



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PPGEA



ANDREIA DA COSTA JULIANO

**PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: A VIA CORPORAL
PROPULSORA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO GRANDE – RS

2017

ANDREIA DA COSTA JULIANO

**PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: A VIA CORPORAL
PROPULSORA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande-FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia

RIO GRANDE - RS

2017

Ficha catalográfica

J943p Juliano, Andreia da Costa.

Psicomotricidade relacional: a via corporal propulsora de sensibilização ambiental no contexto da educação infantil / Andreia da Costa Juliano. – 2017.

99 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.

Orientadora: Dr^a. Narjara Mendes Garcia.

1. Sensibilização Ambiental
 2. Educação Infantil
 3. Bioecologia do Desenvolvimento Humano
 4. Psicomotricidade Relacional
 5. Educação Ambiental
- I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 372.3

Andreia da Costa Juliano

Psicomotricidade Relacional: A Via Corporal Propulsora de Sensibilização Ambiental no
Contexto da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental -
PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial à obtenção do
grau de Mestre em Educação Ambiental, aprovada pela comissão de avaliação abaixo assinada:

Prof.^a. Dr.^a. Narjara Mendes Garcia
(Orientadora- FURG)

Prof.^a. Dr.^a. Claudia da Silva Cousin (FURG)

Prof.^a. Dr.^a. Jara Lourenço da Fontoura (FURG)

Prof. Dr. José Francisco Baroni Silveira (IF-RS)

Rio Grande, 29 de março de 2017.

DEDICATÓRIA

Não teria como dedicar esse passo dado em minha vida – ingressar e finalizar um mestrado - para outra pessoa que não fosse minha professora, colega de formação e amiga Angela Bersch. Ela é “mola propulsora” para tudo isso acontecer. Sou extremamente grata por ter ingressado numa especialização e conhecer uma alma tão iluminada e me fazer sentir-me autorizada a ingressar num programa de pós-graduação. Dedico esse trabalho a ti, minha “*Ori do Cuore*”.

AGRADECIMENTOS

Esta parte da dissertação, foi a última coisa que decidi fazer. Em meio a tantos acertos, erros, escritas e reescritas, pensar no agradecimento é algo que percebo que fiz durante toda a caminhada do mestrado.

Eis que chego no fim apenas dessa etapa, pois a constituição do ser e estar pesquisadora, já está impressa em mim. Portanto, primeiramente agradeço a Deus, a divindade maior, que permitiu eu iniciar e concluir essa etapa, que considero tão bonita em minha vida. Com esse agradecimento inicial a Deus, vejo que por seu imenso amor, permitiu vários anjos rodearem esses dois anos de estudos, pesquisas, escritas e reflexões. Lembro-me de toda caminhada e de todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para minha trajetória acadêmica e, mesmo que não consiga contemplar tantos nomes aqui, tenho a gratidão por cada uma, pois contribuíram para formação enquanto Educadora Ambiental.

Muito obrigada!

Continuo agradecendo aquelas pessoas que foram imprescindíveis, mas que não conseguirei palavras que traduzam a imensidão desse sentimento de gratidão que estou transbordando agora.

Wagner, meu filho amado, o melhor de mim! Agradeço por toda compreensão que foste obrigado a ter, percebendo minha ausência, minha falta de diálogo quando querias conversar e eu precisava “finalizar a linha de raciocínio”, por todo ombro que me oferecete, por todas as lições que aprendi com tuas sábias palavras nos momentos exatos com tamanha maturidade. Meu adolescente...que deixei ter que tomar as “rédeas” no seu último ano de Ensino Médio, pois eu estava na etapa de coleta e análise de dados. Ainda me presenteias com tua formatura e ingresso na universidade. Como sou grata filho, por ter um homem como tu do meu lado. Conta comigo sempre!

Aos meus pais e irmão, que também sentiram meu isolamento, minhas ansiedades, meus medos, meus estresses e estavam sempre ali, mesmo que não tenham tamanho entendimento do que eu estava passando durante esse processo do mestrado, mas, mesmo assim, estavam sempre ali. Vocês eram e são o alicerce de eu ser quem sou! Sou grata por Deus ter me colocado nesta família e pela oportunidade de sempre poder aprender com vocês.

À professora Dr^a Narjara, minha orientadora que Deus colocou novamente na minha caminhada, pois nos reencontramos no mundo acadêmico depois de anos. Nos conhecemos lá naquele bairro, nossos irmão estudaram juntos, nos encontrávamos e jamais poderia imaginar

que minha história daria essa volta e te reencontraria Narjara. Tive a felicidade de aprender muito contigo e extremamente grata por conhecer a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com a qual pude compreender minha própria vida. Gratidão pela confiança depositada em mim! Gratidão por acreditar que eu era capaz!

Não poderia de deixar de agradecer as crianças da Educação Infantil!!! Vocês foram responsáveis pela ampliação do meu olhar ecológico e promoveram em mim a sensibilização ambiental. Amei cada uma de vocês, cada abraço, cada beijo, cada “*vamos ficar mais um pouquinho tia!*”; “*Eu amo a Psicogenicidade Emocional*” que falavam e me encantavam; resignificaram a minha caminhada. Gratidão pela troca de saberes e troca de energia...para além do mundo acadêmico.

A todos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental que tive a oportunidade de conhecer e fomentar minha vontade e desejo de ser, de fato, Educadora Ambiental. Também, agradeço a Capes que financiou e fomentou o desenvolvimento dessa pesquisa e a banca que fez apontamentos cuidadosos, amorosos e críticos para ampliar o meu olhar sobre a escrita.

Às mosqueteiras Eliane e Angela...sem vocês tudo teria sido tão mais difícil. Com vocês pude aprender princípios da Educação Ambiental que não estão nos livros e referenciais teóricos. A amizade é o bem maior que colho dessa dissertação, para muito além do título de mestre.

E por fim, não menos importante, ao meu esposo Flavio Juliano, quem eu verdadeiramente amo. Quem teve que ver meu lado frenético durante o primeiro ano do mestrado, compreender minha ausência, cansaço, estresse, bagunça e mesmo assim estava ali. Durante o segundo ano, por atravessamentos da vida, tivemos um distanciamento que, em meio a dores, fortaleceu nosso amor e fez com que eu compreendesse a pesquisa na minha vida pessoal. Reafirmo que o conceito de cuidado e saber cuidar, foram reconstruídos e realmente percebidos através do descuido e assim, fizeram amadurecer nosso amor. Gratidão por tudo Flavio! Precisei me destruir para encontrar a melhor versão de mim. E essa versão, reconhece e zela pela nossa família.

O Caminho da Vida

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos.

A cobiça envenenou a alma dos seres humanos...

Levantou no mundo as muralhas do ódio...

E nos tem feito marchar a passo de ganso para a miséria e morticínios.

Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela.

A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria.

Nossos conhecimentos nos fizeram céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis.

Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.

*Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade; mais do que de inteligência,
precisamos de afeição e doçura.*

Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

Charles Chaplin

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 01.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 02.....	62
FOTOGRAFIA 02.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 03.....	65
FOTOGRAFIA 03.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 04.....	68
FOTOGRAFIA 04.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 06.....	70
FOTOGRAFIA 05.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 07.....	72
FOTOGRAFIA 06.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 08.....	74
FOTOGRAFIA 07.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 05.....	79
FOTOGRAFIA 08.....	Sessão de Psicomotricidade Relacional 06.....	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.....	Sessão de Psicometricidade 01.....	52
QUADRO 02.....	Codificação dos dados.....	56
QUADRO 03.....	Categorização inicial dos dados.....	57
QUADRO 04.....	Categorização final dos dados.....	58

LISTA DE ORGANOGRAMA

ORGANOGRAMA 01.....	Categorias e Subcategorias.....	59
---------------------	---------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
PR	Psicomotricidade Relacional
EI	Educação Infantil
PP-REI	Projeto de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Relatos Pessoais: a pesquisa e a relação com minha vida.....	14
1.2 Temática e objetivos do estudo: articulando as relações da pesquisa.....	15
2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES.....	19
2.1 Psicomotricidade Relacional como Expressão da Educação Ambiental: entrelaçamentos sobre Pertencimento e Circunstancialidade.....	19
2.2 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: O Olhar Ecológico sobre o Microssistema Escola.....	29
2.3 Uma Possibilidade Ecomunitarista.....	34
3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	42
3.1 Que Estudo é Esse? A Inserção Ecológica no Contexto Educativo.....	42
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	45
3.3 E Esse Lugar Escola? Contextualização do Campo e dos Participantes da Pesquisa.....	47
3.4 Psicomotricidade Relacional: a potência da Via Corporal na Sensibilização das crianças.....	49
3.5 <u>Grounded-Theory</u> – O Método de Análise dos Dados.....	52
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
4.1 Os Desdobramentos do “Saber Cuidar”	60
4.2 Brincar: a ação prazerosa e educativa.....	66
4.3 Pertencer: o <i>ser</i> e <i>estar</i> no mundo.....	77

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
6. REFERÊNCIAS.....	90
7. ANEXOS.....	94
8. APÊNDICE.....	97

RESUMO

Ao ingressar na Educação Infantil as crianças encontram um lugar desconhecido e, a partir das interações, vão construindo e (re) significando o ambiente. O novo contexto permeia as aprendizagens das crianças, que compartilham suas descobertas, suas inquietações, seus medos e seus significados. Essas potencialidades são capazes de sensibilizar essas crianças perante suas escolhas e em suas relações, o que corrobora em suas decisões e auxiliam na construção de sua personalidade. O brincar é a linguagem lúdica das crianças que se comunicam, interagem e constroem aprendizagens ao se relacionar com o ambiente e com os outros, permitindo ainda que se percebam enquanto sujeitos no e com o mundo. Sendo assim, a pesquisa buscou adentrar nesse universo, analisando ecologicamente o brincar por meio da estratégia pedagógica de intervenção denominada Psicomotricidade Relacional, tendo por base teórica e metodológica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011), no contexto escolar. Dessa maneira, o objetivo principal do trabalho foi analisar os processos proximais nas sessões de Psicomotricidade Relacional com um grupo de crianças da Educação Infantil, com vistas a compreender as implicações da brincadeira como atividade de sensibilização da Educação Ambiental no contexto escolar. Após, buscamos entender por meio da Inserção Ecológica, como acontecia a rotina escolar das crianças com anotações das observações naturalísticas feitas em diário de campo. Posteriormente, foi realizada a intervenção denominada: “Projeto de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil (PP-REI)”, em que ocorreram sessões que foram fotografadas, apontadas em diário de campo e na Pauta de Observação. Por meio das sessões de Psicomotricidade Relacional as crianças foram levadas a vivenciar uma rotina diferenciada, enfrentando desafios lúdicos, jogos simbólicos, bem como o trabalho de suas interações com o outro, com o próprio ser e com a relação do indivíduo-ambiente. Por conseguinte, para a análise dos dados foram utilizados os princípios da *Grounded-theory* (CHARMAZ, 2009). Os resultados levaram a três categorias: Saber Cuidar, Brincar e Pertencer, que dialogaram entre si e permitiram compreender que a Psicomotricidade Relacional é propulsora de Sensibilização Ambiental, revelando os potenciais da intervenção em suas interações, no respeito e no cuidado de si mesmo, com o outro e no contexto de vida.

Palavras chave: Sensibilização Ambiental. Educação Infantil. Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Psicomotricidade Relacional. Educação Ambiental.

ABSTRACT

Upon entering Child Education, children find an unknown place and, together, start building and finding a new meaning for the environment. The new context permeates children's learning who share their discoveries, their worries, their fears and their meanings. These potentialities are capable of raising children's awareness about their choices and their relationships, which corroborate their decisions and help them to build their personalities. Playing is the recreational language of children who communicate, interact and build their learning when relating with the environment and with the others, still allowing them to perceive themselves as subjects in and with the world. Thus, this research aimed at entering this universe, by environmentally analyzing the playing through the pedagogical strategy of intervention called Bioecology of Human Development, by Urie Bronfenbrenner (2011) in the school context. This way, the main goal of this work was to analyze the proximal processes in the Relational Psychomotricity sessions with a group of children in child education, aiming at understanding the implications of a play as an activity to increase the awareness on Environmental Education in the school context. Afterwards, it was aimed to understand, by means of ecological insertion, how the children's school routines took place, with notes of naturalistic observations done in field diary to, subsequently, from the intervention called: "Relational Psychomotricity Program on Children's Education (PP-REI)", have the sessions, which were photographed, written on a field diary. The Observation agenda was also used. Through the Relational Psychomotricity sessions, the children were taken to experience a different routine, facing recreational challenges, symbolic games, as well as the work of their interactions with the other, with himself and with the environment-subject relation. Therefore, to analyze all the data, the principles of *Grounded-Theory* (CHARMAZ, 2009) were used. The results led to three categories: Knowing how to care, play and belong, which talked among themselves and allowed to prove, through the collected data with the children, that the Relational Psychomotricity is the propeller of environmental awareness, revealing the potentials of intervention in their interactions, in the respect and the care of itself, with the other and in the context of life.

Key-words: Environmental Awareness. Children's Education. Bioecology of Human Development. Relational Psychomotricity. Environmental Education.

1. INTRODUÇÃO

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir”. (Autor desconhecido)

1.2 Relatos Pessoais: a pesquisa e a relação com minha vida

O universo de significados que permeiam o mundo das crianças sempre esteve presente na minha vida, pois o magistério foi minha primeira formação docente, numa escola pública da cidade do Rio Grande RS, habilitando-me a ministrar aulas para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Posteriormente, fiz a graduação em Educação Física (EF) Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Enquanto cursava, tive a oportunidade de ser estagiária numa escola de natação, onde o público eram bebês a partir de 6 meses até crianças de 12 anos incompletos. Por meio de leituras e conexões com a Educação Física, percebia que se tornava muito mais fácil ensinar e envolver as crianças nas atividades quando usava a linguagem delas, ou seja por meio do brincar, do lúdico, bem como seus personagens infantis, suas imaginações nos movimentos e assim, conseguia atingir os objetivos específicos da natação.

Já formada e atuando em escola como professora de Educação Física, cursei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, onde me identifiquei muito com a Psicomotricidade Relacional (PR), uma das disciplinas do curso. Durante as aulas, fui relacionando a teoria à minha prática, visualizando que o ato de brincar na Educação Física tinha um objetivo a ser atingido. E nesse sentido a Psicomotricidade Relacional era uma forma potente de analisar e auxiliar as crianças nesse processo de construção do conhecimento, na relação com outros sujeitos, na construção de valores, de regras, bem como adentrar na liberação do imaginário da criança. A imaginação, segundo Lapiere (2010) é um mergulho no inconsciente ou semiconsciente do indivíduo, fazendo com que a caixa se torne um submarino, o bastão seja uma espada e assim os objetos são, para cada um, a evocação de seus fantasmas ou uma forma de satisfazer seus desejos proibidos.

Partindo dessas ideias, como professora de Educação Física desde 2010 (como estagiária desde 2008), no ano de 2015, já inserida nos estudos do Mestrado, fiz algumas investigações com meus alunos da Educação Infantil (EI), estimulando seus imaginários através de jogos como o faz de conta e disponibilizando objetos como: tecidos, caixas de

papelão, dentre outros recursos, com os quais a criança criava aquilo que sua imaginação permitisse e/ou ousasse desafiar. Aproveitando essa imensa magia das crianças, percebia que algumas ficavam isoladas com os objetos, enquanto outras queriam ser sempre os líderes das brincadeiras e ainda, outras assumiam um papel submisso.

Desta forma, pesquisar esses diversos e múltiplos comportamentos que acontecem no ambiente próprio da criança – o ambiente do brincar – possibilitou a concretização de um desejo, que era o de utilizar as sessões de Psicomotricidade Relacional como estratégia de descoberta e promoção de um desenvolvimento harmonioso e sadio com as crianças. Pois, esta é uma possibilidade de educar pelas relações e procurar a problematização de comportamentos nocivos para a construção do sujeito em sua individualidade, além de respeitar suas peculiaridades, que envolvem: egoísmo, ciúmes, agressividade, hiperatividade, introspecção, dentre outras emoções inerente ao ser humano. Além disso, o método de intervenção pode contribuir para desenvolver o sentimento de pertencimento ao lugar, tendo um sentido transformador, o que contribuiu para o desenvolvimento das crianças, as quais poderão construir uma sociedade ecologicamente equilibrada em todos os seus ambientes, preservando o saber cuidar.

É nessa perspectiva que este estudo se insere, com o intuito de investigar a contribuição da Psicomotricidade Relacional no processo de desenvolvimento bioecológico das crianças no microsistema escola. Além disso, identificar a interlocução dos princípios da Educação Ambiental (EA) por meio do Projeto de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil (PP-REI).

Portanto, minha intenção como pesquisadora se dá por esse olhar bioecológico, adentrando no universo do brincar e procurando analisar as inter-relações decorrentes da aplicação do projeto nas atividades com as crianças, identificando assim, se a Psicomotricidade Relacional pode ser considerada como processo de intervenção educativa e/ou reeducativa. A minha inserção na escola como Educadora Física, permitiu a conexão entre a Educação Física, o PP-REI e a Educação Ambiental.

1.2 Temática e objetivos do estudo: articulando as relações da pesquisa

Percebemos que, por meio do ato de brincar as crianças se comunicam com o mundo e o constroem. Situação em que elas se percebem enquanto ser, se colocando e estando em movimento no e com o mundo. As crianças não são explicitamente ou

formalmente ensinadas a brincar, vão construindo suas histórias e a partir de suas vivências aprendem a (re)construir e neste (re)fazer demonstram angústias, dificuldades, habilidades, alegrias, potencialidades.

O brincar deve ser a centralidade da infância, permitindo que as crianças se percebam enquanto sujeitos, construam suas perspectivas de mundo, se relacionem com o ambiente e com os outros. Nesse movimento, o corpo da criança busca estratégias para que adquira autoconfiança e autoestima. Fato que abre um mundo de possibilidades criativas de troca, de amor, de riso e de extravasamento de seus medos, sendo o brincar um recurso de descarga e liberação do imaginário:

O jogo espontâneo, assim como a brincadeira da criança, é, por natureza, imaginário e onipotente. Negando o princípio da realidade, o jogo remete ao princípio do prazer, portanto, aos processos primários. (...) Ele apela às analogias conscientes ou semiconscientes: o bastão se torna fuzil, espada; a caixa se torna casa, barco, carro (...). Ou qualquer coisa, segundo a fantasia do momento. (LAPIERRE, 2010, p. 248)

Em vista disso, a criança se desenvolve tanto no aspecto motor quanto no aspecto psicomotor, pois o corpo é o meio de interação e comunicação. Sabemos que quanto mais estímulos recebemos, mais interações nervosas estão acontecendo no nosso cérebro. Portanto, um ambiente estimulador, pode ser um grande caminho de possibilidades pelo ato de aprender brincando. E é exatamente isso, que mobilizou, inquietou e possibilitou chegar ao problema de pesquisa: Será que a Psicomotricidade Relacional é uma estratégia possível de sensibilização ambiental: o que as crianças expressam?

A pesquisa é de grande relevância à comunidade científica, pois procura adentrar no mundo em que jogos e brincadeiras trazem o movimento corporal como pano de fundo e podem contribuir nos processos de Educação Ambiental na infância no contexto escolar. Ou seja, quanto mais experiências corporais temos, possivelmente melhor será o equilíbrio harmônico das minhas relações com o mundo. Essas interações que acontecem entre as crianças, delas com elas mesmas, com os outros e com os objetos que compõem o ambiente, inseridos nesse microssistema¹ (BRONFENBRENNER, 2011) escolar, podem contribuir para ajudar o seu pensar, permitindo que as crianças problematizem

¹ O ambiente mais imediato, denominado microssistema, é constituído por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelos indivíduos, no qual suas características físicas, sociais e simbólicas particulares funcionam de maneira a estimular ou inibir as relações interpessoais. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 79)

seus comportamentos visando ao seu desenvolvimento de forma mais solidária, justa e sadia.

Segundo Boff, estamos diante do que pede a Carta da Terra, quando diz que “devemos cuidar da comunidade de vida com compreensão, com compaixão e amor” (BOFF, 2012, p.27). Nessa relação, as crianças são levadas ao entendimento da ética do cuidado, que ainda segundo o autor, é indispensável para a vida humana e não humana. Cita que “sem cuidado, especialmente, nos seus inícios, ela enfraquece e morre. De tudo que cuidamos, amamos, e o que amamos também cuidamos. O cuidado faz as coisas durarem muito mais e permite dar aos homens paz e segurança” (BOFF, 2012, p.27).

O universo de jogos e brincadeiras permite que as crianças problematizem o seu próprio agir e pensar e o fazer se torna mais significativo, pois elas se sentem parte do processo construído horizontalmente, sendo protagonistas de sua própria caminhada. Nessa intra e inter relações das crianças e com o ambiente ao seu redor, a problematização de atitudes e comportamentos vai ao encontro de uma Educação Ambiental na infância e colaborando com esse pensar, o que afirma, mais uma vez, a Carta da Terra, quando trata de mudança na mente e no coração:

(...) é o surgimento de um vigoroso despertar para um relacionamento benevolente para com a Terra, para com os ecossistemas e para com os demais seres humanos como forma de salvar nossa Casa Comum e de garantir a nossa sobrevivência. (...) Ao mudarmos nossa mente e nosso coração, estamos criando as bases para a construção de uma sociedade humana na qual a população, o uso racional dos recursos, o cuidado com os resíduos e a preservação do meio ambiente estejam em sintonia fina e num equilíbrio saudável. (BOFF, 2012, p. 23-24)

Perante essa discussão, o **objetivo principal** da pesquisa foi **analisar os processos proximais nas sessões de Psicomotricidade Relacional em um grupo de crianças da Educação Infantil, com vistas a compreender as implicações da brincadeira como atividade de sensibilização da Educação Ambiental no contexto escolar**. A partir da intervenção denominada “Projeto de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil (PP-REI)”, também pretendemos averiguar as atividades promotoras de processos de desenvolvimento bioecológico das crianças e identificar a interlocução entre a brincadeira na infância e os princípios da Educação Ambiental, destacando-se a sensibilização, a solidariedade, a cooperação e a participação.

O PP-REI é uma estratégia de intervenção na qual a tônica é o brincar. Geralmente, utilizamos atividades lúdicas previamente planejadas com uso de materiais

não estereotipados, como: caixinhas diversas, rolos de papel higiênico, caixas de ovos, dentre outros materiais, ou seja, nenhum objeto que caracterize de imediato o que fazer como por exemplo, boneca e carrinho. Desta forma, os participantes precisam se relacionar, dialogar e fazer combinados assim, são construídas as estratégias do que e de como irão fazer para brincar. Os encontros são denominados sessões com ritos preestabelecidos desde a entrada até a saída. Geralmente, tem a duração de 1 (uma) hora e podem acontecer em qualquer espaço designado para a atividade, podendo, inclusive, ocorrer ao ar livre. Especificamente neste estudo, foi utilizada uma sala de aula.

