a visão a lugares para além daqueles a que estamos apegados e onde vivemos, assim como às formas de sociabilidade e de organização de que uma grande parte dessa comunidade humana está excluída, que em última instância gastam toda a força da Terra para suprir a sua demanda de mercadorias, segurança e consumo” (KRENAK, 2019, p. 24-25).

Na cartografia de pesquisa, as linhas de vida e de educação mapearam algumas conexões possíveis entre as crianças e a natureza, com ações de observação dos animais, brincar com os elementos da natureza e cuidar para criar alianças afetivas que despertaram o aprendizado sobre o mundo natural e a desenvolver um senso de admiração, responsabilidade, curiosidade e respeito pela natureza.

## Imagem 06 - Folha e afetos.



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2023).

O encontro entre criança e natureza é um lugar do exercício do sonho, lugar onde se pode sonhar. Como nos ensina Krenak (2019, p. 32)

Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com o meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada.

Dessa forma, a natureza é um ambiente propício para a construção de alianças afetivas. Brincar na/com a natureza, observar os animais e as plantas, explorar o mundo ao seu redor são atividades que podem ajudar as crianças a se conectarem com o mundo em que vivem de forma significativa. Neste lugar, encontros incríveis são possíveis. Nele é possível habitar um lugar outro, transcendente, que aprendemos com Krenak ser tão possível e necessário para adiarmos a ideia de consumir a vida a qualquer custo.

## 5 POR MAIS QUINTAIS DE SONHOS: CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES

*Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.  
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,  
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.*



*Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,  
lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.  
Sou hoje um caçador de achadinhos de infância.*

**Manoel de Barros**

Todos nós moramos em um quintal e este quintal está dentro de nós. Cada um de nós é um quintal e com esses quintais sempre vivenciamos o inacabado, o inesperado, belezas, alegrias, encontros, possibilidades, descobertas; sentimos tudo com o corpo inteiro. Em nossos quintais podem ocorrer todas as coisas, sendo necessária a devida abertura para a experimentação do sonho, ou nas palavras de Krenak, a experimentação do encontro com a natureza.

Diante da realidade arquitetônica de muitas escolas brasileiras, não planejadas, adaptadas, não pensadas para o encontro entre estudantes e natureza, observamos a quase inexistência de ambientes externos que não sejam concretados. Estariam esses ambientes educacionais seguindo uma estrutura modelizante, como a apontada por Foucault em seus estudos? Seriam pensadas para docilizar, controlar os corpos? Estaria a lógica capital engendrando ainda a valorização dos espaços de sala de aula em detrimento dos espaços ao ar livre como lócus de conhecimentos? Os professores e demais profissionais da educação, assim como os estudantes, são considerados e ouvidos acerca dessas construções?

Nos limites deste artigo, essas questões não se esgotam, mas elas nos movem a continuar o caminhar da pesquisa. As linhas cartográficas, aqui apontadas, foram trazendo contornos de práticas pedagógicas entre Educação Infantil e Educação Física capazes de colocar em suspensão a necessidade do espaço cimentado, do emparedamento da infância. O corpo e o movimento se encontram com o sonho e com o desejo de compor experiências outras, libertárias da vida e da existência infantil de ser natureza.

Então, faz-se cada vez mais urgente colocar em debate coletivo, dentro e fora das escolas e instituições educativas, discussões e revisões nos planos municipais, estaduais e federais, nas propostas curriculares e todos os documentos norteadores que orientam a Educação Infantil, no sentido de fortalecer o movimento de desemparedamento da aprendizagem no contexto da Educação Infantil.



Todos nós somos uma dimensão da natureza, conforme aprendemos com Spinoza e Krenak, por consequência, quando estamos ao ar livre, vivenciamos um momento de conexão com o que somos, logo, vivemos a potência de nossa existência. O fragmento de pesquisa destacado neste artigo indica que existem bons encontros, possibilidades de sonhar, de encontrar pensar em achadouros de infâncias. Todas as experiências são singulares, não pretendemos levá-las como colonizadoras de pensamentos ou modelos a serem seguidos, porém provocar convites às reflexões, sensações e experimentações para as práticas pedagógicas curriculares libertárias, ecológicas e crianceiras.

O sonho proposto por Krenak é possível. As crianças nos ensinam como experimentá-lo, são capazes de rolar na areia, na grama, admirar o céu, a terra e o mar, comer frutas diretamente do pé e se lambuzar, brincar com água e terra, podendo, assim, sentir a potência do universo, ou melhor, dos multiversos existentes. É encantador desemparedar a vida, embrenhar-se de infâncias, fascinar-se, florestar-se, renaturalizar-se, experimentar-se natureza. Cabe a nós, professores, como nos ensina Freire (1996), a arte da pergunta: Como é o seu quintal/escola? Aceita as diferenças? Proporciona a ligação com a natureza? O diálogo e a escuta são sensíveis? Que sonhos surgem dele/dela?

O quintal/escola comporta todas as inquietações, incertezas, indagações. Porém, também existem encontros, parcerias, trocas, descobertas, construções, desejos, alegrias, conquistas, afetos e composições; por fim, o nosso quintal/escola está aberto à natureza e ao mundo!

## 6 REFERÊNCIAS

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: ALANA, 2018.



BARROS, L. P.; KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRITOS, A. G. V.; CHIZZOLINI, B. B.; PITOMBO, R. C. de. M. **Verdejar ante a ruína** [livro eletrônico]: escritos para cultivar novos mundos. São Paulo: 2021.

CARVALHO, J. M. **Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir**. Revista Educação Temática Digital, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, L. F. R.; ZOUAIN, A. C. S. **Pesquisa cartográfica e a composição de conhecimentos em redes de afetos na Educação Infantil**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 18, p. 27-44, 2021.

GOMES, L. F. R. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Vitória, ES: UFES, p. 28, 2015.

GOMES, L. F. R. **Registros avaliativos na Educação Infantil: Brincar com a Natureza**. – UFES - Vitória/ES : S.n., p. 8-9, 2022. ISBN: 978-65-00-49412-9. Disponibilidade em: [https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros\\_avaliativos\\_na\\_educacao\\_infantil\\_brincar\\_com\\_a\\_natureza\\_compressed\\_1.pdf](https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros_avaliativos_na_educacao_infantil_brincar_com_a_natureza_compressed_1.pdf) acesso em 26 de nov. 2023.

GOUVEIA, C. R.; GOMES, L. F. R. **Crianças, Seus Desenhos Importam! Enunciações infantis como potências para os currículos**. Revista Teias v. 24 • n. 75 • out./dez. 2023 • “Vocês são importantes...”: questões de alteridade e diferença nas políticas curriculares.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da**

**cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade, ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

PIORSKI, G. **A função primordial da criança é criar e explorar.** DIAS, T. Nexo: entrevista, nov. 2016. Disponibilidade em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2016/11/01/%E2%80%98A-fun%C3%A7%C3%A3o-primordial-da-crian%C3%A7a-%C3%A9-criar-e-explorar%E2%80%99-diz-pesquisador-de-brinquedos> acesso em 26 de nov. 2023.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação.** Revista Exitus, 9(4), 262 - 289. Out/Dez, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602019000400262](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400262). Acesso em: 22 nov. 2023.

SIMÃO, M. B. **Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a “hora da Educação Física.** www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art12.doc. 2008.

SPINOZA, B. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito à alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Petrópolis: Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2003.