Partindo da ideia de escutar a “voz” e fazer a leitura da linguagem corporal das crianças, a utilização de jogos e brincadeiras através das sessões de Psicomotricidade Relacional, é uma possibilidade da emergência desses discursos sobre as diversas situações que podem ocorrer. Segundo Francischini; Campos: (2012) “a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e de pensar” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2012, p.108). Por isso, pretendemos também, com essa pesquisa, investigar a contribuição PP-REI na perspectiva das crianças, identificando os potenciais dessa intervenção para as interações entre as crianças, o respeito e cuidado com o outro, consigo e com o contexto de vida.

2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES

O cuidado com a Terra representa o global. O cuidado com o próprio nicho ecológico representa o local. O ser humano tem os pés no chão (local) e a cabeça aberta para o infinito (global). O coração une chão e infinito, abismo e estrelas, local e global. A lógica do coração capacidade de encontrar a justa medida e construir o equilíbrio dinâmico. Para isso cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto natureza, seja em sua dimensão de cultura. Precisa conhecer os irmãos e irmãs que compartilhem da mesma atmosfera, da mesma paisagem, do mesmo solo, dos mesmos mananciais, das mesmas fontes de nutrientes; precisa conhecer o tipo de plantas, animais e microorganismos que convivem naquele nicho ecológico comum; precisa conhecer a história daquela paisagem, frequentar aquelas cascatas e cavernas; precisa conhecer a história das populações que aí viveram sua saga e construíram seu habitat, como trabalharam a natureza, como a conservaram ou a depredaram, quem são seus poetas e sábios, heróis e heroínas, santos e santas, os pais/mães fundadores de civilização local. (BOFF, 2012, p. 157)

2.1 Psicomotricidade Relacional como Expressão da Educação Ambiental: entrelaçamentos sobre Pertencimento e Circunstancialidade

A Psicomotricidade Relacional como estratégia de intervenção com crianças da Educação Infantil pode adentrar nesse ambiente do microsistema escolar de forma a contribuir com os processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011) que acontecem na relação entre pares, individualmente e com o lugar, conseqüentemente o ato de brincar poderá sensibilizar a promoção de Educação Ambiental. Assim, poderemos perceber de que forma essa estratégia de intervenção influencia o desenvolvimento humano, além da relação das crianças com o lugar e vice-versa. Fato que poderá promover o sentimento de pertencimento a esse ambiente mediante o significado que a criança estabelecerá com ele, numa relação de afetividade, reciprocidade e equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 2011). Nesse ambiente relacional, com situações competitivas e cooperativas evidenciadas nas interações escolares, as crianças modificam pensamento, aspirações e condutas. Como nos diz Bronfenbrenner (1979/1996), aquilo que importa para o comportamento e desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido.

A inserção da Educação Ambiental na disciplina de Educação Física é denominada por Tavares (2002), como ambientalização das aulas de Educação Física.

Esta tem em seu eixo principal a ética como proposição fundamental da Educação Ambiental, no intuito de educar em valores que pressupõem respeito, equidade, solidariedade, oportunidade e acesso ao conhecimento das práticas corporais como fatores indispensáveis às relações entre os seres humanos e destes com a natureza, propiciando uma melhor qualidade de vida para a população, no caso desta pesquisa, crianças da EI.

A aproximação que se pretende fazer se refere à questão da Educação Ambiental no âmbito da Educação Física, ora compreendida como:

(...) a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades físicas específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre (MEDINA, 2002, p.81-82).

Por ser uma prática a qual tem por base a construção de possibilidades de aprendizagens, a Psicomotricidade Relacional se insere por meio de uma sistemática dialógica. O processo proximal proporcionado pela PR como estratégia de percepção corpórea pelas relações é uma oportunidade de identificação do corpo como agente relacional. Assim, a tarefa do Educador Ambiental nesse espaço se dá também em ir de encontro aos pensamentos de descorporificação, de um corpo que não sente frio, calor e etc., portanto esse corpo não valorizará a natureza, as outras espécies, os lugares e os sujeitos. A Educação Ambiental deve permear os currículos escolares e possibilitar que as crianças compartilhem conhecimento e vivências a fim de que habitem e aprendam a residir na Terra, com a esperança de crianças que vão crescer mais conscientes de suas decisões e atuarão de modo mais justo e sadio na sociedade que vivemos atualmente. Como postula Boff (2012), herdamos um tipo de sociedade globalizada que se dispôs a explorar essa casa compartilhada, como se a Terra fosse ilimitada, tudo em prol do capital e da lei do consumo:

Notamos que a mesma lógica que leva a explorar as pessoas, as classes sociais, os países e os continentes, leva também a explorar a natureza. A própria Terra foi transformada numa banca de negócios. De tudo se faz mercadoria e oportunidade de ganho – até com realidades de sumo valor, mas que não podem ter preço, como órgãos humanos, água potável, sementes e genes, bem comum natural e vital. Até com a

religião e a caridade se faz comércio e se ganha dinheiro. (BOFF, 2012, p.16)

Segundo Mourão (2005), a crise ambiental que vivemos se manifesta na perspectiva do indivíduo, cuja ideologia individualista pode ser observada - a cultura do capital - ignorando tudo que não esteja vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. Assim, há uma degradação socioambiental, ou seja, a perda de saberes que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e seu meio. Essa crise ambiental, mediada por um sistema de produção que visa à idealização dos saberes tecno-científico-informatizados como instrumentos neutros, ao passo que desenraizam os humanos de seu solo biológico e planetário, ocultam a complexidade da vida e desvinculam o humano de sua ordem cósmica.

Atuar com as crianças da Educação Infantil, por meio da Psicomotricidade Relacional é o oposto ao que foi citado anteriormente, pois as sessões visam potencializar as relações entre pares, as afinidades de respeito, de solidariedade, de cooperação e de auxílio através, de jogos e brincadeiras, tendo o lúdico como essência. Inclusive, o material proposto para as sessões é planejado para a valorização do ser e não do ter, pois são usados jornais, copinhos de iogurte, papelão e etc., ou seja, materiais “pobres”, na visão capitalista, mas “ricos” na visão ecológica, ao permitir o reaproveitamento e o desenvolvimento de relações.

Sendo assim, as relações nas quais as crianças são e estão imersas numa sessão de Psicomotricidade Relacional, também são prováveis (e é o que se procura identificar com o projeto) de promover reflexões acerca de comportamentos nocivos, cuidando para enaltecer o positivo, exaltando o que essa criança tem de melhor, fortalecendo sua autoestima e assim colaborando com a construção de sua identidade e identificação com ela. O olhar do Educador Ambiental Ecomunitarista (VELASCO, 2008), embasado na ética argumentativa da libertação é, esse olhar cuidadoso na formação da criança durante as sessões de Psicomotricidade Relacional.

O ambiente enriquecido por símbolos e objetos numa relação entre os sujeitos com eles mesmos, com o outro e com o próprio ambiente é o propósito da Educação Ambiental. Esta pode ser potencializada, por intermédio das sessões de Psicomotricidade Relacional, em que as crianças interagem e constroem significados ao longo de sua formação numa perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Bronfenbrenner (1974, 1979, 1986, 1999, 2001, 2004). Teoria que

integra as reflexões sobre a importância das características individuais e nos mecanismos dos processos proximais primários (lugar e símbolos) como motores do desenvolvimento psicológico.

Considerando esse contexto das sessões de Psicomotricidade Relacional, articulamos com o entendimento de Berdoulay e Entrikin (2014) quando dizem que os lugares permeiam nossa existência (e as existências que permeiam os lugares), a identidade do sujeito se firma entre/com as relações que acontecem em determinados espaços. Nesse emaranhado de relações entre sujeitos e lugares, o indivíduo toma consciência de si mesmo, de seu papel na sociedade, de seus afetos, suas relações consigo mesmo, bem como com o outro.

Pelo advento tecnológico e a vida extremamente atarefada em que vivemos, somos levados a pensar na individualidade, corpos fechados em si mesmos. Ao invés de pensarmos a qual sociedade pertencemos, pensamos na própria pessoa, isolada individualmente, como se não precisássemos das relações corpo-a-corpo, numa troca de afetos para constituir sua própria identidade, questão essa que tem papel fundamental hoje no mundo. Temos que criar nossa própria identidade, não a herdamos. Em nossa vida, somos influenciados o tempo todo por diversas atitudes, ações, ideias, fatos que nem sempre acontecem nos nossos contextos de vida. Estilos de vida, formas de vestir, comer, agir, ou relacionamentos, novelas, filmes, realitys..., os quais atuam e podem modificar com o tempo, assim influenciam nossa forma de pensar e agir cada vez mais cedo e, não podemos esquecer que essas aprendizagens e modificações passam pela via corporal.

Os laços humanos, que estabelecemos e que nos influenciam na construção de quem somos, são minados por relações frágeis e “descartáveis”. A Psicomotricidade Relacional procura justamente o contrário: favorecer os laços humanos, permitir que as emoções sejam valorizadas e que a afetividade seja cultivada. Isto é, durante as sessões, o objetivo é oposto, visto que procura promover o “encaixe” dos indivíduos para que se sintam mais seguros de suas decisões e assim desenvolvam o pensamento crítico para futuramente serem contestadores do modelo de produção vigente que, para se emancipar, precisa de indivíduos que queiram “estar sempre um passo à frente dos outros” ou queiram “levar vantagem”.

Partindo da ideia de mundanidade a qual nos fala Marandola (2014), sendo tudo que está no mundo – o universo, as relações mais amplas que nos afetam e o lugar se referindo à mundanidade de nosso cotidiano – todos os lugares contribuem para nosso desenvolvimento humano de acordo com a forma como os percebemos. A possibilidade

de viver e experimentar corporalmente uma sessão de Psicomotricidade Relacional atribui para esse lugar a responsabilidade social na construção dos sujeitos envolvidos, sendo mais um lugar de afetos. Nossos lugares de afeto são sempre lembrados pelas vivências. A forma como o sujeito constitui sua presença nesse ambiente vai constituir a maneira como vai ver e atuar no mundo, contribuindo para a ideia de que o lugar está diretamente ligado ao nosso ser e estar no mundo.

Segundo Fonseca: “A psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas (...)” (FONSECA, 2004, p.12). O corpo é o veículo para dar sentido aos lugares, é uma potência de transformação. Dessa forma, assume também a posição de ator de todas as relações e interações no lugar. Assim como nos diz Chaveiro (2014) ele (o corpo) assume um conceito de “guardador de lugares” por todas as relações que temos ao longo de nossa vida, sejam por ligações simbólicas ou concretas.

A sala de Psicomotricidade Relacional sendo o lugar de intervenção, procura ser o lugar significativo para as crianças como um ambiente de experimentação de si mesmo, um projetar da consciência-mundo-lugar (CHAVEIRO, 2014). Esses lugares ficam registrados na nossa história de vida e são responsáveis pelo curso de vida dos indivíduos, como corrobora Chaveiro (2014):

Lugares insalubres ou lugares de confinamento, lugares de registro ou lugares indefesos, por certo proclamam necessariamente desvelos simbólicos de produção de sentido em forma de medo, fobias, desmotivações, traumas, egoísmos, transtornos etc. Essas peças invisíveis dos lugares agem no que é fundamental no corpo: contamina a sua capacidade de agir, de conviver, de potencializar forças no coletivo. O corpo doente encerra em suas dores, esmaece diante de obstáculos pessoais. (CHAVEIRO, 2014, p. 255)

Assim sendo, buscar esses lugares significativos em suas corporeidades é a esperança promotora de reações positivas frente às adversidades, num processo de recuperação, como um dispositivo interno possível de construir sujeitos capazes de enfrentar e superar sofrimentos e criar espaços de prazer inclusive em lugares internos, o eu interior de cada sujeito visando a um estado psicológico mais sadio que não seja tomado pelo mundo frenético em que vivemos. Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, o corpo e as emoções têm espaços privilegiados na formação da criança, visto que, por intermédio dessa metodologia, potencializamos o desenvolvimento e a

aprendizagem. Estes processos são potencializados, especificamente das crianças, numa perspectiva de Educação Ambiental que promova o diálogo, a reflexão desses novos seres humanos em desenvolvimento.

Para que os indivíduos tenham práticas ecologicamente orientadas, contribuindo para a construção de um mundo mais sustentável, justo, solidário e em harmonia com os recursos naturais, esse corpo precisa se sentir em algum lugar, estar em algum local, ter noção desse espaço, que é o nosso sentimento de pertença no mundo. Em contrapartida, vivemos em um mundo cheio de neuroses e limites sociais, ou seja, vivemos como se não estivéssemos em lugar nenhum, sempre em busca de um novo contexto para ser feliz. Não vemos o lugar do ponto de vista presente, o aqui e agora.

Percebendo esses lugares constitutivos de nossa existência e relações, desenvolvemos o sentimento de pertencimento a eles, nos (re) apropriamos socialmente para executarmos práticas mais orientadas ecologicamente e mais situadas, como nos ajuda a pensar Grün (2008). Para haver essa apropriação é necessário começar pela experiência, que se dá através das relações e da experiência corporal com o mundo. Não existe nada mais emocional que o corpo. A psique é algo que não está pronto, ela vai se constituindo da interação do corpo com o ambiente.

Posto isso, quando uma criança vivencia experiências ricas em significados de aprendizagem e construção de sua personalidade no lugar, esse espaço vai acompanhando durante toda sua existência, pois ele fica corporificado na sua subjetividade. Assim sendo, a proposta de intervenção no lugar através das sessões de Psicomotricidade Relacional visa desenvolver as possibilidades de empoderamento dessas crianças na apropriação desse ambiente, a fim de permitir que elas se desenvolvam no lugar e perpetuem esse conhecimento para além de seu microssistema, que é a escola, ou seja, a expansão para a família, a sociedade e demais relações que se constroem a longo prazo, durante todo o seu crescimento e desenvolvimento.

Cada vez mais as relações afetivas e subjetivas nesse lugar são vistas como insignificantes, visto pela ótica de um sistema de produção que pensa o consumo desenfreado, inversão de valores e alienação dos sujeitos. Porém, é no lugar que se dá nossa existência, e essas relações passam pela via corporal, assim como citou Merleau-Ponty (1990, *apud* GRÜN, 2008) pensando o corpo como sujeito consciente da experiência. Esse corpo-vivido nos lugares é que dá sentido a eles. A percepção corpórea nos aproxima do mundo sensível e elimina dualismos, possibilitando esse empoderamento do indivíduo.

Reapropriar-se dos lugares e, especificamente nesta pesquisa, a escola, seria perceber que o corpo é o caminho para entender que esse mesmo corpo é um lugar sensível possível de sentir os lugares; é um estar-com, é um corpo-vivido e não só um corpo físico, dessa forma quebrando as dualidades. Sentir-nos em um lugar é a percepção do corpo vivido nos lugares e toda a bagagem de significados que ele dá. É o sentimento de pertença (GRÜN, 2008).

Por intermédio das sessões de Psicomotricidade Relacional, as crianças são provocadas de forma lúdica a pensar suas ações e vivenciar o lugar, valorizando as relações com os outros, consigo mesmo e com o ambiente, deixando de ser um sem sentido. Ou seja, esse lugar se tornará um elo da produção de sua existência para que, assim, tenham ampliadas as possibilidades de escolhas equilibradas e sustentáveis para sua vida, propósito da Educação Ambiental crítica e transformadora (LOUREIRO, 2004).

Portanto, o Educador Ambiental para falar em EA, primeiramente deve identificar que lugar é esse que nos rodeia, que mundo globalizado é esse que nos circunda e o que há por trás de todo esse processo. Identificar esse mundo globalizado, observando o que ele está causando nos indivíduos – que se tornam cada vez mais voláteis e solitários, rodeados por outros também solitários, fechados no casulo protetor das suas individualidades – é uma forma de intervir nesse tipo de comportamento, quando se manifestam nas crianças durante as sessões de Psicomotricidade Relacional. Através do brincar nesse lugar e pelo sentimento de pertencimento que esse corpo busca perceber nele, a criança, numa relação proximal com esse ambiente, pode ter uma Educação Ambiental transformadora (LOUREIRO, 2004).

Essa compreensão sobre o lugar em que estão inseridas, perpassa a necessidade de desenvolver um sentimento de pertencimento social, se constituindo como um sujeito protagonista e ativo diante dos problemas socioambientais (LOUREIRO, 2004). Percebemos que os indivíduos carregam seus lugares e isso os constitui como seres humanos atuantes na sociedade em que vivem. O lugar acompanha sempre o indivíduo que o percebe de modo objetivo e/ou subjetivo. Esses lugares são resultados de nossas interações e da profundidade de significados que atribuímos a eles. São as pessoas que atribuem a eles o seu sentido, seja ele físico ou subjetivo. De acordo com Chaveiro (2014), o corpo é um guardador de lugares:

Os contatos com o mundo pela vida da alimentação, da moradia, do trabalho, das ligações simbólicas com a educação e com o afeto dos pais, do desenvolvimento da sexualidade, das experiências de contato,

dos perigos causados pelas brincadeiras e do lazer, dos sentimentos interditos ou expressos e repulsados, demonstram que o corpo é, de fato, um guardador de lugares. (CHAVEIRO, 2014, p. 253)

Nos primeiros anos de vida escolar, o significado desse lugar para as crianças deve ficar eternizado como aquele espaço que foi preenchido com relações afetivas e vínculos marcantes, os quais garantem o sentido de pertencimento a ele. Lugar esse que forma, que educa, que pode permitir vivências diversas e experiências ricas e transformadoras: a escola. Da mesma forma, a escola constitui a vida do educador, que vai preencher esse espaço e deve atribuir a ele o significado transformador numa percepção de responsabilidade social. Esse lugar deve pertencer ao educador, assim como o educador deve pertencer a esse lugar compondo um cenário propício à aprendizagem, enriquecido por símbolos que o formam e, assim, apropria-se deles, num “Balé do Lugar” (MELLO, 2014), como conceituou o geógrafo Seamon, explicando que os movimentos corporais seriam o balé-do-corpo e nossas rotinas espaço-temporais compõem a coreografia do cotidiano das pessoas.

Esse conceito procura analisar toda a interação social que acontece entre os indivíduos e sua corporeidade nas atividades simples do cotidiano como tomar banho, caminhar num parque, brincar na escola, formando assim o cenário da vida das pessoas. Nesse contexto, Mello (2014) orienta a reflexão acerca do “triunfo do lugar sobre o espaço”, pensando que a escola, e mais especificamente esse lugar onde as sessões de Psicomotricidade Relacional irão acontecer, não pode ser entendido apenas por um espaço das crianças brincarem e, sim, esse microssistema onde acontece um comprometimento com seu desenvolvimento, ao idealizar um novo modelo de ser humano que supere o modelo de desenvolvimento social e econômico vigente.

A escola, enquanto o lugar nesse contexto de pesquisa se torna o palco dos atores sociais. Numa sessão de Psicomotricidade Relacional os atores não são somente as crianças que participam dela, mas também todos os objetos que permeiam esse espaço e compõem, assim, o indivíduo na condição de pesquisador e educador ambiental. Essa proposta de intervenção procura estabelecer com as crianças um lugar constitutivo da existência humana pelas relações. Lopes e Vasconcellos (2006) endossam tal reflexão diante desse cenário quando acerca das territorialidades infantis citam Vigostsky, dizendo:

Vigotsky (1991) compartilha dessa perspectiva ao demonstrar que os seres humanos apresentam uma relação mediada com o ambiente em que vivem, a partir da internalização de signos de seu entorno que serão gradativamente arranjados em um sistema simbólico interno. É dessa forma que vamos estruturando uma percepção e um conhecimento do mundo, o que torna possível a nossa operação mental sobre ele. É a elaboração de processos psicológicos superiores, típicos da espécie humana. (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 121)

Não somos seres isolados e sim seres no mundo, nos relacionamos através dos ambientes. Não nos constituímos isoladamente. É por meio dos contextos que vamos nos identificando ou recordando, firmando assim nossa existência no mundo circundante, como explicita Marandola (2014): “o mundo circundante se converte em esferas de proteção e sentidos vividos pelo eu na contemporaneidade” (MARANDOLA, 2014, p. 231). Portanto, a Educação Ambiental deve ser um fluxo permanente, um movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes, de diversas formas de atuação. A Psicomotricidade Relacional, atuando na base da formação escolar é uma dessas formas de atuação, inclusive de perceber o lugar que é constitutivo de nossa identidade e atuação na sociedade futura.

A possibilidade da criança viver em um espaço de troca, de relações - inclusive com objetos, de tomada de decisões em grupos, em pares – faz com que a Psicomotricidade Relacional venha a se tornar uma estratégia pedagógica promotora de horizontalidades, contra toda essa verticalidade imposta. Dessa forma, a criança pode compreender o sentido do lugar para sua existência a longo prazo, percebendo que ele sofre interferências que tendem a transformá-lo e (re)significá-lo. Esse é o seu empoderamento. A sala da Psicomotricidade Relacional é a busca por essas novas horizontalidades. Nesse lugar, é experienciada vida e bombardeada por inúmeras verticalidades. É nele, portanto, que deverão acontecer novas teias de horizontalidades, de relações para que se resgate o ser ao invés do ter. Essas escolhas se estabelecem no lugar que passará a ser um espaço de acontecer solidário (SANTOS, 2008).

Assim sendo, essa solidariedade acaba por desenvolver e promover valores e virtudes culturais, econômicas, sociais e etc., ou seja, essa solidariedade está atrelada à nossa existência no lugar. É nesse lugar que solidificamos nossa personalidade e nosso modo de ser e agir no mundo. Lugar e mundo são constitutivos um do outro, sendo o primeiro controlado pelo segundo e toda sua mundanidade. Tendo o lugar essa característica mais próxima e palpável, é nele, portanto, que se pode criar possibilidades

de resistência contra as perversidades dessa globalização que tenta nos isolar e individualizar, conforme alerta Santos (2008).

A escola, como esse espaço de pertencimento pode e deve resgatar a base de vida comum. Essa é a importância do sistema educativo, vendo a escola como um processo de resistência desses lugares às perversidades impostas a ele pelo mundo. Entender essa questão é a possibilidade de afastar a alienação, o risco de perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro, e mais grave, o risco de perder a esperança.

Isto posto, a existência de sessões de Psicomotricidade Relacional é o sentimento de esperança na visão do Educador Ambiental, especificamente nessa perspectiva do projeto de pesquisa, pois visa a permitir libertar os sujeitos da subjetivação humana, ou seja, um indivíduo sem existência que é o poder da verticalidade, pois quanto mais alheios somos, mais fácil de nos desarticular. É mediante as relações que poderemos restaurar as virtudes solidárias do homem. Potencializar o sujeito para uma nova forma de pensar é a esperança de um sistema mais igualitário e justo.

A Psicomotricidade Relacional busca atuar no processo educativo do ser, promovendo o pensar no outro, no bem estar de todos e no bem comum que é essa “casa compartilhada” (SAUVÉ, 2005). Embora as sessões aconteçam num pequeno espaço e com crianças da Educação Infantil, especificamente nesta pesquisa (o que não é limitante, pois a Psicomotricidade Relacional pode ser aplicada a diversos públicos, inclusive com a terceira idade), idealizamos uma reflexão crítica acerca de comportamentos nocivos individualistas e empoderamento dos sujeitos num contexto, que poderão modificar outros contextos e acompanhar essas crianças no decorrer do seu desenvolvimento humano.

Pensar em Educação Ambiental sem pensar no outro não é possível, mas para pensar no outro é preciso perceber e resgatar primeiramente em si o sentimento de pertencimento do lugar. Não de forma egoísta e individualista, como o lugar pertencente a si, mas sim fazendo parte desse lugar e sendo capaz de modificá-lo por intermédio das ações que são realizadas. Assim, teremos as horizontalidades. A capacidade de trabalhar com os sujeitos numa partilha, num pensamento de crescimento mútuo na esperança de um movimento de mundo mais solidarizado.

2.2 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: O Olhar Ecológico sobre o Microssistema Escola

“O que é ambiente?” Inicialmente parece um questionamento simples e fácil de responder, mas torna-se subjetivo e complexo quando pensamos esse ambiente relacionando-o com o desenvolvimento humano. E como compreendê-lo partindo da ideia de que nossas relações, interações, lugares, experiências, elementos naturais e sociais influenciam e constituem o indivíduo?

Partindo dessas indagações, “A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano” desenvolvida por Bronfenbrenner (2002, 2011) contempla a ideia de que o desenvolvimento humano deve acontecer de maneira ampla e promover as interações e relações do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o ambiente. Assim, essas relações podem influenciar significativamente o curso de suas vidas de modo a contribuir inibindo ou incentivando competência, seja na esfera cognitiva, social e/ou afetiva.

A escola é um lugar relacional de descobertas e aprendizagens, por isso apresenta um potencial transformador. Através das sessões do PP-REI, podemos perceber nessa relação das crianças com o lugar e vice-versa, uma ferramenta para a Educação Ambiental na base da formação e do desenvolvimento humano. Os seres humanos têm potencial para criar ecologias sociais nos ambientes em que vivem e se desenvolvem, e, conseqüentemente, essas ações exercem influências em outros ambientes.

Por meio de um olhar ecológico buscamos o enfoque não na construção de um lugar negativo e transitório e, sim, no olhar de um lugar onde a responsabilidade social do educador deve ser proporcionar o desenvolvimento, perceber esse aluno em processo de desenvolvimento e de transformação, acreditando que essas mudanças são para melhor. São as diferentes relações que acontecem nos lugares e como esses indivíduos as percebem que influenciam no desenvolvimento humano.

Para colaborar com a ideia ecológica, Boff (2012) nos ajuda a pensar nela como uma teia de relações entre todos os seres vivos e não vivos interagindo entre si e também com o que o cerca. Dessa forma, desconstruímos o paradigma no qual cremos que o “meio ambiente” está fora de nós, que não está conectado a nós, ou seja, que se constitui em uma relação dicotômica. Essa ideia reducionista de meio ambiente deve ser substituída por uma olhar de ambiente integral:

(...) Pertencemos ao meio ambiente, pois nos alimentamos com produtos da natureza: respiramos ar e bebemos água (que ocupa 70% de nosso organismo). Correm em nosso corpo e em nosso sangue: ferro, nitrogênio, magnésio, fósforo e outros tantos elementos físico-químicos que formam também todos os seres do universo. Basta ocorrer uma mudança de clima, ou haver excesso de poluentes no ar, ou pesticidas nos alimentos para sentirmos afetados em nossa saúde. Estamos dentro do meio ambiente e formamos, com os demais seres da comunidade terrenal, o ambiente inteiro (BOFF, 2012, p. 11)

O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (1996) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. Essas estruturas formam o contexto do sujeito que, nessa interação mútua e progressiva entre o indivíduo ativo e o meio em transformação, sofre influência pelos contextos mais imediatos e os mais distais.

O primeiro nível está relacionado ao efeito de influências proximais, ambientais e orgânicas, que advém do interior do indivíduo, de suas características físicas e de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face. Este será o âmbito da investigação, e, segundo o autor, este nível mais interno é chamado de microssistema. Porém, o contexto do indivíduo é formado pelo seu mesossistema, que é o conjunto de relações entre os microssistemas; o exossistema, que são as estruturas sociais formais e informais nas quais o indivíduo não tem participação ativa, mas sofre sua influência, e, por fim, o macrossistema que compõe o padrão global de ideologias, crenças, valores, religião, etc.

Para compreender bioecologicamente o desenvolvimento humano, em sua teoria, Bronfenbrenner (1996) apresenta outros itens de interação nos quais a importância não poderia ser considerada apenas no contexto e, sim, na pessoa em desenvolvimento, ou seja, estudar mais detalhadamente as características biopsicológicas do indivíduo. Sendo assim, o modelo bioecológico proposto apresenta quatro dimensões (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo) para a compreensão do desenvolvimento humano em contexto. Nesse modelo o processo de desenvolvimento e aprendizado humano precisa da promoção de relações de reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, e analisa a pessoa em diferentes contextos ao longo de um determinado tempo.

O lugar, considerando o ambiente escolar é um microssistema da criança e nesse, por sua vez, acontecem as interações mais imediatas, por conter elementos que influenciam esse desenvolvimento. E nesse microssistema que ocorreram as sessões de Psicomotricidade Relacional, onde os sujeitos puderam agir no interior das tensões criadas a partir da interação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente ao seu redor.

Esse processo é denominado por Bronfenbrenner (1999, 2011) como processo proximal, caracterizado como sendo a interação do indivíduo com o ambiente. Esse processo proximal é a relação que acontece de forma mais imediata, face a face, ou seja, durante as sessões, as crianças são colocadas frente a frente, num ambiente estimulador com objetos e símbolos que procuram estimular o desenvolvimento humano a partir de um olhar ecológico.

Esse olhar ecológico por parte do educador é fundamental para potencializar o desenvolvimento das crianças bem como estimular esse cuidado, essa nova ética sensível de perceber a si mesmo, os outros e o ambiente ao seu redor, identificando que somos conectados, e toda ação que realizamos reflete no outro e no lugar. Sem esse olhar sensível e atento, o brincar, tão rico de possibilidades e potencialidades, torna-se mais um momento como tantos outros que ocorrem na escola e em outros espaços.

Segundo a teoria de Bronfenbrenner (1996) os indivíduos são diretamente influenciados pelo modo como percebem e se relacionam no ambiente ao seu redor, bem como os lugares são influenciados e modificados pelos indivíduos numa relação de reciprocidade. Dessa forma, a teoria bioecológica possibilita o olhar atento aos contextos onde os indivíduos estão inseridos a fim de compreender o seu percurso de vida e como esses contextos se relacionam e interferem na vida do sujeito. O microsistema, como já foi citado anteriormente, é o mais próximo dos indivíduos, onde acontecem as relações face a face, no qual Bronfenbrenner (1996) corrobora dizendo que o “microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos (...) contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistema de crenças.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 176).

A escola é um dos microsistemas da criança onde acontecem as interações mais imediatas (BRONFENBRENNER, 1996) cujos elementos presentes influenciam o desenvolvimento psicológico do indivíduo (atividades, papéis e relações interpessoais). Essas relações, que acontecem face a face, também dependem de como são percebidas pelas pessoas e dependem da situação de vida pela qual cada uma está passando em determinado momento.

Nos vários microsistemas (que formam seu mesossistema) que o indivíduo pode ter, acontecem os processos proximais, as interações que não se restringem apenas à pessoa, uma vez que abrangem objetos e símbolos que se apresentam em diversos contextos. O processo proximal é o principal mecanismo do desenvolvimento humano,

segundo Bronfenbrenner (1996). É na ação que nós nos desenvolvemos e o processo é o motor desse desenvolvimento. Para ser proximal é necessário ter reciprocidade, engajamento do indivíduo na atividade de ordem mais complexa, ações que apresentam gradação de complexidade por um período prolongado de tempo. A interação recíproca com objetos e símbolos presentes no ambiente imediato deve estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento, como corrobora Bronfenbrenner (1999).

Por intermédio do Projeto de Psicomotricidade Relacional as crianças interagem e constroem significados ao longo dessa formação, por meio das sessões de PR. Essas ideias podem ser correlacionadas com a perspectiva teórica e metodológica da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresentada por Bronfenbrenner (2002, 2011), na qual as características das pessoas e os mecanismos dos processos proximais primários (lugar e símbolos) são como motores do desenvolvimento psicológico. O lugar, pensando no ambiente escolar, é um dos microsistemas da criança e nesse, por sua vez, acontecem as interações mais imediatas por apresentar elementos que influenciam tal desenvolvimento. Os indivíduos se relacionam por meio de lugares e essas relações têm potencial transformador. A atividade psicomotora, num ambiente próprio de práticas corporais, é um olhar não centrado nas dificuldades e limitações da criança e, sim um olhar atento ao conhecimento que ela já adquiriu e sua forma de se comunicar com o mundo, através dessa expressão corporal.

Negrine (1995), um dos precursores dessa prática no Brasil, esclarece que se trata de uma abordagem que oportuniza uma atitude ativa dos participantes diante de possíveis conflitos internos, mediante atividades lúdicas e jogos simbólicos em um ambiente seguro e prazeroso. Aos participantes, o autor ainda afirma, a Psicomotricidade Relacional pode propiciar o exercício do pensamento por intermédio do planejamento, da elaboração e do desenvolvimento de atividades concretas, pela promoção da atenção, da verbalização e da escuta de si e dos demais colegas, pelas oportunidades de vivências corporais concretas, diversas e plurais, também pelo comportamento cooperativo e agregador entre os participantes, além da criatividade, do desenvolvimento e do planejamento de temas teatrais e da dança.

Negrine (1995) esclarece que, a Psicomotricidade Relacional é organizada com momentos de rituais, que são: rito de entrada (em que são feitos os combinados), sessão propriamente dita (atividades que promovam desafios com postura lúdica e interacional), sensibilização (relaxamento e/ou reflexão sobre a sessão) e rito de saída (comentários

sobre criações nos jogos e exercícios, além de proporcionar o exercício de escuta) num ambiente próprio e estimulador, estabelecendo assim, um lugar de interações e relações e não apenas um espaço sem significados (NEGRINE, 1995).

Pensando no Projeto de Psicomotricidade Relacional como uma forma de explorar as possibilidades das crianças, vemos o corpo como instrumento de ação e de comunicação com o mundo, onde exprimimos nossas sensações e intenções. Antes mesmo de verbalizarmos, nosso corpo já está estabelecendo comunicabilidade com o ambiente. Essa comunicação através, do corpo pode ser explorada a fim de potencializar as diversas formas de aprender, particulares de cada sujeito. Portanto, uma intervenção junto à criança no movimento do brincar é cuidar desse corpo na sua plenitude de desenvolvimento integral, permitindo que expressem suas carências e conflitos relacionais consigo mesmo, com os seus pares e com o ambiente ao seu redor.

Lapierre (2010) corrobora essa ideia, afirmando que as crianças são confrontadas na esfera relacional com o outro. Assim, diante desses enfrentamentos, algumas lidam melhor do que outras com conflitos, mundo dos outros, desejos, proibições, limites, angústias, agressividade e, dessa forma, vão constituindo “uma personalidade mais ou menos normal ou mais ou menos patológica. Isso depende da qualidade e da clareza das relações que ela terá podido estabelecer (...).” (LAPIERRE, 2010, p. 195). Pensar um ambiente de desenvolvimento estimulador e desafiador se faz necessário, dentro desse contexto, refletir um ambiente saudável, que seja próprio das múltiplas linguagens das crianças, que se sintam acolhidas e respeitadas diante do que vivenciam:

Para estabelecer uma relação significativa com uma criança (...) é preciso situar-se nesse nível, “falar-lhe” com a linguagem que compreende [brincar – grifo meu]. Isso supõe, da parte do adulto, mergulhar em seu próprio universo psicoafetivo (...) A criança vive à vontade nesse mundo analógico, que desenvolverá mais tarde em suas brincadeiras e nas quais reinará o imaginário. (...) compreende e pratica perfeitamente a linguagem corporal. (LAPIERRE, 2010, p. 197)

Partindo do pressuposto desta pesquisa, em que as crianças serão estimuladas a brincar e se relacionarem através das sessões de Psicomotricidade Relacional, o contexto é estimulador para relações de afeto, troca de saberes e experiências, percepção de si mesmo, sustentado pelo brincar e pela interação com o educador. Logo, esse ambiente torna-se um potencial estimulador na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1992), como postula Dessen; Costa Junior (2005):

O desenvolvimento, dentro dessa perspectiva, é conceituado e investigado como um produto e também como um processo, vistos em íntima conexão um com o outro. Tanto os efeitos do desenvolvimento são evidenciados quanto as suas propriedades – isto é, os processos que operam na pessoa e no ambiente – de forma a provocar mudanças significativas em ambos (BRONFENBRENNER, 1992 in DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 74)

Sendo assim, a partir do Projeto de Psicomotricidade Relacional na Infância, estratégia de intervenção com as crianças, buscamos promover a interação e relação entre as crianças. As sessões têm em sua essência a relação, a qual perpassa o olhar da criança frente a determinadas situações, da relação dela com seus pares e dessas, por sua vez, com os objetos colocados à disposição para esse brincar espontâneo. Dessa forma, Lapierre explicita que “trata-se agora de descobrir, entre as situações nascidas da imaginação da criança ou do grupo, aquelas que poderão servir de ponto de partida para o estudo de uma noção, de uma estrutura ou ritmo” (LAPIERRE, 2010, p. 29).

Diante das situações apresentadas, através do brincar nas sessões de PR, nessa relação mútua de reciprocidade, o olhar atento do Educador Ambiental auxiliará no processo de aquisição de comportamentos harmoniosos e nas melhores escolhas para o bem de todas as crianças envolvidas. Tais ações possibilitam as crianças a refletirem e construir conceitos e ideias do que é ideal para que sejamos justos e solidários nas interações com o meio. Assim, poderemos propor a reflexão a partir das descobertas vivenciadas pelas próprias crianças.

2.3 Uma Possibilidade Ecomunitarista

Compreender o universo das crianças é uma grande possibilidade de educar. Ao adentrar nesse ambiente, o olhar do educador deve estar atento e comprometido com a formação integral desse ser humano em desenvolvimento. Muitos conceitos desse contexto infantil são subjetivos e filosóficos, pois, assim como as crianças, nenhum indivíduo é igual ao outro. Dessa forma, cada criança deve ser preservada em sua individualidade, focando nas suas possibilidades e potencialidades. Estar nesse espaço nos revela uma série de significados e uma oportunidade de intervenção de modo a contribuir para a formação desses sujeitos, compreendendo seu ambiente, atuando nele, permitindo relações sadias e harmônicas.

Conforme nos ensina Velasco (2008), a sociedade atual capitalista vive um grande conflito entre o “ser” e “deve ser” e as crianças estão imbuídas nesse contexto e sendo influenciadas a todo instante. Para tal, necessitamos de um olhar atento sobre os estilos de vida e de relações que nos despertem para uma nova ordem socioambiental pós-capitalista. O processo educativo é definitivamente o trunfo da sociedade, mas não uma educação baseada somente na aquisição de conhecimentos e/ou comportamentos julgados adequados para se conviver sem transgredir regras sociais. Pensar o processo educativo como um trunfo é perceber que a educação nos une para a mudança, para o questionamento, nos empodera. Freire (1983) já afirmava que:

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia de opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. (FREIRE, 1983, p. 204)

Sendo assim, o processo educativo é essa ação cultural transformadora, o empoderamento do sujeito. Segundo Velasco (2008), a educação não pode ser vista como somente aquisição de certos comportamentos esperados por uma sociedade acostumada a moldar corpos. Como postulam Saviani (2008) e Freire (1983), a educação é uma potencialidade da sociedade que pode reproduzir os interesses dos grupos que detêm o poder ou pode ser um valioso instrumento de transformação que empodera os sujeitos sobre seus questionamentos críticos acerca dos privilégios de alguns em detrimento da exploração de outros.

Perceber essa diferenciação é identificar a educação como problematizadora, sendo fundamental para compreender a “arma” que é o processo educativo, interpretando a educação como uma “teia” de relações, ações e transformações, “contagiando” os contextos dos indivíduos que podem agir sobre eles nesse processo de “metamorfose” rumo a uma nova ética de se viver em sociedade, aprendendo uns com os outros:

Esse desafio exige que os pais tenham a humildade e a sabedoria de aprenderem com os seus filhos ao tempo em que os ensinam, que os mestres façam o mesmo com seus alunos, e que o dirigente social ou político tenha igual comportamento em relação aos cidadãos. Assim entendida, a “educação” abrange toda a sociedade, pois permeia todos os relacionamentos entre os seres humanos. (VELASCO, 2008, p. 14)

Entendendo dessa forma, Velasco ainda coloca que não poderíamos dizer que existe outra educação que não seja ambiental, pois todas as relações entre o espaço, seres vivos e não vivos formam a ecologia do lugar e nesse lugar se desenvolve, também, a vida dos humanos. Em vista disso, vemos o todo e a unidade. O problema é que muitas escolas ainda reproduzem uma educação bancária (FREIRE, 1983), como forma de educar. Ou seja, literalmente depositam, despejam conteúdos fragmentados, descontextualizados do universo dos alunos e não problematizam o estado que está esse lugar comum, com inúmeras disfunções ambientais de ordem ecológica, política, social, mental e integral, que nos afetam direta ou indiretamente.

Existe a necessidade de olhar para o processo educativo como esse potencial transformador e conceber que a saúde e não extinção do ser humano, dependem desse olhar atento, reflexivo, questionador e ético, para a “casa comum” (BOFF, 2012, p. 33), nossa morada.

Essa cosmovisão desperta no ser humano a consciência de sua função e missão dentro desse imenso processo. Ele é um ser capaz de captar todas as dimensões, alegrar-se com elas, louvar e agradecer àquela Inteligência que tudo ordena e àquele Amor que tudo move, sentir-se um ser ético, responsável pela parte do Universo que lhe cabe habitar e cuidar – a Terra – nossa Casa Comum. (BOFF, 2012, p. 33)

A Educação Ambiental precisa encontrar-se alicerçada em valores como: solidariedade, cuidado, respeito e amor, valores e virtudes cada vez mais esquecidos e abandonados nesse mundo frenético comandado pelo capital. Pensar num mundo mais sustentável e evocar uma Educação Ambiental que tenha esse olhar, requer olhar também para o cuidado, para uma nova ética, pois:

Se a sustentabilidade representa o lado objetivo, ambiental, econômico e social da gestão dos bens naturais e de sua distribuição, o cuidado denota seu lado subjetivo, as atitudes, os valores éticos e espirituais que acompanham todo esse processo, sem os quais a própria sustentabilidade não se realiza adequadamente. Sustentabilidade e cuidado devem ser assumidos conjuntamente para impedir que a crise se transforme em tragédia e para conferir eficácia às práticas que visam a fundar um novo paradigma de convivência ser-humano-vida-Terra. (BOFF, 2012, p.21)

Por conseguinte, o olhar humano não ficará centrado em si mesmo mas, como integrante de um único ecossistema que, para continuar em equilíbrio, deve ter como

alicerce a prática da Educação Ambiental. Desse modo, pensar para além do capitalismo torna-se uma necessidade de preservação das espécies, incluindo a humana: a Educação Ambiental precisa problematizar a perspectiva pós-capitalista. Nesse contexto que Velasco (2008) nos brinda com a Educação Ambiental Ecomunitarista, pensando naquela educação que foi citada anteriormente, resgatando valores, ou seja, o humano em sua essência de cuidado consigo, com o outro ser humano, com os não-humanos e com o ambiente ao seu redor. Temos, por conseguinte, a Educação Ambiental definida por Velasco “como sendo essa educação problematizadora alicerçada na ética argumentativa da libertação e orientada rumo ao ecomunitarismo (VELASCO, 2008, p.18)”.

Por consequência, o autor nos ajuda a pensar que o conceito de Educação Ambiental, numa concepção freiriana, nos provoca o questionamento do horizonte utópico do ecomunitarismo entendendo a Educação Ambiental como educação problematizadora da consciência, desvelando a realidade de opressores e oprimidos pela ordem do capital. Essa é a ética da libertação, ou seja, libertando-se das “amarras” de um sistema que nos “cega” e individualiza, para que o humano se reconcilie consigo mesmo e com seu em torno. Portanto, seria um mútuo conscientizar-se para reconciliar-se com esse sistema planetário de modo a construir uma ordem socioambiental sustentável.

Na Lei nº. 9.795, que rege a Educação Ambiental vemos o interesse que ela seja abordada de forma multi-inter-transdisciplinar:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999, ART. 4º).

Percebendo, o processo educativo como instrumento de uma educação problematizadora, alicerçada na ética argumentativa da libertação, a proposta ecomunitarista na escola é enxergar esse espaço como um lugar de transformação pelo olhar do Educador Ambiental. A inserção e atuação no ambiente escolar é a possibilidade de educar pelas relações baseadas numa proposta ecomunitarista, sendo esse um dos

propósitos desta pesquisa, pois tem como objetivo intervir nas relações e inter-relações que acontecem em um dos microssistemas da criança, especificamente com o público da Educação Infantil.

Ao iniciar a vida escolar, as crianças de Educação Infantil devem ter uma relação com esse lugar que seja repleta de sentido para elas, contribuindo para uma educação que promova a reflexão, abundantes em valores como respeito, solidariedade, consciência ecológica, relações sadias, considerando as diferenças e aprendendo a construir uma sociedade ecologicamente equilibrada em todos seus ambientes. De acordo com Velasco (2008), essa relação é fundamentada numa postura ética libertadora pensando rumo a uma ordem socioambiental sustentável em que dialogar com o outro resulte em decisões consensuais. Que além disso busque um desvelamento crítico da realidade em que estamos inseridos. Acrescenta ainda que a Educação Ambiental Ecomunitarista é essa educação problematizadora que procura desvelar a realidade de sua visão ingênua, acrítica e alienada.

O lugar, pensando no ambiente escolar, é um microssistema da criança e nesse por sua vez, acontecem as interações mais imediatas, apresentando elementos que influenciam esse desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Pensando nesse microssistema e, mais especificamente no espaço lúdico onde, acontecem as sessões de Psicomotricidade Relacional as crianças da Educação Infantil agirão no interior das tensões criadas pelas suas ações, provocadas pelo educador percebendo seu pertencimento ao grupo e sua subjetivação. Essa percepção dos indivíduos sobre sua própria identidade e essa capacidade de reflexão e transformação de comportamentos, que foi a base desta pesquisa, cuja reflexão sobre comportamentos nocivos seria a ideologia de formar sujeitos mais conscientes e atuantes na sociedade em que vivemos. Assim identificamos o que Boff (2012) chamou de Ecologia Mental que, segundo ele, talvez seja, a mais árdua a ser realizada, pois nossas estruturas de pensamento, nosso modo de agir e de ver o mundo se perpetuam por gerações em nosso inconsciente, tornando mais difíceis as mudanças.

Tão importante quanto a ecologia ambiental, social e política é a ECOLOGIA MENTAL. Ela se ocupa com a mente e com o que ocorre dentro dela. Também considera os valores e as visões de mundo que as sociedades projetaram. Muito de nossa agressividade para com o sistema Terra, o mau uso dos recursos naturais e o descuido com os resíduos têm sua origem nos conceitos e preconceitos incrustados na mente humana e que são de difícil desmontagem. Com razão constata a

Carta da Unesco: “Porque as guerras começam na mente humana é na mente humana que devemos erigir os baluartes da paz”. (BOFF, 2012, p.23)

Frente a tais premissas, avaliar os processos de interação das crianças com o contexto no qual estão inseridas e se desenvolvendo em um determinado período de tempo se tornam uma grande responsabilidade social, enquanto pesquisadora e Educadora Ambiental, pois o sujeito e o lugar são constitutivos um do outro, como nos faz refletir Berdolay e Entrikin (2014). Dessa forma, no conceito de Freire (1983) a Educação Ambiental é *práxis*, que, segundo o qual a partir da reflexão e ação dos homens sobre um determinado referente, percebemos que todos interagem e se modificam numa relação prática transformadora. Pensando no ideário ecomunitarista, Velasco (2008) nos aponta um novo questionamento rumando à Educação Ambiental Ecomunitarista, em busca dessa nova ética ao responder: “O que devo/devemos fazer?” (VELASCO, p. 66-67), Assim, assumimos o compromisso social nos colocando primeiramente no processo, como agentes empoderados do fazer, do processo educativo crítico. Segundo o autor, ao pensar “O que devo fazer?”, faço uma autorreflexão do meu papel social, minha liberdade individual de decisão e de escolhas, fazendo com que retome a consciência de se fazer parte de qualquer processo.

“O que devo fazer?” me coloca numa condição de protagonista do processo e não só de vitimização pela sociedade e pelo sistema. Por isso, a importância do Educador Ambiental com base nas ideias ecomunitaristas nos espaços formais, ao promover a análise profunda da pergunta “O que devo/devemos fazer?” Assim, ele está assumindo a postura fundamentada na pedagogia da libertação e como educador ambiental, possibilitando uma crítica da presente crise socioambiental, percebendo-se nessa crise uma ameaça a sua própria espécie humana, refletindo sobre a ação transformadora (*práxis*) rumo a uma sociedade ecomunitarista.

A partir desta visão holística do todo, que nos cerca, o referido questionamento, deve nos orientar rumo a essa sociedade ecomunitarista para todos os aspectos e setores da vida humana. Agir nesse microsistema e permitir o empoderamento desses sujeitos sobre o lugar, a criança nessa relação de pertencimento, pode transformar outros microsistemas a partir de experiências significativas que vivencia.

O ingressar da criança na escola, e especificamente nesse caso, na Educação Infantil deve ser marcado em sua história de vida como esse lugar que promoveu uma série de significados e potencializou/oportunizou o pensamento crítico ecomunitarista

frente à realidade e situações que vivenciou. Portanto, Velasco (2008) nos diz que a prática pedagógica deve ser orientada para expandir a liberdade dos indivíduos na tomada de decisões, mostrando a capacidade de empoderamento na construção consensual de conceitos, saberes para uma ordem social que se perceba em processo de expansão e na manutenção das relações sadias entre os seres e a natureza, partindo sempre da problematização crítica de seus fundamentos teóricos.

O Educador Ambiental numa perspectiva ecomunitarista, na escola tem um papel extremamente importante nessa construção do sujeito, notadamente em se tratando de crianças, indivíduos que não podem ser observados apenas pelo seu desenvolvimento biológico. As experiências vivenciadas na infância se repetem com outros matizes, com outras formas na vida adulta, e como esses sujeitos futuramente as enfrentarão, dependendo de como construíram e se constituíram, enquanto crianças.

Velasco (2008), ao propor uma nova ordem socioambiental embasada na ética argumentativa da libertação, elucida o Educador Ambiental na escola a valorizar a individualidade e o potencial de cada aluno. As vivências que acontecem nas sessões de Psicomotricidade Relacional têm esse propósito, entre outros. Por meio das relações e do brincar lúdico, a criança é levada a pensar as interações e de que forma esses combinados sejam harmônicos beneficiando a todos. É um constante olhar para o outro, a busca por um olhar solidarizado, através do qual nenhum indivíduo deve ser igual ao outro, mas devem se tratar com respeito aceitando as diferenças e aprender com elas.

Toda essa teoria ecomunitarista parece nos dias de hoje, um tanto utópica. Pela ótica do capitalismo, ela não ocupa “lugar algum”. No entanto, para ocupar algum lugar, ela precisa da ação humana, que seja crítica, problematizadora, argumentativa e libertária. O ecomunitarismo é a ideia de libertação humana e preservação-regeneração da natureza não humana. É um reconciliar-se do homem consigo mesmo, com os outros e com a natureza ao seu redor. Essa postura ética visa à mudança de comportamentos através de um eixo norteador que é o ecomunitarismo (VELASCO, 2008).

A Educação Ambiental Ecomunitarista resgata no humano, algo muitas vezes esquecido e abafado pelo sistema atual: a esperança. Especificamente no recorte dado a essa pesquisa, a atuação na Educação Infantil, a criança representará esse novo humano, que está se desenvolvendo, carregado de esperança de um novo ser, expressado na ética do cuidado:

Cuidar do outro (...) implica um esforço ingente de superar a dominação dos sexos, desmontar o patriarcalismo e o machismo, por um lado, e o matriarcalismo e o feminismo excludente, por outro. Exige inventar relações que propiciem a manifestação das diferenças e não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana. Essa convergência na diversidade cria espaço para uma experiência mais global integrada de nossa própria humanidade, uma maneira mais cuidada de ser. (BOFF, 2013, p.164)

Boff (2013) nos ajuda a pensar e endossa a Educação Ambiental Ecomunitarista quando nos propõe a ética do cuidado. Por isso devemos pensar no cuidado das relações, das conexões, das interdependências e dos ambientes que perpassam a vida da criança: as experiências nessa fase da vida humana podem trazer mudanças irreversíveis.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Nesta caminhada para perceber de fato a escola como esse lugar, onde ocorrem processos proximais possíveis de desenvolver um trabalho de Educação Ambiental baseado no cuidado, nos valores humanos visando à conscientização recíproca dos sujeitos sobre melhores condições de relações harmônicas de vida, precisamos ter e desenvolver um olhar atento e incansável adentrando nesse universo infantil repleto de significados. Nesta perspectiva, discorreremos sobre as estratégias metodológicas desta pesquisa qualitativa. Vamos discorrer sobre a forma como aconteceu a pesquisa efetivamente, como foram observadas as crianças? Quais materiais e instrumentos utilizamos nas intervenções? Como se deu a inserção no contexto de investigação? E, por fim, como aconteceram as sessões da estratégia de intervenção, denominada Psicomotricidade Relacional e qual metodologia foi utilizada para analisar os dados?

Para realizar uma pesquisa, devemos ter em mente uma busca de resultados para um determinado problema. Para tal, o método precisa estar de acordo com o interesse do pesquisador e com o objetivo da investigação, ou seja, o que ele procura investigar precisa de um método que demonstre qualidade em seu trabalho. Portanto, neste capítulo versaremos sobre o método e os instrumentos para a coleta dos dados eficaz e significativa oriundos das sessões de PR e da Inserção Ecológica. A qual é uma metodologia de pesquisa qualitativa e está balizada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011).

3.1 Que Estudo é Esse? A Inserção Ecológica no Contexto Educativo

Inicialmente, refletindo sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1986 e 2011), optamos pela metodologia de cunho qualitativo. A Inserção Ecológica é uma metodologia para pesquisas que visam investigar o fenômeno no seu ambiente natural (CECCONELLO; KOLLER, 2003). A metodologia calcada na Teoria Bioecológica propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através de um modelo científico, envolvendo a interação de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, denominado modelo bioecológico. Esse modelo se constitui em um referencial teórico-metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento no contexto, pois

permite a investigação e a compreensão do fenômeno em relação às variáveis vinculadas a ele, direta ou indiretamente, possibilitando uma visão contextualizada do mesmo.

Assim sendo, a Inserção Ecológica aconteceu na escola – microsistema da criança – na qual não só pode, como deve experienciar o maior número de estímulos, a fim de promover relações saudáveis e harmônicas, autoestima, vivência de emoções, atenção, comportamento e uma série de outros fatores que contribuirão para o desenvolvimento humano e formação de sujeitos mais equilibrados consigo mesmos, com os outros e com a sua relação com o mundo que o cerca, o seu meio ambiente. Dessa forma, as crianças deste estudo foram observadas/analizadas nesse contexto em diferentes relações: na sala de aula, no pátio, na hora do recreio, na hora da merenda, na biblioteca, ou seja, nos diferentes instantes do dia de suas rotinas dentro da escola, bem como no momento das sessões de Psicomotricidade Relacional. A hora da chegada com a família e a ocasião da saída também fazem parte desta metodologia, visto que, nessa relação família-escola, constitui-se o mesossistema.

A Psicomotricidade Relacional é a estratégia de intervenção que acontecerá durante o espaço de tempo da Inserção Ecológica. Portanto, denominamos de Projeto de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil (PP-REI) que será explicado posteriormente de forma mais detalhada.

A Inserção Ecológica dentro deste contexto apresentado, estava planejada para acontecer no primeiro semestre do ano de 2016 com as sessões da PP-REI iniciando após 1 (um) mês de inserção. Porém, todo o planejamento teve que sofrer alterações devido à greve estadual fazendo com que além, de finalizar precocemente a coleta nesta escola, tivéssemos que trocar de uma escola estadual para uma municipal que será contextualizada a seguir. Sendo assim, a Inserção Ecológica teve início neste novo contexto, no mês de julho de 2016 e finalizado em novembro de 2016. O método de intervenção aconteceu depois de 2 (duas) semanas de inserção no contexto, ou seja, no retorno das férias escolares de julho. As sessões de PP-REI ocorreram duas vezes por semana, desde o início do mês de agosto, em uma escola do centro do município de Rio Grande/RS, das quais participaram 21 crianças que compreendem a Educação Infantil, tendo idades entre 5 e 6 anos. O término das sessões aconteceu no mês de outubro, sendo que nas duas primeiras semanas do mês de novembro, tivemos a possibilidade de continuar com as observações das crianças nos outros contextos da escola (sala de aula, pátio, biblioteca, higiene, chegada e saída e etc.) após as sessões serem finalizadas, o que faz parte da Inserção Ecológica. Desta forma, foram totalizadas 20 sessões, contanto que

tivemos semanas em setembro e outubro onde não ocorreram as intervenções devido a festividades e rotina da escola. Vale mencionar que, para muitas crianças, este é o primeiro ano que frequentam a escola.

O espaço utilizado para as sessões foi um salão de reuniões, onde apenas tinham cadeiras, ou seja, não haviam outros objetos e símbolos de distração para as crianças, fato relevante para o desenvolvimento das sessões. Os materiais utilizados nas sessões eram sempre levados pela pesquisadora, buscando disponibilizar elementos alternativos que não caracterizassem alguma forma de brincar específica. Ou seja, materiais não estereotipados, visando o processo criativo e a relação com os seus pares, como por exemplo: jornais, rolos de papel higiênico vazios, caixinhas de diversos tamanhos, tecidos, dentre outros materiais.

Por conseguinte, enquanto pesquisadores da área da Educação Ambiental percebemos duas possibilidades de pesquisa: a pesquisa *sobre* e a pesquisa *com*. A diferença entre elas é a postura que o educador ambiental deverá assumir. Quando se pesquisa *sobre* algo, não nos incluímos e estamos nos direcionando para a pesquisa visando somente à ciência e à técnica. Entretanto, quando o pesquisador pesquisa *com*, ele se sente parte do contexto, é afetado pelo seu problema de pesquisa e essa pesquisa tem relação com sua vida (CRUZ, 2008).

Nessa linha reflexiva, Minayo (2001), ensina que a técnica de observação participante, que imperou nesta pesquisa, ocorreu por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, no intuito de obter informações sobre a realidade do contexto investigado e dos sujeitos da pesquisa. Nesse espectro, o observador se torna parte do contexto de observação e, estabelece relações face a face com os observados. Portanto, nesse processo, ele, ao mesmo tempo que modifica o contexto, também é modificado por ele.

Esta compreensão coaduna com a metodologia de Inserção Ecológica utilizada nesta pesquisa. A partir desta, identificamo-nos pesquisando *com*, pois essa metodologia só acontece quando há a interação do pesquisador com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, participando ativamente dela. E assim que aconteceu este processo, passando o pesquisador a ser também um dos participantes das brincadeiras e criações proporcionadas pela PP-REI.

Pensando por esta ótica, vemos que esta proposta pode ser uma prática revolucionária de Educação Ambiental, na qual o pesquisador também transforma o lugar e interage com ele. O pesquisador rompe com a visão de vitimização da sociedade e pensa

no seu papel nesse contexto. Assim sendo, ele tem a consciência do problema e sabe que pode mudar esse processo, possibilitando nesse lugar o empoderamento dos sujeitos através das relações.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Para a aplicação do PP-REI dentro desse contexto, os instrumentos de coleta de dados tiveram de ser pensados com atenção para contemplar a riqueza de informações que serão apresentadas. Foram utilizados os instrumentos: autorização oral e desenho pelas crianças; termos de consentimento livre e esclarecido aos pais, professora e direção da escola; diário de campo; filmagens; fotos; pauta de observação; e depoimentos espontâneos das crianças, dos pais e da professora regente da turma. Os depoimentos aconteceram durante as sessões, na observação antes da aplicação das sessões e após estas, bem como, com os pais na entrada e saída da escola, e com a professora em vários momentos. Percebemos assim, com essa quantidade de dados, a necessidade do olhar atento, relevância dada ao fato da pesquisa se realizar com crianças, como nos fala Cruz (2008):

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através de sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e, mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (CRUZ, 2008, p. 48).

A pesquisadora antes de iniciar as atividades convidou as crianças a participar da pesquisa de forma oral. Assim, a partir da ludicidade, foi solicitado a elas que realizassem um desenho sobre como pensavam que seriam esses encontros para contribuir com a pesquisa. Foi explicado que estariam participando de um estudo e para que pudessem seguir adiante, elas precisariam autorizar por meio de desenhos. Para auxiliar neste processo, a pesquisadora contou de forma breve e lúdica como aconteceriam as sessões de Psicomotricidade Relacional e os materiais que possivelmente iriam usar. Algumas ficaram bastante surpresas quando foi falado em materiais como papel higiênico: “*A gente vai brincar de limpar o bumbum sora? (risos)*” – Participante 07, “*Já sei, a gente*

vai brincar de múmia! (risos)” – Participante 09. Assim, o despertar criativo já começou a tomar conta do ambiente e causar curiosidade nas crianças. Fato que nos motivou e nos levou a acreditar que as crianças compreenderam o trabalho do pesquisador e que elas fazem parte desse processo.

Além da autorização oral e por desenho das crianças, os pais, a professora e a equipe diretiva da escola eram cientes da pesquisa e, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 01, 02 e 03).

A partir desse momento, para adentrar no universo da investigação, optamos pelo diário de campo, filmagens, fotos, depoimentos das crianças, pais e professora (de forma formal e espontânea) e observação participante como estratégias para a Inserção Ecológica, além da Pauta de Observação (própria da técnica de intervenção que será explicada posteriormente). O diário de campo torna-se como um confidente, nele estão todos os apontamentos acerca do que será ou do que foi observado, bem como cita Negrine ao referir-se aos registros do pesquisador no diário de campo, este “observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem (NEGRINE, 1999, p. 68).”

No entanto na PR, pela emergência e dinamicidade das ações e interações, nem sempre é possível registrar o acontecimento no momento, mas ele é feito logo após, o encontro. Além do diário de campo, a opção pelas filmagens e fotos foram importantes instrumentos para captar todos os momentos da sessão, tendo em vista que pela Inserção Ecológica, o pesquisador se torna parte do processo, não podendo estar anotando todas as observações feitas no instante em que acontecem, como foi explicitado anteriormente. Assim, as filmagens e fotos foram utilizadas posteriormente, para transcrever os ocorridos no diário de campo, sendo também utilizadas para análise dos dados. Os depoimentos aleatórios, que foram registrados no Diário de Campo, tornaram-se instrumentos que valorizaram a voz das crianças, pois foram utilizadas para ouvir suas impressões acerca do brincar, das relações, das situações que ocorreram e suas interpretações sobre o que fizeram nas sessões. Com isso, os depoimentos das crianças foram de grande valia para a análise dos dados obtidos, e suas percepções fizeram parte do processo de compreensão do brincar na promoção de Educação Ambiental.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25)

A estratégia de observação participante se realizou através, do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado obtendo informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (DESLANDES, 1994, p.59).

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (MINAYO, 2001).

3.3 E Esse Lugar Escola? Contextualização do Campo e dos Participantes da Pesquisa

Inicialmente, no projeto de dissertação apresentado à banca em março de 2016, a pesquisa aconteceria numa escola localizada na região central, situada no município de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma escola pública mantida pelo governo estadual. Tinha optado por realizar a pesquisa nesta escola pelo fato de já trabalhar nela, nomeada pelo estado com 20h (das quais somente cumpria 13h em função do mestrado) o que oportunizava minha inserção e o conhecimento do ambiente. Porém, a pesquisa aconteceria com um público diferente do que atendia na escola. Ministrava aulas de Educação Física para alunos do ensino fundamental e médio profissionalizante (curso normal – Magistério). Os atores da minha pesquisa seriam alunos da Educação Infantil, que não tinham um professor especialista que ministrasse aulas específicas, como a Educação Física, sendo a professora regente a responsável por toda a interação aluno-professor.

Tive os primeiros contatos sobre a pesquisa com a diretora da escola e também com a equipe de supervisores. Essa instituição de caráter estadual atende atualmente uma média de 1000 alunos. No ano de 2013, completou o ano do Centenário, com muitas festividades na escola e em toda a comunidade, como missa, reportagens, recitais públicos e etc. A instituição, que funciona em três turnos (diurno, tarde e noturno), conta hoje com Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio de Curso Normal (Magistério), sendo a única na cidade que ainda possui esse último curso.

Após ter contextualizado toda a escola no projeto de dissertação, o qual foi apresentado no exame de qualificação, desde o espaço físico ao quadro de funcionários, bem como a comunidade que atende, dei início a Inserção Ecológica em março. Entretanto, diante do cenário atual político que vivenciamos no ano de 2016, começaram as paralizações e as greves. Já havia uma coleta de dados do início da Inserção e de sessões, mas optamos pela troca de escola tendo em vista a conjuntura política que estava se apresentando e mais indicativos de greve. Não havendo escolha e tendo prazos a cumprir, optamos, portanto por uma escola municipal que não estava com paralizações e greve.

Começou uma corrida contra o tempo! Qual escola? Pensamos que o contexto da pesquisa deveria ter alguma relação de pertencimento com a pesquisadora, foi então que optamos por uma escola municipal que já havia sido palco de estágio supervisionado na época da graduação em Educação Física, com o público da Educação Infantil.

Diante deste cenário, a escola contexto desta pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small, situada no centro da cidade do Rio Grande/RS. O grupo é composto por 114 funcionários entre professores, equipe pedagógica e diretiva, merendeiras, serventes e bibliotecária. A escola atua em três períodos: no turno da manhã e no período da tarde recebe as crianças desde a Educação Infantil ao 5º ano e no período da noite a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição atende crianças da zona central, vilas e bairros próximos à escola. O quadro discente da escola atende desde crianças que integram famílias de baixa renda, sendo algumas em situações de vulnerabilidade e risco social, bem como crianças que integram famílias de renda média. Uma parcela das crianças também participa de programas sociais Federais, como Bolsa Família, Segurança Alimentar etc. e ainda outras crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento institucional.

Quanto à estrutura física, a instituição está instalada em um prédio de construção nova, com sanitários em ótimo estado, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes coberta, pátio aberto, espaço verde (com plantações feitas pelos alunos) sala da diretoria, coordenação e dos professores além de sala de atendimento especial. Conta também com um salão para eventos e apresentações, no qual há um palco. Inclusive neste salão é onde aconteceram as sessões de Psicomotricidade Relacional técnica de intervenção desta pesquisa.

Além disso, a escola já é equipada para acessibilidade, contendo em suas dependências espaços acessíveis aos portadores de deficiência, bem como os sanitários.

Também é tecnologicamente equipada com internet banda larga, computadores para uso dos alunos e equipamentos como DVD, televisão, retroprojeto, Datashow, copiadora e impressora.

A Psicomotricidade Relacional pode ser aplicada com diversos sujeitos de diferentes faixas etárias. Contudo, sendo uma dissertação de mestrado, optamos por um recorte onde os sujeitos da pesquisa foram as crianças da Educação Infantil, como foi citado anteriormente. A escolha se deu pelo fato da pesquisadora já ter tido contato com a Educação Infantil e pequenas investigações em outra escola onde atuava com a Educação Física, porém somente tínhamos dados empíricos. A escola atualmente conta com duas turmas dessa etapa da educação, uma no turno da manhã e outra à tarde, totalizando aproximadamente 40 crianças: a Inserção Ecológica e as sessões de PR foram aplicadas na turma da tarde, com 21 alunos sendo um aluno de inclusão diagnosticado com Síndrome de Asperger², e por isso é acompanhado por uma monitora. Estes serão identificados nos registros como P.01 a P.21.

3.4 Psicomotricidade Relacional: a potência da Via Corporal na Sensibilização das crianças

Relembramos que a Psicomotricidade Relacional tem rituais específicos a serem seguidos de forma a trabalhar com os sujeitos pela via corporal. Portanto, seguiremos a explicação de como é organizado cada momento dos rituais, como postula Negrine (1995):

- a) **Rito de entrada:** são feitas as combinações para favorecer a comunicação entre os participantes e o professor. Nesta os participantes aprendem a criar regras de convivência coletiva e expressá-las verbalmente, respeitando seu espaço e o dos colegas. Também contribui para diminuir a ansiedade e a inquietação, pois cada criança percebe que terá o seu momento de falar. Acontece geralmente com um objeto passando de mão em mão, e cada criança, diante dos materiais propostos naquele dia, comunicará aos demais como brincará e com quem gostaria de interagir. Nesse momento, exercita-se a escuta;

² Necessidade Especial Educativa, na qual a criança com essa síndrome tem direito ao acompanhamento de uma monitora.

- b) **Sessão propriamente dita:** o professor tem um papel extremamente importante que é o de facilitador, sugerindo, desafiando e provocando postura lúdica dos envolvidos, além de sempre estar em situação de escuta para compreender o desenvolvimento das pessoas. Sendo facilitador, deve ter postura, variar os materiais a serem disponibilizados e disponibilizar quantidade adequada à interação de todos os envolvidos na sessão. Nesse momento, o olhar atento do professor é fundamental para percepção de conflitos que possam surgir e mediar estratégias para fazer as crianças compreenderem as regras de convivência para o bem comum de todos;
- c) **Momento de sensibilização e volta à calma:** as vivências podem causar aos participantes momentos de euforia, agitação, angústia, sofrimento, enfim, sentimentos diversos e múltiplos, por isso é necessário utilizar alguma técnica que favoreça a volta à calma antes do momento final. É um momento em que se orienta que o participante relaxe, “escute” e sinta sua respiração e reflita sobre o que realizou na sessão. Pode-se utilizar música, alongamentos lúdicos, atividades que despertem o olhar para o outro e para si, a fim de que as crianças interiorizem aquilo que experimentaram anteriormente;
- d) **Rito de saída:** oportuniza aos participantes comentarem sobre suas criações nos jogos e exercícios, sendo fundamental o processo de escuta para o princípio da prática psicomotriz pedagógica educativa. Geralmente se usa um objeto demarcando a vez de quem realizará o relato, facilitando assim a compreensão de quando será a vez de cada pessoa falar, amenizando assim sua ansiedade. Nesse momento, o professor poderá perceber a análise crítica que a criança fará das situações vivenciadas e, assim, fazer os seus registros para os próximos encontros e pensar em novas estratégias.

Durante as sessões foi utilizada a “Pauta de Observação” (apêndice 01) que visa o olhar atento para as especificidades que irão surgindo. Assim, elegemos uma criança por sessão, para observá-la de modo mais específico com o intuito de perceber as relações, mediar conflitos, atender às suas particularidades para poder intervir, se necessário. A Pauta de Observação deve ser flexível, não estanque e conter os registros nos pormenores das singularidades das crianças ou, quando necessário emergir situações do coletivo,

havendo necessidade, poderá ser ajustada inclusive inserindo novos elementos ou excluindo outros, conforme o olhar ecológico diante do contexto e especificidades das crianças.

O Projeto de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil foi assim denominado (tratando de projeto e não programa), pois não se constitui como algo fixo e já pré-estabelecido. As sessões de Psicomotricidade Relacional foram construídas ao longo do processo e tempo, percebendo as especificidades da turma em questão. Segundo Barbosa (2006), os projetos necessitam de um estudo prévio, pesquisa, coleta de informações para que este seja elaborado com os sujeitos e não para os sujeitos.

Especificamente no caso desta pesquisa, durante a Inserção Ecológica, realizamos um mapeamento das necessidades a serem trabalhadas com as crianças e por meio das sessões elas foram explorando o brincar livre e construindo essa relação. Tivemos a oportunidade de identificar conflitos, ou relações desarmônicas e assim, o professor pode estimular a reflexão sobre esses comportamentos com a criança, ou com o grupo e planejar numa próxima sessão atividades que estimulem o restabelecimento da harmonia.

A seguir, um exemplo da sessão de Psicomotricidade Relacional que foi realizada no primeiro encontro. A preocupação foi dispor de materiais ao realizar os combinados, para que o educador possa observar as tensões causadas por esse brincar, além de interagir com elas percebendo *in locu*, de que forma as crianças se organizam, dialogam e se relacionam.

QUADRO 01 - SESSÃO PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL 01

8h30 – 8h45min: Rito de Entrada – Definimos com as crianças o espaço que utilizamos (apenas o tatame) que estava disposto ocupando parte da sala. Este espaço foi dividido em 3 partes iguais. Cada um dos espaços foi nomeado com o nome de um animal, indicando/sugerindo o tipo de comportamento psicomotor: a) tartaruga (movimentos lentos) utilizamos os cones e cordas; b) coelho (podem ter pulos e saltos) utilizamos arcos e colchonetes; c) e lebre (que tiveram movimentos mais rápidos) utilizamos bastões de espaguete de praia, cortados ao meio. Com o uso de uma bolinha de massagem, passando de mão em mão, cada um, na sua vez, disse em que espaço iria brincar primeiro, o que faria e com quem queria brincar. Nesse momento as crianças exercitaram a organização das ideias e o planejamento.

8h45min – 9h15min– Sessão propriamente dita – Ao iniciar a sessão de expressão corporal as crianças interagiram com os materiais de forma livre. Sempre observando as interações, caso necessário eram realizadas intervenções.

9h15 – 9h20min – Volta à calma – Em duplas, utilizamos somente os pés fazer “massagem” nos colegas.

9h20min – 9h30min – Rito de saída – cada um falou sobre o que sentiu na sessão. Se gostou de passar pelos 3 ambientes ou não, se sentiu vontade de bater.

Materiais da Sessão: cones, cordas, arcos, colchonetes e espaguetes de praia

Fonte: produzida pela autora

3.5 Grounded-Theory – O Método de Análise dos Dados

A partir dos instrumentos utilizados para coleta de dados, como: o diário de campo, as pautas de observações, as filmagens, as fotos, os depoimentos e as observações participantes foi necessário atentar para uma metodologia de análise, que contemplasse todos os aspectos observados, desde falas, atitudes, situações, ações e reações de tudo e todos os envolvidos.

Em concordância com o que foi dito anteriormente, essa pesquisa foi de cunho qualitativo e, para a análise dos dados foram utilizados os princípios da *Grounded-theory* (CHARMAZ, 2009). Por meio desse método de análise, a partir da codificação e organização dos dados coletados emergiram as categorias. Por meio da *Grounded-theory* os códigos surgem a partir das respostas dos participantes, das análises de suas falas, situações durante as sessões, durante a Inserção Ecológica, pela observação das fotos e filmagens, bem como dos demais instrumentos utilizados. Assim, obtemos subsídios para a organização e codificação dos dados qualitativos obtidos na pesquisa. Após, os dados coletados, o pesquisador imergiu nos dados, para posteriormente compor o processo de “codificação aberta” dos dados. Neste, cada frase recebeu uma codificação que será denominada de categoria, para após começar a desenvolvê-la analiticamente (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Nesse ínterim, explicam Strauss; Corbin (1990), é fundamental que o pesquisador continue a fazer anotações a partir de *insights*, articulações e ideias que surgem a respeito dos códigos, categorias e relações entre as categorias. Após, esse processo é definido um conjunto de procedimentos nos quais os dados são agrupados de novas formas, denominados pelos referidos autores de “Codificação Axial”, ou seja, é uma ramificação da codificação aberta com suas conexões. Digamos que no decorrer desse processo é como se o pesquisador procurasse “ligar” as categorias e reorganizá-las. Assim, para facilitar o método, podem-se utilizar figuras ilustrativas para melhor entendimento do leitor, tornando-se mais concreto.

Por fim, para finalizar a análise, o pesquisador busca um fenômeno central, ou seja, aquele que estabelecerá o elo entre as categorias. A tarefa, nesta etapa, é integrar todas as categorias para formar a teoria fundamentada nos próprios dados. É um nível mais abstrato de análise do que a codificação axial. Strauss; Corbin (1990) denominam essa etapa de “elaboração da história”, que consiste numa narrativa descritiva sobre o fenômeno central do estudo, sob a ótica do pesquisador.

Para realizar a análise dos dados, mesmo estando com todos os instrumentos metodológicos dando suporte, começamos a perceber o início da despedida, ou seja, estamos nos encaminhando para o final de um processo que também modificou o nosso olhar, o pensar e o caminho a seguir. Rer ler os escritos, rever as fotos e filmagens e fazer a transcrição do diário de campo nos fez perceber detalhes e nos proporcionou um encantamento ainda maior.

É extremamente importante ressaltar, neste momento do estudo, que toda essa caminhada precisou ser analisada numa perspectiva bioecológica. Isto é, o olhar de (ou na) análise não poderia ser voltado apenas para as crianças, descontextualizadas de todas as esferas que poderiam influenciar seus comportamentos ao longo do tempo que estivemos juntos e do tempo de suas vidas que vão constituindo esses sujeitos.

Diante do cenário escolar, especificamente a Educação Infantil, não poderíamos deixar de conceber todas as relações interpessoais como contexto de desenvolvimento humano, influenciando os comportamentos e ações diante de qualquer fato. Assim, como nos auxilia a pensar Yunes; Symasnski (2005) é necessário compreender essas relações sendo parte de um sistema mais complexo suscetível a influências sociais, culturais e históricas. Portanto, além de olhar para a criança em si no contexto das sessões de Psicomotricidade Relacional, também foi preciso considerar o grupo de amigos com os quais se relaciona no recreio, o contexto da biblioteca na hora do conto, o momento da merenda no refeitório, a chegada e saída da escola com os pais ou responsáveis, a ida ao banheiro para higiene e o contexto com a professora na sala de aula. Estes são importantes elementos de desenvolvimento humano a serem considerados na pesquisa.

Partindo dessas ideias, Ceconello; Koller (2003) nos brindam com a Inserção Ecológica sendo uma estratégia metodológica fundamental para compreender todos esses elementos onde “por meio da imersão nos diferentes ambientes, compreendendo processos, pessoas e o tempo, os investigadores podem realizar observações naturalísticas, entrevistas e conversas informais que possibilitam a posterior análise” (CECCONELLO E KOLLER, 2003, p. 03).

Reiteramos que para o momento de análise dos dados, diante da imensidão de informações partindo de observações, vídeos, fotos, gravações de voz, falas e depoimentos optamos pela *Grounded-Theory*. Esse método de análise contemplou todos os contextos observados, permitindo a compreensão das mais diversas situações que se apresentavam, a fim de chegar às categorias que serão apresentadas no capítulo seguinte. Estas, conseqüentemente, poderiam permitir a compreensão das mais variadas situações e indo ao encontro da compreensão dos objetivos do problema de pesquisa referido neste estudo.

Nesse sentido, os conceitos teóricos emergem dos dados e não são impostos a eles. A proposta desta forma de análise é construir uma teoria confiável que seja capaz de iluminar a área de estudo. Os procedimentos da *Grounded-theory* foram elaborados de

maneira que se façam cumprir os rigores dos critérios do método científico, e, por isso, devem ser seguidos passo a passo. (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 08)

A *Grounded-theory* é uma metodologia de análise de dados, onde as informações derivam dos fenômenos e situações que se apresentaram na coleta, ou seja, as categorias apresentadas nos resultados emergiram dos próprios dados. Com os dados coletados, partimos para a análise. Sendo assim, foram feitas transcrições dos dados, ou seja, a escrita das situações que emergiam das sessões e dos contextos observados, bem como a transcrição das falas e depoimentos que poderiam contribuir para a elucidação do problema de pesquisa. Essas transcrições eram analisadas e constantemente interrogadas pela pesquisadora: O que está acontecendo aqui? A que esse fato me remete? Diante dessa análise inicial, produzíamos códigos que posteriormente dariam origem às categorias finais. Charmaz (2009), corrobora afirmando que essa codificação inicial poderia ser comparada aos ossos da análise e que a junção desses vários ossos, produzirão, portanto, as categorias finais. “A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa” (CHARMAZ, 2009 p. 70).

Para elucidar esta primeira parte da análise, abaixo segue um trecho das transcrições, na qual permite observar de que forma eram feitas essas primeiras análises iniciais, ou seja, o que era mais relevante daquela fala – “os ossos da análise”:

QUADRO 02–CODIFICAÇÃO DOS DADOS

TRECHOS DAS TRANSCRIÇÕES	CÓDIGO
<p>“Fico sempre tentando ajudá meus amiga. Empresto minhas coisa pra gente fazê junto. Mais eles não entendem e aí eu fico triste. Não quero brinca sozinho. Mais eles querem pega minhas coisa e eu brigo” (participante 12)</p>	<p>Sempre tentando ajudar Emprestar o material Brincar junto Eles não entendem Ficar triste – brincar sozinho Pegar os materiais sem permissão Agressividade</p>
<p>“Quando fiz eles compreenderem que se cuidarem do material eles poderão sempre brincar com ele, passaram a preservá-lo. (Trecho do Diário de Campo)</p>	<p>Compreenderem Cuidar do material Sempre terão o material se preservá-lo</p>

Fonte: dados organizados pela autora

Durante esse processo inicial de identificação das situações mais relevantes, foi realizado o processo de codificação e nomeação de códigos. Inúmeras vezes durante essa análise inicial eram feitas anotações que contribuiriam posteriormente para organização das categorias finais. Esse é um procedimento recomendado por Strauss; Corbin (1990) que pode auxiliar bastante na organização dos dados. Partindo destas reflexões, buscou-se as relações que poderiam existir com o problema de pesquisa. Foi um processo lento e demorado, mas proporcionava o olhar atento sobre todas as situações que se apresentavam e sobre todos os apontamentos.

Após, essa primeira etapa mais demorada, realizamos a junção dos códigos de forma a se aproximarem por categorias iniciais. Segundo Strauss; Corbin (1990), “um conjunto de procedimentos onde os dados são agrupados de novas formas (...) através das conexões entre as categorias.” (STRAUSS; CORBIN, 1990, p. 96). Partindo dos códigos apresentados no exemplo anterior, foram agrupados da seguinte forma:

QUADRO 03 - CATEGORIZAÇÃO INICIAL DOS DADOS

CÓDIGO	CATEGORIZAÇÃO
Sempre tentando ajudar	cuidar dos colegas
Emprestar o material	brincar – pertencer ao grupo
Brincar junto	pertencer ao grupo
Eles não entendem	cuidar as ações
Ficar triste – brincar sozinho	cuidar dos sentimentos
Pegar os materiais sem permissão	regras de um grupo
Agressividade	cuidar das ações
Compreenderem	lugar compartilhado
Cuidar do material	cuidado com o material
Sempre terão o material se preservá-lo	cuidado com o material

Fonte: dados organizados pela autora

Dessa forma, o passo final seria a aproximação dessa categorização para termos uma categoria final, que abarcasse todas essas subcategorias que emergiram das situações e falas transcritas. Para poder chegar nessa organização, fizemos um quadro no Word (como foi exemplificado acima), onde eram colocadas as situações, códigos, categorização e por fim a categoria final. Realmente um trabalho de montagem de quebra-cabeça. Yunes e Symanski (2005), colaboram afirmando que:

Podemos dizer que esta etapa é a de “ligar e desenvolver as categorias”, que devem ser constantemente verificadas pelos dados que as compõem, e que muitas vezes podem ser reorganizadas. Podemos dizer que trabalhar com *grounded theory* exige do pesquisador uma grande flexibilidade de pensamento e uma disposição para o movimento de sair e voltar aos dados todo o tempo. (YUNES; SYMANSKI, 2005, p. 06)

As autoras explicam que, se dirigindo para a parte final da análise, “consiste em buscar o fenômeno central, ou seja, aquele que estabelecerá o elo entre as categorias. A

tarefa, nesta etapa, é integrar todas as categorias para formar a teoria fundamentada nos próprios dados (YUNES; SYMANSKI, 2005, p. 06)”.

QUADRO 04 - CATEGORIZAÇÃO FINAL DOS DADOS

CATEGORIZAÇÃO	CATEGORIA FINAL
cuidar dos colegas	saber cuidar
brincar – pertencer ao grupo	brincar
pertencer ao grupo	pertencer
cuidar as ações	saber cuidar
cuidar dos sentimentos	saber cuidar
regras de um grupo	saber cuidar
cuidar das ações	saber cuidar
lugar compartilhado	pertencer
cuidado com o material	saber cuidar
cuidado com o material	saber cuidar

Fonte: dados organizados pela autora

Dessa forma, através da análise dos dados, chegamos a 3 (três) categorias que serão explicadas no capítulo seguinte. São elas: **SABER CUIDAR, BRINCAR E PERTENCER**. Unir todos os “ossos” para formar as categorias finais foi um trabalho árduo que permitiu a sensibilização total com a pesquisa, pois ela perpassa ao envolvimento profundo do que é visto e sentido durante a coleta de dados. Torna-se uma tarefa sensível e ao mesmo tempo bastante difícil, pois foi necessário fazer inúmeros recortes, selecionando realmente o que era relevante.

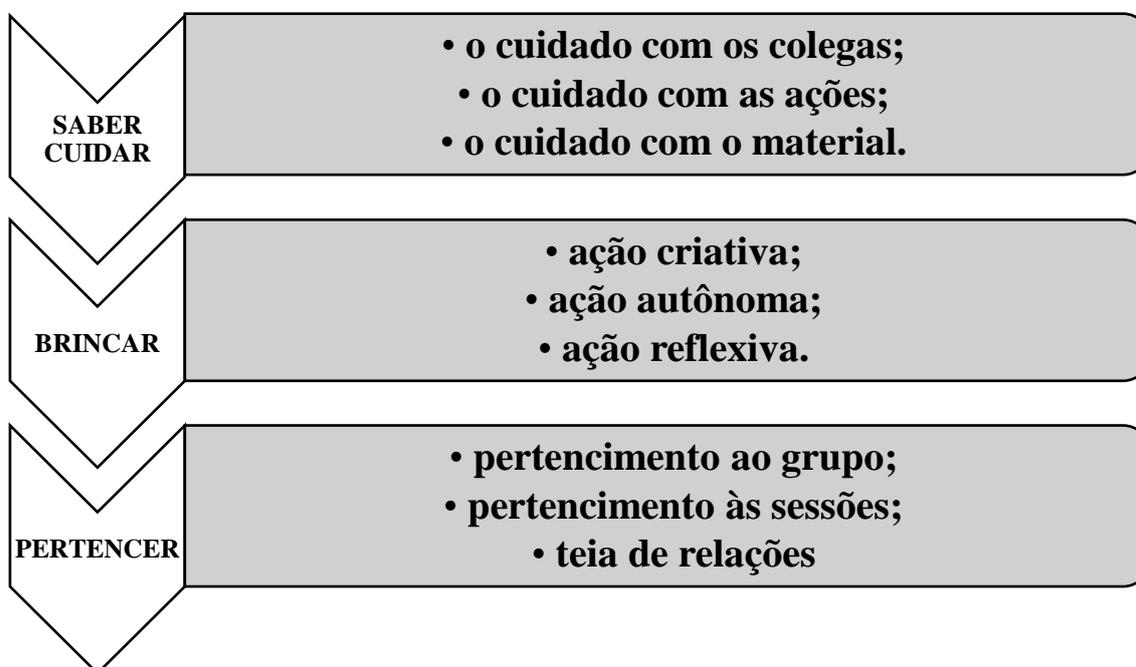
Yunes; Symanski (2005), através desse olhar sensível, nos ajudam a enxergar que é uma tarefa de amor sintetizar toda a história construída diante da imensidão dos dados obtidos e ser capaz de dissertar sobre as semelhanças e diferenças entre elas. Portanto, neste capítulo que segue, procuramos elucidar essas categorias e as aprendizagens sobre elas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eis que chegamos ao ponto crucial da pesquisa: os resultados. Diante desse momento, toda a caminhada da pesquisa é retomada e principalmente o problema em questão. Estar diante do que foi proposto a investigar e, portanto responder o questionamento inicial, ou seja, se a Psicomotricidade Relacional é uma estratégia possível de sensibilização ambiental a partir do que as crianças expressam.

Desta forma, a partir da análise dos dados por meio da *Grounded Theory*, tivemos a oportunidade de categorizar os dados por meio de uma metodologia dialógica, reflexiva e participativa, como vimos no capítulo anterior. O olhar atento sobre todas as situações, contextos e falas foram imprescindíveis para que pudéssemos categorizar os resultados desta pesquisa. Para uma compreensão ampla do que será dissertado a seguir, tentaremos através, do organograma a seguir demonstrar de que forma as categorias principais foram organizadas com suas subcategorias:

ORGANOGRAMA 01 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS



Fonte: produzida pela autora

No organograma acima, vemos nas flechas apontadas para baixo, os eixos de análise que emergiram dos dados analisados, sendo denominados como categorias: **SABER CUIDAR, BRINCAR E PERTENCER**, e, no decorrer do texto, serão

identificadas com letras maiúsculas em negrito. Os espaços ao lado de cada flecha são os outros elementos de análise no qual chamaremos de subcategorias sendo destacadas em letras minúsculas e em negrito, são elas: **o cuidado com os colegas; o cuidado com as ações, o cuidado com o material; ação criativa; ação autônoma; ação reflexiva; pertencimento ao grupo; pertencimento às sessões e teia de relações.**

4.1 Os Desdobramentos do “Saber Cuidar”

Se a gente cuida de tudo sôra, a gente tem as coisa. Então se a gente cuidá do brinquedo a gente vai ter pra brinca. Se a gente cuida do amigo, a gente vai tê amigo pra brinca. Se a gente cuida da ‘psicomidade religial’ [grifo meu] a gente sempre vai brinca. (P. 07)

Retomamos a reflexão do cuidado essencial para todas as relações, sejam elas humanas ou não humanas. Quando refletimos nas sessões sobre o cuidado, as crianças facilmente começaram a compreender a dimensão desse amor sobre essa esfera relacional. Cuidar exige amor. Um amor capaz de tornar as ações harmônicas sejam essas ações entre as pessoas, das pessoas com os objetos e também com o espaço que ocupamos. Ao longo das sessões, pelo movimento do brincar e das inter-relações sem brinquedos estereotipados, as crianças foram despertando para uma forma de pensar no outro a fim de que pudessem também colher frutos dessa relação. Ou seja, foram compreendendo que precisavam do colega para brincar e organizar a brincadeira e que dessa forma, precisavam **SABER CUIDAR** e respeitar sua individualidade:

- Mas tia eu queria correr e ele tava na minha frente. Daí eu bati nele sem querer! (P. 15)

- Minha flor, mas se ele não estiver correndo contigo, tu podes machucar ele e ele, por estar parado também te machucar, fazendo tu cair. O que podemos fazer para que isso não aconteça mais? (Pesquisadora)

- Já sei tia! Eu posso fazê um barulho que nem uma buzina e ele vai vê que tô chegando daí ele não se machuca porque vai me vê! (P. 15, Trecho do Diário de Campo, 2016)

Nesse trecho do diálogo entre a pesquisadora e a participante 15, durante a sessão 04, percebemos a ideia do **cuidado com os colegas** como uma subcategoria do **SABER CUIDAR**. As crianças precisavam aprender a refletir como os outros colegas eram importantes para a harmonia daquele momento que estávamos vivenciando. Assim,

tinham que exercitar o olhar para o outro como uma extensão de si próprios em detrimento de sentimentos como egoísmo e individualidade. Boff (2013) corrobora com essa sensibilização quando nos faz refletir que existe nos seres humanos algo especial que é o sentimento, a emoção, o envolvimento, a capacidade de afetar e de ser afetado. Quando acontecia uma situação de conflito, seja por uma disputa de material ou do espaço ocupado, e assim, alguma criança reagia com agressão ou chorava, era uma oportunidade de aprendizagem de como o outro sente, ou seja, se colocar no lugar do outro.

No momento da sessão propriamente dita, percebi que o participante 20 não pegou o material que queria e fez uma “birra” brigando com o outro coleguinha que estava sempre com ele e que pegou a sucata que ele queria. Fui até ele e me contou que estava triste porque queria aqueles rolinhos todos pra fazer uma nave. Perguntei pra ele se ele não achava que o amiguinho também podia ficar triste se ele pegasse todos. Será que ele ia gostar? De ficar sem nenhum brinquedo? Será que eu também não tenho que cuidar do meu coleguinha pra ele não ficar triste que nem eu tô agora? Depois dessas indagações, ele entendeu e disse: ‘É verdade né tia?’ A gente tem que cuidar o que a gente faz senão pode magoar o coleguinha. Depois disso, dei a sugestão dele ir brincar junto com o amigo e dizer a ideia dele sobre a nave. Ficaram brincando juntos até o momento da sensibilização. Nem fizeram nave, fizeram outra coisa em conjunto. (Trecho do Diário de Campo, 2016)

Esses momentos, quando observados com atenção pelo educador, tornam-se extremamente valiosos para a reflexão do **cuidado com os colegas**, dessa significativa percepção de colocar-se no lugar do outro e **SABER CUIDAR** dos sentimentos alheios. Na escolha do material para o momento da sessão propriamente dita, era comum que as crianças inicialmente tivessem um comportamento de pegar o máximo possível sem pensar que podiam repartir e brincarem juntos. Dessa forma, a partir dos processos proximais nos quais estavam relacionando-se, e do aspecto tempo começaram a perceber que era necessário cuidar do sentimento do amigo, de como ele vai reagir, aprendendo a respeitar e amar o próximo para o bem comum de todos. Na fotografia abaixo, vemos o momento em que uma das alunas tinha pegado muitos rolos de papel higiênico e através do diálogo, estavam percebendo que poderiam brincar juntas para que a colega não ficasse triste sem material para brincar.

FOTOGRAFIA 01 – SESSÃO DE PR 02

Fonte: produzidas pela autora

Percebemos que, quando íamos para as sessões, o momento da fila para ida até a sala, era tumultuado e gerava empurrões e palavras agressivas. Era uma disputa por um lugar mais próximo da professora, percebia-se a ansiedade por um momento valioso em que iriam brincar. Várias crianças chegavam agitadas e tristes na sala pelo modo como se tratavam no trajeto e o ritual de entrada acabava sendo interrompido por provocações e brigas. Pensando no ideário ecomunitarista, os estudos de Velasco (2008) contribuíram para abrir o questionamento com as crianças, rumando à Educação Ambiental Ecomunitarista, buscando essa nova ética ao responder: “O que devo/devemos fazer?” (VELASCO, 2008, p.66-67).

Todos querem muito vir brincar certo? Mas no caminho até aqui perdemos nossos amigos!! Brigamos, gritamos, empurramos...podemos ser amigos assim? Será que ninguém fica triste com uma turma que vai brincar assim? O que devemos fazer para melhorar esse comportamento? O que devemos fazer para não magoar o coleguinha? E ao invés de termos inimigos porque brigamos, poderemos ter mais amigos porque conversamos! (Pesquisadora, Trecho do Diário de Campo, 2016)

Assim, as crianças eram levadas ao compromisso social de pensar no outro, se colocando primeiramente no processo, como agentes empoderados do fazer, sendo uma decisão que respeita a liberdade individual de decisão do que fazer e não uma regra imposta sem nenhuma reflexão sobre o todo. “Então todo mundo tem que pensa bem em

*tudo que vai fazer né tia? Que aí a gente cuida antes de magoá o amigo, aí não acontece nada porque a gente pensa antes né tia?” (P. 12). Através dessa fala, identificamos que o **cuidado com as ações** era uma vitória de todo aquele processo relacional e dos desdobramentos do **SABER CUIDAR**. A capacidade das reflexões quando eram empoderados nas decisões, permitia às crianças compreenderem que se cuidarmos do que vamos fazer ou falar, podemos evitar atingir o colega de forma negativa.*

*– Lindinha, o que tu estavas falando para tuas amigas ali no cantinho? Tavas dando aula? Hehehehe! (Pesquisadora)
- Não tia! Eu disse pra elas que não pode pega as coisa sem pedi. Que a gente vai briga. E aí acaba a aula e a gente não brinco, só brigo. Intão a gente tem que conversá e pedi e dizê o que que fazê. (P. 16, Trecho do Diário de Campo, 2016)*

Quando refletiram que o cuidado com as ações evitava a maioria dos conflitos, passaram a cuidar uns dos outros: *“Lembra que não pode fica empurrando pra pega as coisa?” (P. 01); “Vamo brinca junto! E aí eu ti empresto minhas caixinha e tu me empresta as tua.” (P. 07); “Genteeeeeeee! Vamo lembra de não fica empurrando? Senão a gente já vai chega com briga!” (P. 16). A ideia do bem comum estava sendo compreendida por eles, sessão após sessão, relação após relação, com o passar do tempo que influenciou na evolução dos processos proximais no sentido de promover o cuidado. Inúmeras vezes percebíamos que não havia necessidade de intervenção, ou seja, o **cuidado com as ações** já estava sendo lembrado e relembrado por várias crianças que compreendiam o **SABER CUIDAR** para melhor conviver e compartilhar a brincadeira.*

Diante de toda a sensibilização sobre o cuidado, ficou claro para as crianças que necessitavam também ter o **cuidado com o material**, afinal era com eles que desenrolávamos nossas brincadeiras. Como eram materiais atípicos e não estereotipados, inicialmente eles não sabiam o que fazer e nem como cuidar de algo que geralmente não se cuida e compreende-se como lixo: potes de iogurte, caixinhas de diversos tamanhos, rolinhos de papel higiênico, pedaços de tecidos, caixas de leite e etc. Nas primeiras sessões, eles demoravam até para entender como iriam brincar: *“O que é pra gente fazer com isso sora?” (P. 07) “Tu não vai dizer o que é pra fazer?” (P. 03) “Tia como se brinca com isso aqui? Não dá pra fazer nada!” (P. 11).*

Quando já estavam mais ambientalizados com o tipo de relação que era necessário ter com o material e com os colegas durante as sessões, criavam as brincadeiras e os materiais se transformavam em tudo que eles queriam. Porém, não tinham o cuidado

necessário para aqueles objetos e muitas vezes amassavam, rasgavam ou até mesmo chutavam.

Como já citamos anteriormente, ao longo das sessões, foram percebendo que para terem com o que brincar, além do **cuidado com os colegas**, **cuidado com as ações**, eles precisavam ter **cuidado com o material**. Quando acontecia uma situação onde era percebido esse descuido, logo refletíamos:

Se não cuidamos do que temos para brincar, como brincaremos e construiremos nossas brincadeiras? Cada material pode ser aquilo que a gente quiser, mas a gente tem que cuidar dele. Se não quiser brincar, porque acha que é ruim ou não gostou dele, pode ter um amiguinho que queira. Se tiver estragado, como ele vai brincar? Lembram que a gente tem que cuidar de tudo? Tudo que a gente faz? Tudo faz parte das nossas sessões e esses materiais são os nossos brinquedos. (Trecho do Diário de Campo, 2016)

O **cuidado com o material** foi, possivelmente, a mais árdua sensibilização que tivemos que fazer com as crianças. Velasco (2008), já nos ajudava a pensar, quando nos fala da Educação Ambiental Ecomunitarista: que a sociedade atual capitalista vive um grande conflito entre o “ser” e “deve ser”. O “ter” é extremamente valorizado, estando as crianças imbuídas nesse contexto e sendo influenciadas a todo instante por uma velocidade tecnológica que lança novidades a todo momento. Brincar com objetos que na sua maioria, são sucatas é algo incomum atualmente.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (LARROSA, 2002, p.21)

Foi um exercício educacional. Tiveram que aprender a valorizar e construir com o que tinham e assim **SABER CUIDAR**. Com o olhar ecológico, percebíamos que uns iam ensinando os outros colegas de como deveriam pegar, guardar ou até mesmo brincar, situação que está elucidada na fotografia 02. *“Eu já te disse que não é pra pisar senão amassa e a gente não consegue deixar em pé! Como vai fica a torre do castelo? Toda*

torta!” (P. 19) “Não é pra chutar esse aí! Tem que pega alguma coisa que é igual a bola pra chuta, esse se chuta vai estraga!” (P. 06). A sensibilização inclusive para guardar o material era verificada ao longo do tempo, pois era percebido por eles que tinham que separar o material para preservá-lo: “Não pode mistura pra guarda né tia? Senão uns que é mais pesado vai amassando o outro e no outro dia a gente vai vê que ficou tudo errado e não vai dá pra construir nada!” (P. 18)

FOTOGRAFIA 02 – SESSÃO DE PR 03



Fonte: produzido pela autora

Os rolos de papel higiênico contendo papel foram utilizados nas últimas sessões, se encaminhando para o final da coleta de dados. Foi surpreendentemente interessante ver que eles não queriam rasgar o papel. Até que quando começaram a enrolar uns aos outros, rasgava. Uma criança veio chorando e disse: *“Eu tentei cuida tia! Mais ele é muito fininho. Não sei como faze agora tia, não dá pra cola? Como é que a gente vai usa no outro dia?” (P. 21)* Então tivemos que relembrar dos combinados estabelecidos no ritual de entrada:

Turma! Sempre temos que lembrar do que combinamos no Ritual de Entrada certo? Do que ficou acertado entre nós: com quem vamos brincar, o que queremos fazer e o que pode e não pode fazer com os materiais para que todos se deem bem e possam aproveitar! Com o papel higiênico combinamos que podemos fazer tudo o que quiser, inclusive rasgar e fazer bolinhas, tirinhas e o que quiserem. Lembram como brincamos com o jornal? Alguns fizeram uma bola gigante juntando vários jornais e outros ficaram fazendo confetes e brincando de festa. Então não tem problema se rasgar está bem? Temos que

cuidar depois de limpar tudo o que fizemos! (Pesquisadora, Trecho do Diário de Campo, 2016)

Dessa forma, era resgatado também os passos da PR, como o Ritual de Entrada, momento que estabelecemos as regras e nossas intenções sobre o que fazer e com quem brincar. Com o passar do tempo e das sessões, eles valorizavam o material que era levado e assim, valorizando o processo de construção desse brincar. Tal processo está intimamente ligado ao aspecto tempo da Abordagem Bioecológica (BRONFENBRENNER, 2011), o qual é fundamental na elaboração de aprendizagens. Diante do que foi exposto, o **SABER CUIDAR** foi uma categoria que emergiu a partir da sensibilização ambiental diante deste contexto. As sessões e a relação com o outro, com o ambiente e consigo mesmo, permitiu que as crianças pudessem refletir sobre suas ações e intenções através do que mais sentem prazer em fazer: do **BRINCAR**.

4.2 Brincar: a ação prazerosa e educativa

Fico surpresa mesmo! Tudo o que fugia da rotina dele era um problemão: às vezes corria, chorava, ficava repetindo mã, mã e pá, pá para os pais virem buscar. Participou de quase todas sessões e não tivesse que nos chamar, como gostou. Aquele dia fiquei espiando só pra ver ele se relacionando na brincadeira com os tecidos (risos) tava curiosa (risos). (Professora)

Todo encantamento que já aspirávamos pelo **BRINCAR** das crianças ficou exacerbado, em vários momentos ao dissertar sobre essa categoria. Observar, participar, conversar sobre o brincar das crianças, parece-nos um privilégio. Uma oportunidade de resgatar nossa criança interior e compreender inúmeras situações, sensações e o modo como lidar com as crianças ao nosso redor e respeitar, ainda mais, o **BRINCAR** delas.

Diante do universo de relações e possibilidades no qual o indivíduo se insere, a vivência de todas elas é pela via corporal. O corpo, imerso em sensações e percepções, comunica-se com o externo de modo a expressar-se de inúmeras formas: observando, falando, tocando...e brincando.

Nesta sociedade moderna, da era informatizada, cada vez mais estamos correndo achando que desta forma, ganharemos mais tempo para realizar outras atividades e funções, ou seja, acabamos ocupando cada momento do nosso dia. Assim, na ilusão de estar ganhando tempo, estamos perdendo. Frente a esse cenário de “alta voltagem”, nosso

corpo não tem mais direito ao brincar e parece que perdemos uma conexão com nossa essência. Falkenbach (2002), dialogando com Negrine, postula:

Negrine (1998) ensina que o lúdico é a essência do ser humano. O adulto que volta a brincar não se torna criança, como se costuma dizer, mas amplia suas sensações de prazer que atuam desbloqueando resistências e possibilitando uma expressividade mais autêntica. (FALKENBACH, 2002, p.61)

Imbuídos nessas neuroses, regras e limites sociais, gradualmente tem-se uma tendência de ocupar o tempo das crianças, para que não fiquem sem fazer nada. O brincar é visto como atividade ociosa, como se a criança não tivesse crescimento e aprendizagem ao fazê-lo. Exatamente nesse tempo livre, nesse momento de não fazer nada é que a criança está brincando. E esse brincar é urgente, pois é nele que está o conteúdo. Esse conteúdo é o firmamento da vida, na leitura da criança. É onde ela se constitui como indivíduo atuante na sociedade, faz seus julgamentos e escolhas. Como nos esclarece Delgado: “o brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano (DELGADO, 2013, p.24)”.

Quando foi proposta a atividade com elas, as crianças percebiam que usávamos o termo Psicomotricidade Relacional, explicando de uma forma lúdica que iríamos nos relacionar através da brincadeira; iríamos brincar. O termo da nossa estratégia metodológica se tornava complicado para aprenderem a falar, e, com o passar do tempo, ao chegar na sala para nos direcionarmos para a sessão, a recepção das crianças era calorosa gritando: “PR...PR...PR...” (Diário de Campo, 2016).

Ah tia!!! Que bom que tu brinca com a gente bastante tia! Mais me diz porque tu não disse antes que ‘Psicologidade Emocional’ era brincar? Era mais fácil né tia? A gente já ia sabe porque todo mundo sabe o que é brinca. Quêis fazê sempre surpresa né? (P. 16)

Inúmeras vezes, nós adultos, não temos o conhecimento da valia e magnitude que tem o **BRINCAR**. As sessões de Psicomotricidade Relacional ofereciam o **BRINCAR** de forma livre, ou seja, no Ritual de Entrada se estabeleciam as regras para a sessão, mas nunca impondo o que fazer com o material (como pode ser observado na fotografia 03), apenas tratando-se do cuidado com ele, como foi mencionado no capítulo anterior. Esse era o diferencial para as crianças, pois podiam utilizar todo o seu repertório de

conhecimentos e experiências adquiridas e vivenciadas, muitas vezes num mundo imaginário. Com o **BRINCAR**, pudemos afirmar a potencialidade que ele tem por permitir a **ação criativa** das crianças.

FOTOGRAFIA 03 – SESSÃO DE PR 04



Fonte: produzido pela autora

Essa **ação criativa** fornece informações relevantes e significativas do desenvolvimento psicomotor da criança se tivermos um olhar atento e sensível sobre essas ações. Ter a responsabilidade social de um Educador Ambiental é ter como dever diante desse **BRINCAR**, o olhar ecológico sobre todas suas ações, sendo capaz e sensível de interpretá-las sem a preocupação de julgamentos e sim de contribuir, de forma dialógica, para que esses momentos sejam sempre mais propícios para a exploração.

- *Eu já sei o que vou fazê com essas tirinhas. Vou ser um ninja samurai pra lutar com os meus amigos! Vou vencer todos eles! Sou muito forte!*
- *Hum! Que legal tu usar essas faixinhas pra ser um samurai! Adorei! Posso brincar contigo? Eu sempre quis ser samurai!*
- *Pode tia! Mas eu sou muito forte!*
- *Ah...mas já que a gente é amigo, a gente podia lutar juntos contra uns homens maus que querem roubar as pessoas. Tipo, a gente pode ser como policial samurai!*
- *Tá! Eles vão ser invisível então, tá tia? (Trecho do Diário de Campo, 2016)*

A criança tem no brincar uma atividade séria é o modo como ela organiza seu mundo interno frente às experiências e vivências e, se insere no mundo real. Esse corpo, ao brincar está se relacionando, fazendo suas conexões sociais, percebendo o espaço,

sentindo o toque do outro e as sensações que o ambiente lhe permite sentir. De acordo com Sánchez; Martínez; Peñalver (2001), o movimento corporal é fundamental para a vida, e esse corpo, nesse movimento, está se colocando em aprendizagem numa relação de descobertas. Assim, através desse brincar, a criança treina, mede forças, constrói sua imagem que vai se estender para além da infância, pois vai compreendendo quem é no mundo através dessa relação com o outro.

O movimento é intrínseco à vida. Fonte em si mesmo de aprendizado permite a aquisição de experiências e estas se convertem, por complexidade, em objetivos e finalidades. Descobrir as sensações de prazer e bem-estar que o próprio corpo proporciona é fundamental para que a criança possa se conhecer e evoluir, desenvolvendo cada vez mais suas competências. (SÁNCHEZ, MARTINEZ; PAÑALVER, 2001, p. 33-34)

Frente a essa afirmação, entendemos que o brincar é a forma de a criança se conectar com sua maneira de enxergar o mundo, é o vínculo com o seu interior. A vida real da criança se expressa e pulsa no ato de brincar. Perante as vivências a que é exposta, ela aprende a resolver problemas, colaborar, conviver, respeitar as diferenças, desenvolver o comportamento solidário, despertar o olhar criativo sobre tudo o que está ao seu redor. Sobre esse olhar criativo, Falkenbach (2002) corrobora dizendo que essa interação com objetos e tudo o que está ao redor da criança aumenta sua plasticidade mental. Isto posto, afirma que “podemos compreender que as crianças ampliam a capacidade de contar histórias, desenhar, produzir textos (quando alfabetizados), isto é, desenvolvem ideias quando possuem uma bagagem de experiências corporais desenvolvida.” (FALKENBACH, 2002, p. 58-59)

Essa **ação criativa** faz com que para a criança seja muito mais importante o uso que se faz de um objeto e o tipo de relação que se estabelece com ele do que propriamente o objeto usado. A ênfase está no significado da experiência para a criança. Brincando, ela aprende a transformar e a usar os objetos, na medida em que os investe e os transforma conforme sua subjetividade e suas fantasias. Ao mesmo tempo que é uma **ação criativa**, percebemos que a capacidade de criar uma brincadeira e uma história através do uso de vendas de tecido, como no trecho acima, também remete a **ação autônoma** das crianças quando, dependendo das expectativas e convenções presentes na sua cultura, escolhem os papéis que querem assumir. Na fotografia 04, durante a sessão, percebeu-se que tinham crianças que queriam assumir o papel de guias do colegas, colocando as faixas e

amarrando neles, mas nunca colocavam. Outros, por sua vez, queriam ficar de olhos vendados e solicitavam que os amigos os guiassem.

FOTOGRAFIA 04 – SESSÃO DE PR 06



Fonte: produzido pela autora

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional quando as crianças estão brincando de ser policial ou bandido, mamãe e filhinha, por exemplo, elas fazem o uso da sua capacidade criativa e da sua capacidade autônoma de assumir aquilo que tem vontade e que querem naquele momento. O **BRINCAR** potencializa a **ação criativa** e também a **ação autônoma** numa esfera relacional, ou seja, elas fazem o uso da imaginação, mas não podem fazer esse **BRINCAR** de qualquer jeito. Criam e obedecem regras, dialogam, para que sejam compreendidos por seus pares ou para que se façam respeitadas suas ideias. Quando não dialogam, podem correr o risco de não serem compreendidos. É um exercício social. E assim podíamos perceber com outros papéis que eventualmente assumiam nas brincadeiras: princesas, reis, fantasmas, dragões, médicos, etc.

A criança assume ou interpreta papéis para minimizar conflitos internos, como quando está magoada ou zangada com sua mãe porque essa lhe chamou a atenção, ela assume o papel de mãe e (no) faz de conta que conversa com sua filha (que seria ela na vida real) para tentar aliviar a dor originada pelo conflito, mas que não pode fazer na realidade.

– Não! Agora é tua vez de ser a princesa e eu a rainha. A gente vai usar essa coisa aqui de minha coroa e tu vai ser a menor. (P. 13)
- Mas eu fiquei só um pouquinho. Tu qué fica sempre. (P. 07)

- *Mais é que eu sô mais rainha do que tu. (P.13)*
 - *[quase chorando] NÃO! Por que tu sempre quer mandar na brincadeira e ser mais rainha do que eu só pra ficar com essa coroa grande. (P. 07, Trecho do Diário de Campo)*

Diante de situações como essa destacada anteriormente e também do olhar atento, víamos a possibilidade de intervir através do diálogo ou até mesmo brincando junto, fazendo as crianças refletirem sobre o que estava acontecendo, relembrando o **cuidado com as ações** e do **cuidado com os colegas**, identificando assim, através do **BRINCAR**, a sua **ação reflexiva**. Essa ação é a uma potencialidade de sensibilização ambiental no que diz respeito ao fazer a criança pensar no que está sendo danoso para aquela situação em prol do bem comum dos envolvidos. Essa **ação reflexiva** também permite que a criança tome uma atitude ativa frente ao conflito que está sendo instaurado ou sentido, permitindo que ela possa pensar no ocorrido e assim, com o auxílio do educador, repense em melhores formas de relacionar-se dentro daquele contexto.

A vivência corporal da brincadeira nos coloca como seres sensíveis ao entendimento do mundo. A criança se desenvolve nesse movimento, sua individualidade interage com coletivos e no coletivo se descobrem individualidades. O ato de brincar organiza a criança de dentro para fora numa linguagem lúdica e dá sentido à sua existência.

O olhar e a linguagem lúdica na hora da brincadeira fazem com que a criança se defronte com seu verdadeiro eu, com aquilo que realmente expressa. Nesse encontro pessoal, ela vai se constituindo e encontrando formas de viver em sociedade. O brincar desenvolve essa possibilidade de imprimir o autoconhecimento, descobrir nossas forças, alegrias, vontades. Assim, quando crescemos buscamos em nosso ser criativo uma forma otimista de enfrentar a realidade, entendendo que o processo lúdico do brincar vai facilitar minhas relações e o modo de enxergar e encarar o mundo.

(...) posso entender que o desenvolvimento humano é possuidor da característica lúdica. Quando Winnicott comenta sobre a ludicidade e a criatividade, descreve que o jogo é uma linguagem universal, e é neste momento que o ser humano pode expressar toda a sua criatividade. Somente de posse da sua criatividade é que o ser humano encontra a si mesmo. (FALKENBACH, 2002, p. 60)

Nesse encontrar a si mesmo, percebemos que o brincar é a união da psique com o corpo. A psique é algo que não está pronto, ela vai se constituindo da interação do corpo com o ambiente. Quando a criança vai brincar na escola, por exemplo, ela sai da sua casa

e encontra um espaço coletivo, com outras crianças, um espaço de relação. Assim, a criança que não tem coragem de subir na árvore, encoraja-se ao ver o outro; a criança que não se comunica com ninguém, pode sentir a necessidade de comunicação ao querer interagir com outra criança a respeito de um brinquedo. Essas necessidades e possibilidades são observadas pelo professor e potencializadas no decorrer da trajetória lúdica da criança nas sessões de Psicomotricidade Relacional.

O **BRINCAR** pode ser, muitas vezes, a única via de expressão da criança e, portanto, esse olhar ecológico deve estar atento à toda trajetória lúdica, ou seja, aquilo que ela realiza enquanto brinca e a outros contextos da criança. Através do ato de **BRINCAR**, ela pode extravasar seus conflitos e demonstrar seus sentimentos, ansiedades desejos e fantasias. É neste momento que o olhar sensível do educador pode auxiliar em todo o seu processo de desenvolvimento para decisões mais sadias e harmônicas.

FOTOGRAFIA 05 – SESSÃO PR 07



Fonte: produzido pela autora

Todas essas relações que acontecem durante as sessões de Psicomotricidade Relacional, num outro ambiente que não é a sala de aula, pátio, biblioteca, casa e etc., contribuem e são fatores fundamentais para influenciar o desenvolvimento humano das crianças e assim, suas escolhas, suas atitudes e ações frente ao dia-a-dia. Portanto, uma transição ecológica sadia sendo proporcionada por um ambiente rico de significados para a criança e organizar esse lugar para que seja impulsionador de desenvolvimento humano harmonioso e sadio é a perspectiva da Psicomotricidade Relacional nesse contexto

buscando uma sensibilização ambiental. Pois segundo Dessen; Costa Junior (2005), quando citam a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, e mais especificamente a transição ecológica corroboram dizendo:

A transição ecológica acontece quando ocorre uma modificação na posição do indivíduo no seu ambiente ecológico, em decorrência da mudança de papéis, de status e do próprio ambiente ou, ainda, da combinação desses fatores, tendo, portanto, implicações efetivas para o estímulo aos processos evolutivos da pessoa. Para Bronfenbrenner (1994), cada transição ecológica é tanto uma consequência de mudanças quanto uma promotora de processos que ocorrem no desenvolvimento. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 77)

Diante do que foi posto, o **BRINCAR** é algo essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança, por exemplo, que não consegue brincar ou que sempre executa a mesma ação, deve ser objeto de preocupação. Disponibilizar espaço e tempo para o brincar livre, portanto, significa contribuir para um desenvolvimento saudável e ecologicamente mais equilibrado. O livre refere-se tão somente ao brincar da criança, mas para o professor deve ser um espaço-tempo muito bem ocupado no que diz respeito ao olhar para o que a criança expressa. Percebemos que algumas crianças inicialmente se contentavam em brincar sozinhas, isoladas e apenas depois de algum tempo que brincavam e ficavam observando, se aproximavam de outros grupos para também se inserir na brincadeira. Outras demonstravam sempre uma postura de liderança do que fazer, como fazer e quem poderia ou não brincar, como está sendo representada na fotografia 06. Quando haviam conflitos, buscávamos sanar, procurando identificar sempre a **ação reflexiva** do **BRINCAR**, mas outras preferiam assumir uma postura de submissão, fato que também era pauta de nossas observações e futuros planejamentos e intervenções.

FOTOGRAFIA 06 – SESSÃO PR 08

Fonte: produzido pela autora

O ambiente de jogos e brincadeiras é extremamente relevante quando bem direcionado. A criança, quando colocada em situações que precise demonstrar sua noção espaço-temporal, bem como o seu esquema corporal definido, vai demonstrando traços do seu psiquismo. Através da coordenação motora, o ser se harmoniza com o ambiente, une-se, relaciona-se, como cita Hiraga; Pellegrini:

Elemento central de todo comportamento motor, a coordenação permite ao ser humano dividir espaços, partilhar o tempo e produzir bens e valores, desenvolvendo um número imenso de atividades no ambiente familiar, na escola, no trabalho, permitindo assim explorar a natureza a sua volta. (HIRAGA; PELLEGRINI, 2009, p. 149).

Para contribuir com essa afirmação, Le Boulch postula que: “A descoberta de sua própria identidade e a organização do EGO passam por esta evolução, traduzida pela passagem progressiva do jogo simbólico aos jogos com regras (...) (LE BOULCH, 1987, p. 18)”. Percebemos que as atividades lúdicas, além de estimular o brincar espontâneo, possibilitam a aprendizagem através do corpo.

Nessa interação, tudo o que rodeia este corpo ao brincar intervém diretamente no seu desenvolvimento, na formação da sua subjetividade. Por meio do ato de brincar, a criança se lança de corpo inteiro. Resignifica o seu entorno pela sua ótica do brincar numa relação corporal de afetos ou desafetos, como nos ajuda a pensar Lapierre (2010):

Tudo ali é símbolo e metáfora, jogos de significantes que se entrecruzam do consciente ao inconsciente, do imaginário à realidade. Os objetos, as pessoas, as situações estão constantemente submetidos a transposições analógicas. (...) Por sua dimensão, sua forma, sua estrutura, seu contato ou sua plasticidade, eles se prestam particularmente bem a uma utilização simbólica, no qual o corpo está envolvido. Esses objetos vão, então, estar investidos de uma dimensão simbólica. (LAPIERRE, 2010, p. 156)

Por conseguinte, percebemos que a corporeidade do brincar se dá de diversas formas. Nesse brincar o corpo é a linguagem espontânea, a linguagem da alma. Revela a particularidade e estado de cada criança, pois nesse ato ela se entrega em plenitude. Sarmiento (2004) nos mostra que o brincar das crianças é algo sério, que elas fazem em seriedade. Diferente do que pensam os adultos, não há diferença para as crianças do que é brincar e do que é sério, pois para brincar é preciso levar a sério e estar focado no que se está fazendo. Mesmo diante do estado de concentração no qual o corpo possa estar para realizar qualquer brincadeira, a corporeidade desse brincar é percebida, como nos citam Sánchez, Martínez; Peñalver: “embora um corpo esteja em repouso, as células nervosas estão em atividade para manter a postura, conter as cargas emocionais, expressá-las ou realizar qualquer tipo de gesto (SÁNCHEZ, MARTÍNEZ; PEÑALVER 2003, p.34)”.

Quando vai brincar e inventar uma brincadeira ou criar um brinquedo, essa faísca do início do pensamento é o início da atividade criativa. Ela idealiza, pensa nele, projeta, testa suas possibilidades e depois de todo esse processo, ela brinca. Frente à sociedade globalizada em que as crianças estão inseridas, elas chegam somente no final desse processo. A indústria tem pressa e entrega o brinquedo pronto, o pensar, idealizar, testar as possibilidades, já foi feito. Assim, ela é levada por esse pensamento capitalista, imediato e descartável, brinca e em seguida esse objeto já perde a graça, pois a criança não se sente parte do processo, não atribuindo a relação corporal do indivíduo criativo. Todavia, esta sociedade na qual estamos inseridos e desenvolvendo em nome da globalização, foi gradualmente reduzindo a originalidade do fazer, do movimento criativo.

Segundo Kishimoto “o brinquedo como suporte da brincadeira requer a impregnação cultural e a socialização da criança no mundo em que vive, sem os quais ela não tem as ferramentas para expressar a cultura lúdica com seus pares (KISHIMOTO, 2013, p.88)”. Logo, a autora nos ajuda a compreender que, mesmo com todo aparato industrial com que se confeccionam brinquedos, a relação corporal, no entanto, de troca de experiências com o outro nesse brincar é o que constitui a cultura lúdica da criança.

Essa cultura lúdica é a bagagem individual de cada uma, baseada nas suas experiências e vivências em comunidade, na escola, na sua rua, em que, mesmo tendo o brinquedo industrializado, as brincadeiras geradas a partir dele dependem do imaginário e do mundo simbólico da criança, recriando novas possibilidades.

Ao brincar, a criança revela os sentimentos mais secretos, revela suas escolhas e enfrenta seus medos. Sua mente é povoada com a criatividade proporcionadas pelo brincar. Portanto, seu corpo revela a disponibilidade de entregar-se verdadeiramente ao que é, e não ao que deveria ser. Como testemunha Lapierre: “a personalidade se constrói a partir das relações psicomotoras, não verbais (LAPIERRE, 2010, p. 196)”.

O olhar especial e atento, por parte do adulto, acerca do brincar, pode vir a ser uma via de intervenção precoce com as crianças quando, por intermédio da brincadeira, revelem dificuldades relacionais e comportamentos que comprometam seu pleno desenvolvimento motor e mental. Sendo o brincar uma forma de expressão e linguagem da criança, o educador tem o comprometimento de procurar estratégias para não deixar “instalar, em algumas crianças, estruturas patológicas que se tornarão irreversíveis, enquanto uma intervenção precoce, não necessariamente psiquiatrizante, teria podido evitá-las.” (LAPIERRE, 2010, p. 194).

Isto posto, o brincar merece ser observado e cuidado. Pensar no corpo que brinca, na criança que muda o eixo de sua vida através desse movimento de brincar. Nesse cuidado, Boff (2013) colabora para pensarmos o cuidado com o corpo que se relaciona nesses “nós-de relações. Cuidar do corpo significa a busca de assimilação criativa de tudo o que possa ocorrer na vida (...). Somente assim nos transformamos mais e mais em pessoas amadurecidas, autônomas, sábias e plenamente livres.” (BOFF, 2013, p. 171).

Desta forma, pesquisar esses diversos comportamentos que acontecem no ambiente próprio da criança – o ambiente do brincar, nos fazem crer na potencialidade da Psicomotricidade Relacional no que diz respeito à busca de uma sensibilização ambiental como estratégia de descoberta e promoção de um desenvolvimento humano harmonioso e sadio. Durante esse período, pudemos perceber que o **BRINCAR** pode ser uma forma de analisar e auxiliar as crianças num processo de construção do conhecimento, relação com outros sujeitos, valores, regras, bem como adentrar na liberação do imaginário da criança.

4.3 Pertencer: o *ser* e *estar* no mundo

(...) lugar-escola, nas quais são depositadas insólitas esperanças, pois a sociedade parece não ver saídas para seus (nossos) dilemas e impasses sem que estes passem por essas duas palavras: professores e escola! Convida-nos a construir 'Um outro olhar sobre o ofício de educar' (...) (COUSIN, 2016, p.01)

O ofício de educar...a relação de **PERTENCER** ao lugar, sentir-se parte dele, sentir-se modificado por ele e o modificar. Pensar nesta categoria e dissertar sobre a relação dela com a pesquisa, foi mais um encantamento. Ter a consciência que oferecemos para as crianças um novo ambiente dentro da escola, um ambiente enriquecido por símbolos e objetos, numa inter-relação entre os sujeitos com eles mesmo, com o outro e com o próprio ambiente. Dessa forma, as crianças da Educação Infantil, tiveram o entendimento desse **PERTENCER**.

- Esse lugar é nosso né tia? Alguém mais vem brincar de PR aqui? (P. 21)
- Bom, nós estamos utilizando ele e construindo juntos, se mais alguma turma viesse brincar aqui, também faria parte desse grupo. (Pesquisadora)
- Mas eles tem que também cuidar né tia? Brincar direitinho porque ele é pra todo mundo usar então. Ele é nosso porque a gente vem cuidar ele e brincar nele. Eu quero vim sempre, vou contar pras outras amigas da outra turma. (P. 21, Trecho do Diário de Campo, 2016)

O **SABER CUIDAR** permitiu às crianças sentirem-se pertencentes àquele ambiente proposto pelas sessões de Psicomotricidade Relacional que é um dos propósitos do PP-REI por intermédio das sessões. Nas quais as crianças puderam interagir, construir significados, refletir, dialogar e compreender o seu ser-estar no mundo. Isso nos retorna a ideia mundanidade (MARANDOLA, 2014) fazendo-nos lembrar que todos os lugares contribuem para o desenvolvimento humano de acordo como esse lugar é percebido pelos indivíduos. As crianças percebiam esse lugar como um espaço de amor, de relação entre pares, de troca, de **BRINCAR**, onde eram respeitadas nas suas vontades, suas falas, seus medos e suas expectativas.

- A gente gosta de vim pra qui tia porque a gente pode inventar a nossa brincadeira, faz de conta que é um lugar secreto nosso. (P. 14).
- Às vezes a tia manda a gente pegar só os brinquedos da caixa na sala e a gente queria brincar de outra coisa. Aqui a gente tem uma sala só pra fazer as nossas brincadeiras que a gente quer. (P. 05).

- Eu queria que tu nunca fosse embora tia, porque aí a gente pode sempre vim brincar aqui. (P. 21).

Identificamos nessas falas quando foram questionadas o que achavam daquele lugar onde estavam participando das sessões, como sendo um lugar especial para as crianças. Eles sentiam alegria ao falar do espaço preenchido com brincadeiras, brinquedos (que para nós, adultos, muitas vezes são sucatas), aprendizagens, reflexões e amor. Assim, tiveram a possibilidade de atribuir corporeidade ao lugar e essa forma como preencheram esse lugar vai contribuir para sua forma de ver e atuar no mundo. Todos sentiam-se autorizados a participar das sessões e brincar naquele espaço, construindo uma identidade para ele e assim ter o sentimento de **pertencer ao grupo**.

“Na sala às vezes a gente briga porque não quero que ela sente na mesa das minhas amigas, mas aqui na sala de PR a gente pode brincar que não briga. É diferente tia. Aqui a gente se entende diferente de lá. A tia é muito braba se eu quiser fazer outra coisa e ela não me entende, daí a minha amiga vem conversa comigo quando vê que eu fiquei triste, mais aí a gente briga de novo, na sala de brincar não, porque a gente quer brincar com todo mundo junto.” (P. 19)

Através das rotinas das sessões, as crianças se identificaram como um grande grupo e não foram separados ou individualizados. Eram estimulados a serem unidos e compreenderem o diferente. No início da rotina das sessões, não estavam acostumados com atividades como as que foram propostas, tendo Ritual de Entrada, Sessão, Sensibilização e Ritual de Saída. Aos poucos, conforme o tempo das sessões iam passando, percebíamos que atribuíram um sentimento de **pertencimento às sessões**. Identificavam os passos, oferecendo-se para começarem a passar o objeto no ritual de entrada, se disponibilizavam para começar as atividades de sensibilização, como está sendo demonstrada na fotografia 07, e no ritual de saída, percebia-se claramente que sabiam que todos iriam falar e com isso a tensão e ansiedade era diminuída: *“Todo mundo vai poder dizer de que brincou hoje, mas tem que esperar estar com o ursinho na mão e só pode falar quem tiver com ele senão a gente não escuta do que o amigo brincou.” (P. 02)*

FOTOGRAFIA 07 – SESSÃO DE PR 05

Fonte: produzido pela autora

O nosso trajeto até a sala era um momento de expectativa para saber quais materiais iam ser disponibilizados naquela sessão, com quem iriam querer dividir, inventar e criar histórias para brincar. **PERTENCER** àquele lugar estava fazendo parte da constituição da existência daquelas crianças, reapropriando-se de um espaço da escola no qual já haviam visto ou até mesmo entrado, mas nunca brincado ali. Porém, através das sessões de PR, elas estavam sendo orientadas a executarem práticas mais “guiadas ecologicamente”, assim como nos ajuda a pensar Grün (2008).

Esse sentimento de **PERTENCER** e perceber-se um indivíduo atuante nas práticas dentro da escola, e, neste caso da pesquisa, o **BRINCAR**, possibilitou uma **teia de relações**. Nesta última subcategoria citada, fazemos uma pausa para compreender a ideia do organograma com flechas, ou seja, o movimento de uma categoria para outra, o verdadeiro “Balé do Lugar” (Mello, 2014), como foi bem descrito pelo geógrafo Seamon. Dessa forma, a composição do cenário para o **BRINCAR**, tornava-se propício às aprendizagens e reflexões sobre o **SABER CUIDAR**, sendo um lugar enriquecido por símbolos e nessa interação despertava nas crianças o sentimento de **PERTENCER**.

Diante dessa premissa, havia uma **teia de relações** firmadas que refletiam nos outros ambientes da escola e inclusive para além desse microssistema, chegando a refletir nas famílias:

- Professora tens que me ensinar essa técnica. Ontem estávamos conversando e minha filha me interrompe com um apito na mão dizendo que ela que estava com o objeto na mão, então ela que podia falar. Eu tinha que esperar minha vez. Perguntei onde ela aprendeu isso e ela me disse que foi na aula de PR. (Mãe da P. 14)

- Achei um máximo que quando acabamos de sair da pracinha, minha filha disse que tínhamos que fazer o ritual de saída. Fazer um desenho do que mais gostou de fazer e explicar o que desenhou. (Pai da P. 21)

- Começamos a brincar e quando fui dizer para ele jogar fora umas sucatas que já estavam amassadas, ele me disse que aquilo podia se transformar em outra coisa no outro dia, que a gente tinha que cuidar era pra não amassar. (Mãe do P. 01)

O fato de **PERTENCER** e despertar o sentido de pertença nas crianças, além das **teias de relações** que iam sendo criadas fora da escola, também refletiam dentro dela, em outros espaços, como na sala de aula por exemplo:

- Lembra que a gente não pode correr aqui na sala? A gente pode se machucar e machucar o amigo. (P. 07)

- Cada um tem que espera a tia entregar os trabalhinho pra poder falar, senão não vai entender o que ela quer que a gente faça. (P. 11)

Gente!!!! Não precisa empurrá na fila pra ir no refeitório. A gente pode ir de mão sendo amigo. (P. 19)

- Fico admirada de como eles se identificaram com tua prática. Querem imitar os passos aqui na sala. Vejo uma entrega e uma vontade de que não termine. Podias fazer um projeto de ter essa sala aqui na escola no ano inteiro [risos]. (Monitora da turma).

FOTOGRAFIA 08 – SESSÃO DE PR 06



Fonte: produzido pela autora

Na fotografia acima, inicialmente um dos meninos (P.12) queria assumir o papel de ninja e brigar com os outros que não eram como ele. Alguns colegas queriam colocar a faixa e também brincar como ele, o que causou um conflito. Após o entendimento de que poderíamos fazer para evitar aquela discussão, o P.20 teve a ideia de que todos podiam ser ninjas e cuidar da turma. Foram unidos dessa forma até a sala de aula e, segundo o relato da professora: *“Ficaram como ninjas o tempo todo, mesmo sem a faixa na cabeça! Me surpreendi porque tem dois que nunca se acertam [risos]”*.

Dessa forma, como afirma Berdolay (2014) esse lugar torna-se nosso território de troca de experiências e relações transformadoras que vão para além do contexto que acontecem apenas. Vai além da percepção e do conceito de território limitado à divisão e organização administrativa e considera, a percepção de relações, representações, sentimentos de pertencimento, ou seja, um território de laços que estabelecemos com esse meio.

De todo o modo, as questões de extensão, limites e escala permanecem, frequentemente, incontornáveis para quem quer, ou deve, utilizar a noção de território. Sua utilização torna-se ainda mais difícil quando nos interessamos pelas representações, pelos sentimentos de pertencimento territorial, por todos os aspectos (inclusive afetivos e emocionais) dos laços que o homem mantém com seu meio. (BERDOLAY; ENTRIKIM, 2014 p. 96-97)

Diante desse microsistema que é a escola, e neste caso, especificamente o lugar onde acontecem as sessões de Psicomotricidade Relacional, as crianças agem através de uma **ação autônoma e reflexiva** pelo ato de **BRINCAR** percebendo seu papel em **PERTENCER** ao **grupo** e às **sessões**. Essa percepção do indivíduo sobre sua própria identidade, seu lócus existencial e essa capacidade de reflexão e transformação de comportamentos é a base dessa pesquisa. A reflexão sobre as atitudes e comportamentos, seria a ideologia de formar sujeitos mais conscientes e atuantes na sociedade em que vivem em prol do bem comum, do bem estar da coletividade. Avaliar os processos de interação das crianças com o contexto no qual estão inseridas e se desenvolvendo em um determinado período de tempo torna-se uma grande responsabilidade social, pois sabemos que sujeito e lugar constituem um ao outro (BERDOLAY, 2014). Agindo nesse microsistema e permitindo o empoderamento desses sujeitos sobre o lugar, a criança nessa relação de **PERTENCER**, pode transformar e qualificar suas relações com outros microsistemas a partir de experiências significativas que vivencia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de uma etapa e ter a sensação de não ter se aquietado é um tanto intrigante. O sentido dado a essa frase, no momento da escrita é de que o “ser/estar pesquisador” é um estado de movimento inconstante e infinito. Digo isso, pois muitas vezes somos o pesquisador que está cansado, cumprindo prazos, enlouquecido pelas demandas que essa condição nos aplica com toda a vida paralela acontecendo ao mesmo tempo que a do espaço acadêmico. Contudo, o estar pesquisador é o encantamento. É quando vemos que a pesquisa nos modifica, amplifica o nosso olhar, e assim, reconfigura o nosso “ser/estar” no mundo. Então, quando esse encantamento acontece, nos reconhecemos inquietos para os problemas que tentamos compreender e intervir. Condição que não nos permite a zona de conforto; é a certeza que fazemos a diferença. (AUTORA)

Sendo a Psicomotricidade Relacional a estratégia para uma sensibilização ambiental pela via corporal, vemos o corpo como o veículo para dar sentido aos lugares e às relações, (re)significando-as de forma positiva ou negativa para o seu desenvolvimento humano. Esse corpo é uma potência de transformação assumindo a posição de ator de todas as relações e interações no lugar. No contexto da pesquisa, o corpo é a principal via de comunicação das crianças e é por meio dele que elas puderam experimentar as múltiplas sensações, sentimentos e significados.

Vimos as crianças envolvidas corporalmente com o brincar e a relação de amorosidade permeando as sessões com o passar do tempo. Assim, entendemos que o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ambiente foram fundamentais para se estabelecer uma conexão de sensibilização ambiental. É justamente esse sentimento de cuidado que torna as coisas importantes para nós: aquilo que amamos, cuidamos e cuidamos aquilo que verdadeiramente amamos.

Por vezes essa reflexão, junto com as crianças partia de um descuido com os colegas, com o lugar ou com o próprio material, ou até mesmo de situações de conflito ou brigas mais sérias, mas assim pudemos dialogar que a partir do descuido é que entendemos a importância do cuidado. Desse entendimento, que compreendemos a importância que as coisas têm para nós e o significado que atribuímos a elas, e o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. A sensibilização perpassou por uma intencionalidade de fazer as crianças perceberem que apenas aquilo que nos causa uma emoção (positiva ou não) e que assim nos rememorou um sentimento

profundo e provocou cuidado, deixa marcas inextinguíveis permanecendo definitivamente no transcorrer do desenvolvimento humano.

Sendo assim, nas sessões de Psicomotricidade Relacional o corpo e as emoções tiveram espaços privilegiados pelo brincar, através de um olhar atento pensando a formação dessas crianças. Por meio desta metodologia pudemos oportunizar situações de intervenção para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem numa perspectiva de Educação Ambiental ecomunitarista, onde as crianças puderam se perceber protagonistas das vivências a qual estavam sendo colocadas.

Através dessa metodologia foi possível que as crianças saíssem de uma condição passiva diante das situações que eram apresentadas, tendo que, na relação e interação com o outro através do brincar, assumir uma posição ativa e dialógica, mediadas pela pesquisadora, buscando nesses processos proximais, potencializar o seu desenvolvimento bioecológico. Assim, percebiam que somente nós, seres humanos relacionais, podemos sentar com o amigo, escutar o que ele tem a dizer, emprestar um brinquedo, ceder quando necessário, e assim trazer para relação princípios da Educação Ambiental baseados numa nova ética do cuidado, solidariedade e respeito. O ser e estar no mundo é percebido a partir desses laços afetivos e assim compreender as pessoas e as situações como “preciosidades” e transmissores de valores imensuráveis para o desenvolvimento desses novos humanos (no contexto da pesquisa) e também do Educador Ambiental.

As sessões de Psicomotricidade Relacional foram uma forma de explorar essas possibilidades das crianças, entendendo seus corpos como instrumentos de ação e de comunicação com o mundo, potencializadas pelo sentimento de pertencimento ao lugar e pelas relações de reciprocidade que firmaram. Essa comunicação por meio do corpo pôde ser explorada a fim de potencializar as diversas formas de aprender e compreender particulares de cada sujeito.

Com as reflexões feitas nesse estudo, podemos compreender que a Psicomotricidade Relacional, através dos processos proximais que se estabeleceram, contribuiu de forma significativa no que se refere a sensibilização ambiental. A PR possibilitou através do brincar, o empoderamento dos participantes na apropriação do ambiente, permitindo que eles se desenvolvessem através do diálogo, da troca, de atitudes de solidariedade, respeito, reflexão, e, assim perpetuassem esse conhecimento para além de seu ambiente imediato. Ou seja, que pudessem, também, sensibilizar outros microsistemas como a família, outros amigos, os demais espaços da escola, influenciando outros contextos de vida.

Nesta relação, as crianças podem compreender o sentido de ambiente para sua existência a longo prazo, percebendo que sofrem interferências e influências de diversos ambientes e podem transformá-los e (re) significá-los. A busca por uma sensibilização ambiental, no contexto da pesquisa, é pensada por essa ótica de que nas sessões de PR, a vida é compartilhada através da “bagagem” de cada um pelo ato de brincar. Assim, é permeada de inúmeras verticalidades inerentes às problemáticas da EA. Portanto, um espaço potencial de tecermos novas teias de horizontalidades, de relações para que se resgate o ser ao invés do ter. Foram diante de situações que emergiam das sessões, que o Educador Ambiental pôde intervir buscando restaurar as virtudes solidárias, pensando num ideal de sociedade com um sistema mais igualitário e justo.

Nessa perspectiva de unidade, tivemos a PR como possibilidade de Educação Ambiental pela via corporal, brincando com a Educação Infantil, com esses novos humanos. Durante as sessões, buscamos sempre lembrar nossa essência de sujeitos solidários para como o outro, no cuidado, no respeito, na bondade, pois pensar Educação Ambiental sem pensar no outro não é possível, mas para pensar no outro é preciso resgatar primeiramente em si a essência do ser humano, princípio da EA. Compartilhamos a mesma casa comum, portanto a família humana é uma só. Partir dessa reflexão com as crianças é a intenção de que, pela sensibilização ambiental, coloquem cuidado em tudo e isso demanda desenvolver primeiramente em nós essa capacidade de perceber o outro e de ter compaixão por todos os seres humanos e não humanos, nos colocando como seres sensíveis percebendo a nossa lógica afetiva, ao invés de imperar a lógica da conquista e da utilidade das coisas.

Por meio da ótica do Educador Ambiental, quando estávamos diante das crianças da Educação Infantil, pudemos perceber que a PR contribuiu para o olhar atento no modo de interagir e educar as crianças. Através das relações e dos conflitos que se apresentaram, elas se empoderaram no processo de aprendizagem, construindo de forma coletiva formas de melhor brincar, se relacionar, escutar e dividir, estabelecendo eles mesmos as regras através do diálogo, por uma lógica afetiva. Obviamente que não foi um processo fácil e rápido, as primeiras sessões foram as mais difíceis, pois o objetivo não era nada imposto e vertical. Portanto, romper certos vícios de comportamentos, refletir sobre hábitos já pré-estabelecidos de outros contextos, não foi uma ação fácil, exige perseverança e uma vontade imensa de mudança.

Percebíamos que ao passar do tempo, com a continuidade das sessões, é possível crer que a PR seja uma metodologia potente para o Educador Ambiental, pensando na

brincadeira como linguagem relacional. Até porque, nessa relação com o outro, sabemos que novas “teias” relacionais podem se formar. Bronfenbrenner (2011) esclarece que as aprendizagens potencializadas em uma sessão de PR não se restringem aquele momento, mas também após o encerramento dela. Visto que as aprendizagens ocorrem a partir das interações da pessoa com o meio externo e entre as pessoas, de forma intersíquica mas também intrapsíquica. Trazendo essa afirmativa para as sessões que ocorreram durante a pesquisa, poderíamos elucidar uma situação em uma das crianças vivencia com outra, ou seja, toda emoção e sensação provocada a partir da interação com o outro ou com o objeto, podem fazer parte do pensamento desta por muito tempo. Este é o elemento construtor dos processos proximais.

Diante disso, entendemos que se o ato de educar é, entre tantas definições, “trazer pra fora”, o Educador Ambiental deve trazer para a vida individual e coletiva as melhores possibilidades. Essas se baseando num melhor lugar para ser e estar no mundo, com melhores escolhas que visem o bem comum. Dessa forma, fazer as crianças perceberem que podem disseminar esse olhar para outros contextos de vida.

Durante o tempo da Inserção Ecológica da pesquisa, pudemos constatar que as crianças foram evoluindo diante de momentos ricos e vivências diversas, permitindo essa atitude ativa frente a situações de conflito e possibilitando (re)ações sobre os possíveis prejuízos que os mesmos poderiam acarretar. Assim, fica visível o ideário ecomunitarista quando as crianças compreenderam o seu protagonismo na questão “o que posso/podemos fazer”. Diante desse cenário, durante as sessões apostamos nos diálogos que foram sendo construídos com as crianças. Compreendemos que a escola deve ser o lugar de promoção de uma série de significados e potencializadora do pensamento crítico.

A PR demonstrou ser uma metodologia que corrobora com essa afirmativa e ainda oportuniza uma postura ecomunitarista à realidade e situações que as crianças vivenciaram. A prática pedagógica que buscamos oportunizar às crianças, procurou justamente expandir a liberdade criativa e relacional delas, colocando-as na condição de protagonistas do processo em que estavam vivenciando. A responsabilidade social do Educador Ambiental perpassa por essa ótica da contribuição positiva na constituição das crianças como sujeitos sociais, numa perspectiva ecomunitarista de Educação Ambiental, sendo conscientes de que estas crianças não podem ser consideradas apenas no momento maturacional que se encontram, ou seja, essas experiências vivenciadas especificamente com o público da Educação Infantil, possivelmente irão repetir-se de outras formas na

vida adulta. Portanto, o modo como irão agir e reagir frente a elas, dependerá do que foi construído enquanto criança.

Com essa pesquisa, pudemos perceber que através do brincar as crianças puderam, por meio das relações, desenvolver um microsistema mais harmônico que tinha por objetivo o bem comum beneficiando a todos, como uma (com)unidade. Todas essas relações proximais, promoveram um olhar mais sensível por parte das crianças e também por parte da pesquisadora no que diz respeito a ótica ambiental. Segundo a teoria de Bronfenbrenner (1996), na qual solidificamos este estudo, os indivíduos são diretamente influenciados pelo modo como percebem e se relacionam no ambiente ao seu redor, bem como os lugares são influenciados e modificados pelos indivíduos numa relação de reciprocidade.

A teoria Bioecológica possibilita o olhar ecológico, o qual estará atento aos contextos onde os indivíduos estão inseridos a fim de compreender o seu percurso de vida e como esses contextos se relacionam e interferem na vida desse sujeito. O microsistema é o mais próximo dos indivíduos, onde acontecem as relações face a face (BRONFENBRENNER, 1996). Nesse emaranhado de relações entre pares, pesquisadora, símbolos e ambiente, as crianças puderam ser oportunizadas a tomar consciência de si mesmas e de seu papel naquele contexto, dos seus afetos, desafetos, suas relações consigo mesmo, bem como com o outro, de seus valores, que são princípios constituintes da Educação Ambiental. Essa propõe a crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania, bem como o repensar de valores e atitudes com vistas ao equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de vida (GUIMARÃES, 1995). O olhar ecológico do educador ambiental promove a percepção de que as emoções devem ser valorizadas e que a afetividade é potencializadora de desenvolvimento; propicia a integração dos indivíduos, possibilitando a estes uma maior segurança nas suas decisões, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico.

Acreditamos que a PR como a via corporal promotora de Sensibilização Ambiental, contribuiu significativamente para o campo da EA quando adentramos no universo da Educação Infantil sustentados pela Teoria Bioecológica, pois compreender o desenvolvimento humano é compreender como a sociedade se relaciona com a Terra, com o ambiente humano e não-humano. É compreender de que forma esse ser e estar no mundo irá afetar o meio ambiente ao seu redor ou até mesmo como esse sujeito poderá contribuir para amenizar comportamentos nocivos, individualistas e opressores, não

esperando que haja uma degradação do ambiente para que ele tome um pensamento crítico (ou não) sobre ele.

Constatamos que, a vivência corporal pela brincadeira com uma intencionalidade pedagógica de refletir sobre a Educação Ambiental com as crianças, permitiu que elas se colocassem como seres sensíveis ao entendimento do mundo, e assim, se desenvolverem nesse movimento. Através da relação proximal com outros sujeitos e símbolos, a individualidade das crianças foi colocada a interagir no grupo e é no coletivo que nos desafiamos e ousamos. O ato de brincar provocava as crianças a se organizarem de dentro para fora, dando sentido à sua existência e seu “ser/estar” no mundo.

O olhar e a linguagem lúdica na hora da brincadeira foram fundamentais para que as crianças identificassem com aquilo que realmente expressam. Nas sessões de PR, foram se constituindo e encontrando formas de melhor viver em sociedade. A corporeidade do brincar desenvolve essa possibilidade de compartilhar o autoconhecimento, o descobrir forças, as alegrias e as vontades. Assim, quando crescemos buscamos em nosso ser criativo uma forma otimista de enfrentar a realidade, entendendo que o processo lúdico do brincar vai facilitar nossas relações e o modo de enxergar e encarar o mundo.

Percebemos ao longo da coleta e análise dos resultados, que as crianças ficaram mais sensíveis e expressivas nos relatos no ritual de saída, quando emergiam sentimentos como paz, tranquilidade, emoção, felicidade, vontade de brincar e aproveitar a escola. Dentro desse contexto, juntamente com as crianças tivemos a oportunidade de refletir e dialogar, construindo junto com elas concepções de melhor viver em sociedade. A sensibilização ambiental pela via corporal nos remete a pensar sobre a importância e a corporeidade do brincar. O corpo é a linguagem espontânea, a frase da alma e, revela a particularidade e o estado de cada indivíduo, pois nesse ato ele se entrega em plenitude de ações lúdicas, cooperativas e dialógicas.

Pudemos constatar, também, a PR como cenário na relação de pertencimento ao lugar, fazendo com que as crianças identificassem a escola e mais especificamente a sala onde aconteciam as sessões, como um lugar de afetos, merecedor dos olhares cuidadosos desses novos humanos. Nesse sentido, pensar num olhar cuidadoso sobre o ambiente que nos cerca e desenvolvemos relações proximais, faz-nos refletir sobre essa relação, pois torna-se um lugar potente de ação e demonstra uma relevância social, uma vez que propõe ao Educador Ambiental a intervenção nas intra e inter-relações que ocorrem em um dos principais contextos de atuação da criança, a escola.

As sessões de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil associadas a relação de pertencimento com um olhar ecomunitarista, alicerçados pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, demonstrou ser uma via corporal possível de explorar as possibilidades das crianças ao transitarem e construírem aprendizagens nos diversos ambientes, em especial, neste contexto, na escola. O corpo é um veículo de ação e de comunicação com o mundo, sendo potencializadas pelo sentimento de pertencimento ao lugar.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas nas sessões podem representar uma condição de proteção e favorecer aprendizagens significativas e melhores condições de desenvolvimento biopsicossocial sob o olhar atento do Educador Ambiental comprometido com sua responsabilidade social. E, sobretudo, sedimenta a ideia de que a Psicomotricidade Relacional, diante dos processos proximais que se apresentam, é um método promotor de aprendizagens significativas e de desenvolvimento bioecológico numa perspectiva de Educação Ambiental.

Projetando uma continuidade desse estudo (sendo ousada e utópica) e de que forma poderíamos disseminar o que foi pensado e pesquisado aqui, refletimos nos cursos de graduação em licenciaturas. A participação e formação de professores por meio da PR pode ser uma forma de proporcionar potentes mudanças e efetivas transformações no desenvolvimento afetivo e relacional de professores e alunos, e, por conseguinte, maximizar processos de ensino e aprendizagem numa interdisciplinaridade com a Educação Ambiental. Não sensibilizaremos ninguém, se não formos sensibilizados primeiramente. Talvez, se o educador perceber-se nesse emaranhado de relações, poderá desenvolver um olhar ambiental mais sensível, perceptível, atento e criativo, ou seja, relacional. A Psicomotricidade Relacional sendo a via corporal de ação para a Sensibilização Ambiental, provoca o educador a ter olhar para si mesmo enquanto sujeitos em constante formação. Essa afirmativa vai ao encontro do que aconteceu durante a pesquisa, onde a pesquisadora se torna um novo sujeito, percebendo-se modificada pela sua própria busca, ou seja, os processos proximais que ocorreram durante todo o processo, permitiram a colocação de “novas lentes” sobre o ser Educador Ambiental.

Vale mencionar, que através das relações afetivas que foram estabelecidas durante esse processo desde o início da pesquisa, a constituição do Educador Ambiental também é um processo de sensibilização que ele estabelece com o outro, consigo mesmo e com todos os símbolos e contextos, possibilitando também o seu desenvolvimento sócio afetivo e emocional e dessa forma, percebe-se com mais clareza o seu lugar no mundo,

bem como seu papel social. Em suma, percebemos que a possibilidade de oferta de uma disciplina de Psicomotricidade Relacional, ou até mesmo de um Núcleo Universitário de Psicomotricidade Relacional (onde aconteçam estudos e atividades práticas) diante dos relatos e considerações apresentadas nessas tessituras, pode tornar-se um processo de formação interdisciplinar, aliado indispensável à formação permanente dos graduandos em licenciaturas visto que tende a contribuir de forma significativa para a formação pessoal de educadores, bem como na sua atuação com outros sujeitos nas diferentes etapas da educação, por um viés de Sensibilização Ambiental. Mas isto, já seria uma nova inquietação...o que move o “ser/estar” pesquisador.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 240 p. 2006.

BERDOULAY, V.; ENTRIKIN, N. Lugar e Sujeito: Perspectivas Teóricas. In. MARANDOLA, Eduardo Jr.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Livia de.; **Qual o espaço do lugar** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOFF, L. **Saber Cuidar**. 20º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012

_____. **As quatro ecologias**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013

_____. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In. KOLLER, S. H. (ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 267-291.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 272 p. 2009.

CHAVEIRO, E. Corporeidade e Lugar: Elos da Produção. In. MARANDOLA, E. J.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L.; **Qual o espaço do lugar** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COUSIN, C. **Parecer de exame de qualificação de Andreia Juliano**. Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande. Universidade Federal do Rio Grande, 5p. 2016

CRUZ, S. H. V. **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 388 p. 2008.

DELGADO, A. C. C. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: **Revista Educação**. Culturas e Sociologia da Infância. Editora Segmento. Edição Especial. 2013.

DESSEN, M. A; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Artmed, 278 p. 2005..

DZIEKANIAK, Cibele Vasconcelos. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT**. Rio Grande: FURG, 2014. 59 p. (Informação e documentação; v. 1). ISBN 978-85-7566-309-7.

FALKENBACH, A.P. **A Educação Física na Escola: uma experiência como professor**. Lajeado, RS: Univates, 141 p. 2002.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares**. 1.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 176 p. 2004.

GRÜN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, volume especial, dez. 2008

HIRAGA, C. Y; PELLEGRINI, A. M. Coordenação Motora: da teoria à prática. In: DE ROSE JR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 256 p. 2009.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo e a produção cultural infantil. In: **Revista Educação**. Culturas e Sociologia da Infância. Editora Segmento. Edição Especial. 2013.

LAPIERRE, A. **Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação**. 1.ed. Curitiba, RS: UFPR, 247 p. 2010.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 356 p. 1987.

LOPES, M. J. J; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: territorialidades infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”**. Campinas, SP: Papyrus, 2002

MARANDOLA, E. Lugar Enquanto Circunstancialidade. In. MARANDOLA, E. Jr.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L.; **Qual o espaço do lugar** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MELLO, J. B. F. O triunfo do lugar sobre o espaço. In. MARANDOLA, E. Jr.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L.; **Qual o espaço do lugar** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995

NEGRINE A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física - Alternativas Metodológicas**. Porto alegre: editora da UFRGS/SULINA, p. 61 – 93.1999.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SÁNCHEZ, P.; MARTÍNEZ, M.; PENALVER, I. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 128 p. 2003.

SANTOS, M. **O lugar encontrando o futuro**. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/viewFile/3113/2230> Acesso em: 20 mar. 2016.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, ASA Editores, 2004.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, mai/ago. 2005

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: São Paulo: Autores Associados, 112 p. 2008.

STRAUS, A; CORBIN, J. Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. In: **Qualitative Sociology**, Vol. 13, No. t, 1990

TAVARES, F.J.P. **A Educação ambiental na formação inicial de professores de educação física**. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Rio Grande: FURG, 2002

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C.; **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com a Educação Ambiental**. Pelotas: **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, p. 347 – 379. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995

SÁ, L. M. Pertencimento. In: JR, Luis Antônio Ferraro (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v. 01. p. 245 – 255.2005.

VELASCO, S. L. **Introdução à educação ambiental ecomunitarista**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008

7. ANEXOS

ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Você está sendo convidado(a) para participar autorizando seu (sua) filho (a), como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: A VIA CORPORAL PROPULSORA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Pesquisador Responsável: ANDREIA DA COSTA JULIANO

Telefone para contato do pesquisador(a): 53-91432460

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa É QUE ACREDITAMOS QUE A INTERVENÇÃO PELA VIA CORPORAL, ESPECIFICAMENTE A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA UTILIZADA (PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL), TRÁS A LUDICIDADE E O BRINCAR COMO PLANO DE FUNDO E QUE PODE SER POSSÍVEL UMA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL DAS CRIANÇAS NA BASE DE SUA FORMAÇÃO, PENSANDO NESTA CRIANÇA COMO UM NOVO HUMANO CAPAZ DE TER UM PENSAMENTO CRÍTICO, REFLEXIVO E DIALÓGICO SOBRE AS DISPARIDADES EM NOSSA SOCIEDADE, BEM COMO SENSIBILIZAR O CUIDADO CONSIGO MESMO, COM O OUTRO E COM O AMBIENTE AO SEU REDOR O objetivo desse projeto é VERIFICAR SE OS PROCESSOS PROXIMAIS SÃO CAPAZES DE PROMOVER A SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR, ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: AUTORIZAÇÃO PELAS CRIANÇAS PARA PESQUISA, FOTOGRAFIAS, FILMAGENS, GRAVAÇÕES DE AUDIO, DIÁRIO DE CAMPO, ENTREVISTAS NÃO ESTRUTURADAS. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo meu (minha) filho (a) _____ em participar do estudo _____ . Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Senhor (a) Professor (a) da escola _____

O (a) pesquisador (a) do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pretende realizar sua coleta de dados nesta instituição de ensino e especificamente na sua turma. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a inserção do (a) pesquisador (a) nesta escola, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: A VIA CORPORAL PROPULSORA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Pesquisador Responsável: ANDREIA DA COSTA JULIANO

Telefone para contato do pesquisador(a): 53-91432460

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa É QUE ACREDITAMOS QUE A INTERVENÇÃO PELA VIA CORPORAL, ESPECIFICAMENTE A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA UTILIZADA (PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL), TRÁS A LUDICIDADE E O BRINCAR COMO PLANO DE FUNDO E QUE PODE SER POSSÍVEL UMA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL DAS CRIANÇAS NA BASE DE SUA FORMAÇÃO, PENSANDO NESTA CRIANÇA COMO UM NOVO HUMANO CAPAZ DE TER UM PENSAMENTO CRÍTICO, REFLEXIVO E DIALÓGICO SOBRE AS DISPARIDADES EM NOSSA SOCIEDADE, BEM COMO SENSIBILIZAR O CUIDADO CONSIGO MESMO, COM O OUTRO E COM O AMBIENTE AO SEU REDOR O objetivo desse projeto é VERIFICAR SE OS PROCESSOS PROXIMAIS SÃO CAPAZES DE PROMOVER A SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR, ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: AUTORIZAÇÃO PELAS CRIANÇAS PARA PESQUISA, FOTOGRAFIAS, FILMAGENS, GRAVAÇÕES DE AUDIO, DIÁRIO DE CAMPO, ENTREVISTAS NÃO ESTRUTURADAS. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a participação da pesquisadora neste espaço escolar para contribuir para seu estudo na questão da coleta de dados. Fui informado(a) _____ pelo(a) pesquisador(a) _____

dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, deste recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO 03 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

Senhor (a) Diretor (a) da escola _____

O (a) pesquisador (a) do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pretende realizar sua coleta de dados nesta instituição de ensino. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a inserção do (a) pesquisador (a) nesta escola, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: A VIA CORPORAL PROPULSORA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Pesquisador Responsável: ANDREIA DA COSTA JULIANO

Telefone para contato do pesquisador(a): 53-91432460

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa É QUE ACREDITAMOS QUE A INTERVENÇÃO PELA VIA CORPORAL, ESPECIFICAMENTE A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA UTILIZADA (PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL), TRÁS A LUDICIDADE E O BRINCAR COMO PLANO DE FUNDO E QUE PODE SER POSSÍVEL UMA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL DAS CRIANÇAS NA BASE DE SUA FORMAÇÃO, PENSANDO NESTA CRIANÇA COMO UM NOVO HUMANO CAPAZ DE TER UM PENSAMENTO CRÍTICO, REFLEXIVO E DIALÓGICO SOBRE AS DISPARIDADES EM NOSSA SOCIEDADE, BEM COMO SENSIBILIZAR O CUIDADO CONSIGO MESMO, COM O OUTRO E COM O AMBIENTE AO SEU REDOR O objetivo desse projeto é VERIFICAR SE OS PROCESSOS PROXIMAIS SÃO CAPAZES DE PROMOVER A SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR, ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: AUTORIZAÇÃO PELAS CRIANÇAS PARA PESQUISA, FOTOGRAFIAS, FILMAGENS, GRAVAÇÕES DE AUDIO, DIÁRIO DE CAMPO, ENTREVISTAS NÃO ESTRUTURADAS. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) DIRETOR (A) DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a participação da pesquisadora neste espaço escolar para contribuir para seu estudo na questão da coleta de dados. Fui informado(a) _____ pelo(a) pesquisador(a) _____

_____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter deste recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

8. APÊNDICE

01 - PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Nome da criança a ser observada:

Data: ____/____/____

Duração da sessão propriamente dita:

- 1) Descrever o comportamento e a verbalização da criança no rito de entrada:
Fala com os colegas durante o rito: () sim () não
Como faz e /ou o que fala?
- 2) Presta atenção ao professor, como faz? () sim () não () ora sim, ora não
- 3) Descreva as expressões tônicas e faciais da pessoa enquanto espera sua vez de falar, ou após a sua fala:
- 4) Como se dá as comunicações entre a criança observada e os demais no espaço da sessão?
() verbal () gestual () Outro. Qual _____
- 5) Descreva o comportamento da pessoa ao sair do rito de entrada: qual a primeira atividade que desenvolve e como faz?
- 6) Descrever ou desenhar os jogos no meio da sessão, os espaços que ocorrem e a localização da criança observada:
- 7) Toma iniciativa para brincar/interagir com os objetos ou seu colega? Como faz?
- 8) Permanece a brincar/interagir da mesma coisa a aula toda? O que faz?
- 9) A criança cria atividades/brincadeiras ou imita constantemente aos colegas ou segue os professores em suas atividades? Como faz?
- 10) Que tipo de atividade predomina no comportamento da criança na sessão?
() Sensório motor () construções
() simbólico () desportivos
() as regras manifestas
() Outro. Qual _____
Quais objetos utiliza na ação que desenvolve com frequência?
- 11) Assinale os jogos simbólicos que aparecem nas atividades da pessoa:
() Não aparece jogo simbólico () cavalos () cachorros () casas () hospitais () carros
() papéis sociais, bombeiro, policial, etc. Qual (is) _____
- 12) Há construções nas atividades feitas pela criança?
() não () sim () individual () pequenos grupos
Como faz? Anotações:
- 13) Descrever a verbalização da criança no rito de saída:
Outras observações importantes: