

CORPOS DE TERRA E DE ÁGUA: POR UMA IDENTIDADE TERRENA NO AMBIENTE ESCOLAR

Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer¹

Resumo: Este artigo traz a reflexão sobre relações entre seres humanos e natureza, com alguns apontamentos sobre brincadeiras com terra e com água no espaço escolar. O primeiro é a desmistificação da relação do contato da água e da terra com danos causados à saúde e à sustentabilidade do planeta. O segundo aponta a identidade terrena em relação ao brincar livre com terra e água na construção do Eu. Por fim, há considerações sobre o brincar livre com terra e água no contexto escolar. Este ensaio reafirma a importância de cuidar do corpo, como primeiro habitat, com o sentimento de pertencimento a um habitat maior, em uma dimensão planetária, reafirmando a importância do contato direto com a terra e a água como forma de potencializar os seres humanos em sua integralidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natureza; Corpo; Terra; Água.

CUERPOS DE TIERRA Y AGUA: PARA UNA IDENTIDAD TERRENAL EN EL ENTORNO ESCOLAR

Resumen: Este artículo trae la reflexión sobre las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, a partir de algunos apuntes sobre jugar con la tierra y el agua en el espacio escolar. El primero es la desmitificación de la relación entre el contacto del agua y la tierra con el daño a la salud y la sostenibilidad del planeta. El segundo señala a la identidad terrenal en relación con el juego libre con la tierra y el agua en la construcción del ser. Finalmente, hay consideraciones sobre el juego libre con tierra y agua en el contexto escolar. Este ensayo reafirma la importancia de cuidar el cuerpo, como primer hábitat, desde el sentimiento de pertenencia a un hábitat más grande, en una dimensión planetaria, reafirmando la importancia del contacto directo con la tierra y el agua como una forma de empoderar a los seres humanos en su totalidad.

Palabras clave: Nivel Inicial; Naturaleza; Cuerpo; Tierra; Agua.

Apresentação

Este artigo traz a reflexão sobre a relação entre seres humanos e natureza, com alguns apontamentos sobre as brincadeiras na terra e com a água no espaço de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, pois, apesar de simples e natural, essas ainda são vistas com estranhamento e até recusa nos espaços escolares. Trazer essa questão à tona faz parte do desejo de possibilitar que as crianças possam estar na e com a natureza, de forma que



2020 *Schaefer*. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

se sintam atraídas em espaços onde a terra e a água estão presentes como objetos de interação e (re)conexão.

Para tanto, em primeiro lugar, busco desmistificar a ideia da terra e da água como vilões da saúde e como desperdício de bem natural. O contato com esses elementos é direito humano, como afirma o Preâmbulo da Carta da Terra (2000, p. 1): *Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz.* Para tanto, precisamos primeiramente entender a relação do ser humano com a questão planetária como algo que pertence a cada ser, de sua essência e do cotidiano. É fundamental nos preocuparmos com a sustentabilidade do planeta, mas, para além dessa perspectiva, devemos entender o direito humano de contato com a natureza e seus elementos como caminho possível para construir uma cultura de paz e buscar uma sociedade mais justa e democrática.

Após refletir sobre tais conexões com o ambiente em um contexto mais global, busco mergulhar na construção do próprio Eu (*self*), entendendo o corpo pelo viés da Filosofia, da Psicomotricidade, da Pedagogia e da Psicanálise. Ao olhar para tais questões corporais, apresento também por essa perspectiva a relação do ser humano com a terra e a água e a importância disso para potencialização dos corpos com a identificação da identidade terrena.

As reflexões levantadas levam algumas questões à escola: como garantir a água e a terra no contato com as crianças no cotidiano educacional? O que podemos proporcionar e o que de fato devemos evitar? O que dizem as leis? Os estudos para buscar respostas a essas questões são apresentados à luz da Filosofia e da Pedagogia, tecendo diferentes pontos de vista acerca do sujeito que se constitui com e na escola.

Assim, de grão em grão de terra, misturado com água ou não, este artigo ganhou corpo para convidar o leitor a repensar a identidade terrena dos seres humanos na relação com o próprio Eu, com outros corpos e com o ambiente que habitam, na relação com a terra e a água no contexto escolar.

No princípio da questão, uma afirmação: o contato com a terra e com a água é uma questão de saúde planetária!

Sentir que somos Terra nos faz ter os pés no chão. Faz-nos desenvolver nova sensibilidade para com a Terra, seu frio e calor, sua força, às vezes ameaçadora, às vezes encantadora.

Leonardo Boff

Trabalho em escola de Educação Infantil há quase vinte anos e não foram poucas as vezes em que ouvi que brincar na terra pode causar doença de pele ou crises alérgicas. Já escutei, inclusive, que é negligência dos professores permitir tais brincadeiras, pois, assim, facilitam que as crianças fiquem doentes. Também ainda é comum ouvir sobre os acidentes que o brincar na natureza pode causar: as crianças podem cair, se machucar, um bicho pode morder, picar. Apesar dessas falas tão presentes, elas não vêm com argumentação científica ou dados concretos, mas se baseiam no senso comum elaborado por uma sociedade ocidental, de cultura eurocêntrica e capitalista, que entende o homem como centro do universo e separado da natureza, sendo que essa sociedade estaria, nessa perspectiva, basicamente a serviço da humanidade como matéria-prima para produção industrial ou como bem de consumo.

Dessa forma, também presenciamos campanhas midiáticas para reduzirmos a utilização da água nas torneiras das casas e, assim, nas escolas, educadores evitam banhos de mangueira, considerando tal proposta como desperdício da água, sob a alegação de que precisamos salvar o planeta. Sim, o planeta precisa que repensemos nossas próprias ações em relação a ele. Não há como negar tal afirmação. O uso desenfreado dos recursos naturais põe em risco a existência do ser humano no planeta, mas a questão é bem mais complexa do que fechar a torneira de água. Segundo o Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos (AQUASTAT, n/d. apud WWAP, 2019, p. 2), *a agricultura (incluindo irrigação, pecuária e aquicultura) é de longe a maior consumidora de água, respondendo por 69% da retirada anual de água em todo o mundo. A indústria (incluindo a geração de energia) responde por 19%, e as residências particulares, por 12%.*

Com esses dados, podemos refletir sobre as ações necessárias para diminuir o consumo de água onde ele é notoriamente abusivo, mas, por sua vez, o que vemos nas campanhas é que tal controle (salvação do planeta, como dizem) depende de abrir ou fechar a torneira para o uso rotineiro nas residências e também nas escolas. Será esse o caminho? Quais as consequências de evitar o contato com a água? Em uma escola em Minas Gerais, no retorno das férias, segundo Oliveira (2015), os alunos fizeram um manual para pensar conscientemente a utilização da água, com sete recomendações:

Coletar água de chuva para lavar calçadas e partes da casa; fechar a torneira ao escovar os dentes ou ensaboar; reutilizar a água da máquina de lavar, que só deve ser ligada depois de se juntar muita roupa; não demorar no banho;

não limpar as calçadas com água; diminuir a lavagem dos carros e usar um pano.

Todas essas recomendações são bem-vindas e importantes para repensar a utilização da água, mas, conforme o relatório da WWPA (2019), isso se refere a menos de 12% dos gastos. Por que não falam dos hábitos de consumo conscientes que devem ser feitos em relação aos 69% do uso da água do planeta? Modificar a forma de consumo do que vem da agroindústria não seria adequado? Mas surpreendentemente, apesar dos relatórios sobre o assunto, repensar o consumo da indústria e da agroindústria não aparece nas discussões escolares, ou seja, consumir menos produtos ou até alimentos excessivos não está em pauta como caminho de sustentabilidade planetária. Para responder à pergunta anterior, é necessário olhar para a visão antropocêntrica que divorcia homem e natureza e, articulada com interesses capitalistas, vê na natureza os meios de produção para satisfazer as necessidades de consumo dos sujeitos. Nessa lógica, o que as campanhas escolares promovem, como exemplificado na citação anterior, mas que representa a realidade de muitas instituições, é que o contato cada vez mais restrito da água com nosso corpo é uma das metas para evitar o desperdício desse elemento natural, como se tal contato fosse desnecessário.

Por outro lado, Morin (2004, p. 63), na obra *Sete saberes necessários para a educação do futuro*, contempla *ensinar a identidade terrena* como um desses saberes e, para tanto, o autor afirma que *precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos* (idem, p. 76). E como *ser terrenos* sem ter contato com o que alimenta a terra? Até então, trago a questão da água como o alimento da terra que está fora de nós e também da terra que habita nossos corpos. Como cuidar da água se não aprendemos a importância dela para nos reconectar com a nossa essência natural e para nos alimentar? Como aprender essa importância se negamos o contato com ela em nome de não prejudicar o uso excessivo da água na produção desenfreada de bens de consumo? A que ponto de desumanização chegamos para dar mais valor ao consumo excessivo de bens industriais (incluindo os agroindustriais) do que às necessidades vitais do corpo?

O nosso corpo é composto, em média, de 70% de água, que é a mesma proporção de água no planeta Terra. Como afirma o pesquisador (ibidem, p. 50), “*como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica*”. Com isso, é possível entender a relação próxima que temos com a

água. A nossa identidade não está dissociada do nosso habitat, o que faz com que essa proporção igual da água no corpo e no planeta não seja coincidência, mas algo que nos torna parte de um todo que precisa dessa conexão para sobreviver.

A terra também nos compõe na natureza humana. Somos terráqueos porque vivemos no Planeta Terra e também porque somos compostos por terra. Boff (2004, p. 73), na obra *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, explica essa afirmação:

somos formados com as mesmas energias, com os mesmos elementos físico-químicos, dentro da mesma rede de relações de tudo com tudo que atuam há 15 bilhões de anos, desde que o universo, dentro de uma incomensurável instabilidade (*big-bang* = inflação e explosão), emergiu na forma que hoje conhecemos. [...] no seio das grandes estrelas vermelhas, os primeiros corpos a se densificar, se formaram há pelo menos 10 bilhões de anos com todos os elementos pesados que hoje constituem cada um dos seres, como o oxigênio, o carbono, o silício, o nitrogênio entre outros. Com sua explosão, tais elementos se espalharam por todo o espaço e constituíram as galáxias, as estrelas, a Terra, os planetas e os satélites da atual fase do universo. E esses elementos químicos circulam por todo o nosso corpo, sangue e cérebro.

Como a água, a terra nos compõe e constatar que também somos terra nos leva a consciência da unidade planetária (MORIN, 2004; BOFF, 2004). Segundo Louv (2016), autor da obra *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*, apesar dessa unidade, a nossa sociedade vem proporcionando um distanciamento cada vez maior do homem à sua natureza e ao seu habitat natural. Meios de transporte industriais, estruturas de concreto para a vida urbanizada, aparelhos eletrônicos para fins de comunicação e tantos outros recursos produzidos na sociedade têm mantido a natureza distante dos humanos e, com isso, estes se tornam cada vez mais adoecidos. Esse autor (idem, p. 65) afirma que *a desconexão com a natureza, mesmo quando ela está disponível, tem implicações enormes para a saúde humana e o desenvolvimento infantil. Eles [pesquisadores] dizem que a qualidade dessa exposição afeta nossa vida em um nível quase celular.*

Resgata, também, o conceito de *biofilia*, definido por Edward O. Wilson: *o desejo de se afiliar com outras formas de vida* (apud LOUV, 2016, p. 65). Tal conceito foi definido após pesquisadores observarem a reação das pessoas quando em contato com ambientes naturais. A Ecopsicologia, que tenta resgatar o inconsciente ecológico dos sujeitos, com a conexão com a evolução humana na Terra, traz contribuições relevantes para repensarmos nossa relação com o planeta, alertando sobre o *impacto da natureza sobre a saúde física e* *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 232-254 janeiro-abril de 2020: "Educação: Corpo em movimento II."* – DOI: 10.12957/riae.2020.45880

emocional do ser humano (LOUV, 2016, p. 66). De acordo com o Instituto Brasileiro de Ecopsicologia (ROSZAK, s/d, p. 1),

Seu objetivo [da Ecopsicologia] é superar o histórico e persistente abismo entre o psicológico e o ecológico, para ver as necessidades do planeta e as da pessoa como um *continuum*. Em busca de um maior grau de sanidade, ela começa onde muitos diriam que a sanidade sai de cena: no limiar do mundo não humano. De uma certa forma, nesse mútuo tecer da ciência, psiquiatria, poesia e política, as prioridades ecológicas do planeta passam a ser expressas por meio do mais privado trabalho espiritual. O grito da Terra por ajuda contra o peso punitivo do sistema industrial que nós criamos é o nosso próprio grito por uma vida em escala e qualidade que liberte a cada um para tornarmos-nos a pessoa completa que, sabemos, nascemos para ser.

Nessa perspectiva, a desconexão com a água e terra nos distancia da essência humana, das raízes mais profundas do nosso próprio corpo, já que viemos delas e nos compomos por elas e com elas. Por isso há o entendimento de que tal distanciamento nos adoce tanto física como emocionalmente, a ponto de estranharmos a reconexão, de evitarmos estabelecer contato com o que é natural por nos sentirmos à parte dessa natureza. A não percepção de nossa própria composição humana nos torna avessos a nós mesmos, o que nos leva a um distanciamento da potência de agir no mundo em que vivemos.

Spinoza, filósofo monista do século XVII, em sua obra *Ética* (2011), afirmou a existência de uma essência única – a natureza. Em sua tese, os seres humanos, como os outros seres vivos, são parte da mesma essência, portanto, o que faz bem ao ambiente natural, nessa lógica, também faz bem ao ser humano, aumentando sua potência de agir. Da mesma forma, a separação do ser humano de sua essência natural refreia tal potência.

Louv (2016, p. 58) amplia essa discussão, com seus estudos sobre o efeito do contato e do não contato com a natureza, apresentando o Transtorno do Déficit de natureza (TDN):

O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. O transtorno pode ser detectado individualmente, em famílias e em comunidades – pode até alterar o comportamento humano nas cidades, o que acaba afetando sua estrutura, uma vez que estudos consagrados relacionam a ausência de parques e espaços abertos (ou a inacessibilidade a eles) a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas.

Portanto, o contato dos corpos com a natureza é caminho para saúde e não para a doença. A terra e a água conectam o ser humano com sua própria essência, estabelecendo vínculo corporal entre os meios externo e interno e dando condições humanas de entender a importância do cuidado com o planeta com o restabelecimento do sentimento de pertencimento a esse habitat. Da mesma forma, o contato com a água é fundamental para a preservação da saúde humana, não só no consumo dela, mas também na relação dela com os corpos, pelas sensações que ela provoca, mostrando o quanto estamos interligados à sua essência.

Ainda é comum ouvir nas escolas que a terra e a água causam doenças. Escutamos que a terra causa alergias e problemas respiratórios, e, assim, vemos educadores e familiares preferirem expor as crianças a um ambiente fechado, com aparelho de ar condicionado (muitas vezes sem a manutenção de limpeza adequada) do que a um ambiente natural, apesar de todos os riscos comprovados cientificamente de que tais ambientes fechados podem fazer com que as crianças adquiram doenças. Por sua vez, agentes sanitários e pediatras apresentam comprovações científicas da importância do contato com a terra para adquirir anticorpos que contribuirão para um corpo mais saudável em seu aspecto físico e orgânico. O Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, ALANA, 2019, p. 6), que apresenta os *Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes*, traz a seguinte afirmação:

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

- As crianças e adolescentes devem ter acesso diário, no mínimo por uma hora, a oportunidades de brincar, aprender e conviver com a – e na – natureza para que possam se desenvolver com plena saúde física, mental, emocional e social. [...]
- As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre, preferencialmente em ambientes naturais em contato com plantas, terra e água [...].

Isso acontece com a água. É comum termos resistência de familiares e educadores em relação ao contato com a água na escola, como se ela fosse prejudicial à saúde da criança. As alegações mais comuns que escuto é que o contato com a água deixa as crianças resfriadas. Levando-se em consideração que, pelo menos nas escolas em que trabalhei nesses quase vinte

anos, as brincadeiras com água acontecem em dias de muito calor e em ambientes abertos e quentes, muitas vezes com sol, tal argumento perde todo o sentido, quando os devidos cuidados com a temperatura dos ambientes fechados, nos quais as crianças se secam e trocam suas roupas, posteriormente, são contemplados.

Portanto, para enfatizar ainda mais a contribuição dos pediatras, trago mais uma afirmação do *Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria* (idem, p. 5):

Paralelamente, muitas pesquisas surgiram nos últimos anos mostrando que o convívio com a natureza na infância e na adolescência melhora o controle de doenças crônicas, como diabetes, asma, obesidade, entre outras, diminui o risco de dependência ao álcool e a outras drogas, favorece o desenvolvimento neuropsicomotor e reduz os problemas de comportamento, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D e diminuir o número de visitas ao médico. O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e a melhora da coordenação psicomotora. Isso sem falar nos benefícios mais ligados ao campo da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

Tal afirmação dos pediatras ajuda a pensar sobre as questões de saúde em todos os seus aspectos que levam ao bem-estar mental, considerando que se trata de uma saúde que considera o corpo indivisível, sem separá-lo da mente, e conectado com o ambiente e outros corpos, o que nos leva a conscientização de pertencimento a um ambiente maior, como já afirmava Spinoza (2011). A partir do momento que nos sentimos parte desse habitat, buscamos sua sobrevivência e o respeito à sua diversidade e riqueza. Nesse sentido, buscamos formas para preservar o meio ambiente com todos os seus elementos, tanto para nossa própria sobrevivência, como também para existência de outros seres vivos que enriquecem a biodiversidade planetária. Mais do que a conscientização da necessidade de cuidar do planeta, o contato com a natureza provoca o desejo de potencializar todas as vidas planetárias e seus elementos. Assim, podemos aprender a preservar a água sem nos privarmos da relação saudável com ela.

No caso da terra, a proximidade de sua composição orgânica com o que também compõe os corpos humanos, como os minérios, por exemplo, nos aproxima ainda mais da percepção de uma unidade profunda com o chão em que pisamos. Ao deixar a terra nos envolver, como se invadisse nossa pele e mudasse nossa cor, outros sentidos são acionados,

de forma simbólica ou visceral. Sentidos que nos provocam e também podem nos assustar. Afinal, que elemento invasivo é esse que tanto nos altera? Não damos conta de explicar de que forma tal contato nos transforma e, diante dessa incerteza, surge um mecanismo de defesa da nossa cultura ocidental: só devemos lidar com as certezas, portanto devemos ignorar o que não temos certeza! Essa proposta de ignorar as incertezas tem origem na obra *Discurso do Método* de Descartes (2008), que, em nome da valorização da ciência, afirmou a importância de ignorar o que não pode ser comprovado cientificamente para não prejudicar a veracidade do resultado a ser obtido.

Morin (2004, p. 84) propõe quebrar esse paradigma, com mais um saber necessário à educação do futuro, ao afirmar que *é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar às incertezas ligadas ao conhecimento. Mas como lidar com essas incertezas? Como aceitar a conexão que a terra proporciona aos corpos com toda a subjetividade inerente a ela?*

Para entender melhor esse brincar natural, cabe esclarecer que a perspectiva de corpo presente neste artigo é a da Psicomotricidade, que é uma ciência que estuda o sujeito, entendendo-o como ser relacional, de forma que o corpo vivencia e potencializa o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e ambiental de forma indissociável, quer seja pelos afetos oriundos das relações consigo mesmo, quer seja com outros corpos e com o ambiente. Portanto, a ideia de corpo neste artigo rompe com o paradigma que apresenta uma dicotomia entre corpo e mente para entender que a mente não é nada mais do que algo que faz parte desse corpo (NIETZSCHE, 2011).

Nas palavras de Mastrascusa e Franch (2016, p. 13), conforme exposto na obra *Corpo em movimento, corpo em relação: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo*, trata-se de um corpo-sujeito: *melhor termo para explicar a visão de um corpo em movimento e um corpo em relação.*

Para pensar tais questões e desafios, cabe trazer outros referenciais em um contexto mais específico sobre a relação do corpo com o brincar com a terra. Trata-se de um brincar sério que merece pesquisa, estudo e reflexão, pois está relacionado, antes de mais nada, com a essência corporal de cada ser humano.

Brincar com a terra seca ou molhada: a relação simbólica com o corpo materno

Brincar com as primícias do mundo material, a lama e o visgo, como o barro e as colas, é um decifrar (pele a pele) dos primeiros fatos da alma.

Gandhy Piorski

Após esclarecer a perspectiva de corpo, torna-se necessário também esclarecer qual é a perspectiva de brincar na qual este ensaio se baseia. Winnicott (1975), na obra *O brincar e a realidade*, traz boas contribuições para a construção de um diálogo da Psicomotricidade com a Psicanálise. Para esse autor (idem, p. 79), na emersão do imaginário da criança (de qualquer idade), o jogo simbólico se amplifica e dá espaço a uma brincadeira na qual a criação se potencializa e *é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação*. Brincar é uma ação natural do humano e esse autor (ibidem, p. 75) complementa: *o brincar das crianças possui tudo em si*, envolve todo o corpo na manipulação dos objetos, da matéria, satisfazendo a essência de cada ser. Para esse pesquisador (ibidem, p. 75), a brincadeira é própria da saúde e, ao falar do contexto terapêutico com crianças, traz a seguinte contribuição: *o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais [...]*.

Winnicott (1975) descreve uma sequência de relacionamentos que leva o sujeito ao brincar desde os primeiros meses de vida. Em primeiro lugar, o bebê e a mãe estão fundidos de forma que o bebê não percebe o seu objeto de desejo fora dele mesmo. Em seguida, o bebê passa a repudiar o objeto quando ele não atende às suas expectativas e, voltando rapidamente a desejá-lo, quando ele volta a representar sua satisfação. Essa alternância de repúdio e desejo que culmina na satisfação corporal cria um espaço de potência que une mãe e bebê e pode gerar um estado de confiança e realização. Daí se segue a condição de brincar sozinho na confiança de que a mãe (ou quem ocupa esse lugar) está disponível, o que gera segurança para experimentar novas brincadeiras e relações corporais. Com esse brincar sem a mãe, a criança está pronta para voltar a brincar com ela na condição de trocar propostas de brincadeiras, ora oferecidas pela criança, ora pela mãe. Nesse caminho, o distanciamento da mãe ou de quem ocupa esse lugar vai se ampliando à medida que a criança, pelo brincar, vai desenvolvendo o seu Eu (*self*), ou seja, criando uma identidade própria e passando, com isso, a entender que o corpo da mãe não faz parte do seu próprio corpo.

Tal processo é subjetivo e cheio de obstáculos, por mais saudável, disponível e amorosa que seja a relação materna e, nesse distanciamento dos corpos, o objeto transicional torna-se um grande aliado para simbolizar a segurança e o acolhimento que o corpo materno representa. Um pano que aquece a pele com suavidade, uma chupeta que lembra o seio que alimenta, um boneco que fixa o olhar e abre os braços para acolher... muitas simbologias fazem parte desse repertório e, para esse autor (ibidem, p. 76), *há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais*. Assim, complementa (ibidem, p. 93):

É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos.

É no brincar, então, que lemos o mundo e o recriamos com as nossas condições, nossos desejos e criações, tornando-o mais aconchegante, mais a nossa casa. Nos jogos simbólicos, enfrentamos dragões e fazemos cosquinhas nos monstros, puxamos a vassoura da bruxa e gargalhamos com o lobo. Temos o poder de deixar o mundo como o lugar que nos empodera para descobrirmos o nosso lugar, a nossa força, identidade e essência. Nessas relações, o outro se torna presente, pois é com a diferenciação do outro que nos constituímos e, ao mesmo tempo, também é com a identificação com o outro que nos fortalecemos, seja esse outro um ser vivo, um objeto ou nosso próprio Eu.

Neste artigo, o outro que se apresenta é a terra e a água. A terra como objeto simbólico, transicional, que nos remete à origem do húmus, do humano. Fertilidade, nascimento, acolhimento, mãe-terra. A terra que acalma ao se fundir no corpo de quem brinca. Terra também invasiva, pois não pede permissão para penetrar os poros da pele, os cantos da unha, os espaços entre os fios do cabelo. No relato de uma experiência, Piorski (2016, p. 122), na obra *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, descreve o encontro de uma criança com a mãe-terra, quando esta também se mistura à água:

Uma criança melada de lama, que se regala do barro, experimenta, gradualmente, as imagens iniciais da aflição, do sucumbir, do engolfado, pois, aos poucos, o barro seca, suga e esquento-lhe a pele, prende-lhe os pelos. O fisgar da pele é um fisgar de imagens que oprimem a ação, que a ameaçam de inércia mortal. Mas, como o brincar é jogo, trato, chave de

conhecimento de profundas emoções humanas, a criança diverte-se com o aprisionamento da massa, com o controle de uma situação que, em grande escala, seria desesperadora. Bachelard cita Sartre em *O ser e o nada*: “A simples revelação da matéria amplia o horizonte até os extremos limites do ser e o dota ao mesmo tempo de um conjunto de chaves para decifrar o ser de todos os fatos humanos”.

Ao tocar a terra, seca ou molhada, as crianças podem imediatamente se encantar, mas também há as que, por falta de contato prévio com essa matéria em outros momentos da vida, estranham e, com isso, se assustam. Nesses casos, é preciso dar oportunidade, espaço e condições de vivenciar esse contato aos poucos, com utilização de objetos intermediários que possibilitam essa relação, como pás, palitos, baldes etc. Nos quase vinte anos de experiência com crianças em escolas, não conheci nenhuma que não se rendesse aos encantos do contato direto com a terra e com a água, mesmo que tivesse alguma resistência inicial. Ao possibilitar o contato, é questão de pouco tempo para não mais precisar de um objeto intermediário, pois esses elementos, principalmente quando misturados, atraem como se fizessem parte do corpo, como uma atração que revela a origem em comum do corpo humano com a terra. Nas palavras de Piorski (2016, p. 121), torna-se um *brincar sem apetrechos, das mãos nuas*. Há um reconhecimento da origem da matéria que fica na subjetividade corporal, pois não precisa ser dito ou estudado, basta sentir e acolher essa percepção. São os bons afetos que ampliam a potência de agir de cada ser pela (re)conexão com sua essência única – a natureza (SPINOZA, 2011). Piorski (2016, p. 121) complementa: *logo, tão significativo se faz auscultar os sonhos lentos do tato, a personalidade dos dedos, o almejo das unhas, pois as mãos, sem os apetrechos, os extensores e as ferramentas, são talvez o mais sincero e desnudado auscultar imaginário da criança materialista*.

Assim surgem as histórias desbravadoras que caçam tesouros, descobrem o universo de pequenos insetos que buscam suas casas ou comida para toda sua comunidade. Nesse escavar da terra, pedras mágicas, carregadas de mistérios e magias, que brilham com a luz do sol ou se desfazem entre os dedos, provocando uma pequena chuva de terra que volta para seu lar, são elementos de novas histórias. E o que dizer das sementes que, mesmo secas, fertilizam a mente de quem as encontra no desejo de recomeçar novos encontros, no crescimento de uma nova vida? Sementes que são enterradas e regadas pelas mãos de quem as encontrou e que sabem da força que a terra exerce sobre elas para que cresçam e rompam a terra em direção ao sol e à vida. Desde cedo, as crianças percebem o poder da terra, de sua fertilização, de sua

maternagem, vitalidade e de seu acolhimento. É o útero das sementes, o lar dos pequenos bichos, o chão que nos acolhe e nos dá segurança.

Quando a terra é misturada com a água, surge a lama, que amplia as sensações táteis como também da subjetividade que nos compõe. O melado traz a sensação de prazer oriundo de um acolhimento que nem sempre pode ser explicado racionalmente por quem o vivencia. Na simbologia do movimento que acontece no brincar (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004), pode se transformar no leite materno que nos toca novamente, como o elemento que nos funde ao outro e nos alimenta. Por isso, após um estranhamento inicial (quando há esse estranhamento por não haver contato habitual com a lama), há o desejo de mergulhar as mãos, quiçá o corpo, na sensação de uma unidade que nos faz perceber parte dessa lama, dessa natureza. Assim, a lama nos convida a olhar para nossa essência natural, origem terrena, de volta ao contato com o seio materno, que nos põe em relação fusional e nos leva a um território corporal mais amplo do que a individualidade de cada ser. Nesse brincar com a lama, o Eu é provocado a se desconstruir provisoriamente e a reviver sua origem, como um mergulho que, para além de penetrar na lama, leva a penetrar na identidade terrena. Não é mais um Eu que não se diferencia e que não tem identidade própria e, sim, um Eu que não deixa de ser Eu para ser Nós, que mantém seu Eu, apesar de perceber sua essência como parte de uma existência maior, conectada com a terra, com a água, com toda a natureza. Um Eu que, ao se perceber pertencente a um Nós, se potencializa, se empodera diante da vida e de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Dessa forma, o corpo se nutre e todas essas sensações, percebidas ou não, acontecem no brincar natural, livre, espontâneo, com a terra e com a água, com a lama.

Os psicomotricistas Lapierre e Aucouturier (2004, p. 28), ao abordarem a relação do sujeito com o objeto, na obra *A simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação*, afirmam que *essa ação dinâmica com o objeto é frequentemente vivenciada sob a forma de identificação imaginária ou simbólica; o objeto se torna arma, carro, cavalo etc. Quanto menor a criança, mais ela vive no imaginário [...]*. No caso da terra, especificamente, a brincadeira ganha mais potência, pois além de todos os benefícios do brincar, permite uma identificação natural que provoca o relaxamento com um sentimento de confiança e entrega. Portanto, no olhar psicomotor para o corpo e para a brincadeira, a terra pode se tornar um *mediador de contato* que manipulamos para ajudar a expressar e comunicar nosso modo de agir e interagir com o outro. Nas palavras dos psicomotricistas Mastrascusa e Franch (2016, p.

127), o objeto *Mediador de Contato*, intercalado entre dois corpos com os quais está em contato, preenche o espaço que os separa, possibilita ‘sentir’ o corpo do outro, seus gestos, suas tensões, e transmitir-lhe os seus. Nessa relação com o outro, brincam de fazer comidas de terra com água, sementes, gravetos, pedras e folhas e as servem para quem estiver perto. Fazem bolos de aniversário e até festas completas, com doces e salgadinhos de terra e com direito a cantar ‘*Parabéns pra você*’ para a pessoa escolhida no momento. Da mesma forma, servem alimentos envenenados para transformar adultos ou crianças em pedras, sapos, monstros, bruxas ou até para morrer e viver de novo depois.

A terra também pode ser tratada como um *objeto substitutivo*, que pode ter sido também mediador de contato e que, carregado de afetividade pela comunicação que já possibilitou com o outro, pode ocupar o lugar do adulto amado (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 127-128). É o que Winnicott (1975) chama de *objeto transicional*, por simbolizar a segurança e acolhimento que a criança sente, nos primeiros meses de vida, quando precisa suportar o afastamento de seu corpo do corpo de sua mãe (ou do de quem ocupar o lugar materno). Nessa perspectiva, a terra pode ser considerada um objeto transicional, simbólico, que contribui para construção e reestruturação do Eu de cada sujeito na relação.

O brincar na terra, portanto, pode gerar uma relação de afeto, e, nas palavras de Lapierre e Aucouturier (2004, p. 28),

Podemos evidenciar esse conteúdo emocional por meio da busca do movimento lento, fluido, contínuo, que vai permitir a busca de entendimento. Neste momento, o objeto já está carregado de uma certa afetividade. Um trabalho individual pode nos levar a um diálogo afetivo com certos objetos com os quais o contato é agradável. Somos levados ao estado regressivo do objeto transicional.

Esses autores (idem) convidam a refletir sobre as relações com objetos que nos levam aos movimentos mais lentos, tendo em vista que o ato de se relacionar pelo brincar é um ato de criação e de percepção das possibilidades do próprio corpo. E a terra convida a esse brincar mais lento. O cavar, construir morros, fazer comidas e tantas outras interações com a terra que nos leva a nos aproximar do solo, sentar, usar as mãos, os pés e até o restante do corpo, valorizando o contato direto com o objeto relacional de forma que haja tempo para a interação entre as distintas matérias corporais.

Isso requer calma, percepção, sintonia com a terra parada que aguarda o toque de um outro corpo para que possa se movimentar. Essa espera leva ao entendimento de uma relação prazerosa pelo relaxamento do tônus muscular do sujeito envolvido. Winnicott (1975, p. 83) enriquece essa reflexão ao descrever a sequência para se chegar à expressão do EU SOU: (a) *relaxamento em condições de confiança baseada na experiência; (b) atividade criativa, física e mental, manifestada na brincadeira; (c) a somação dessas experiências formando a base do sentimento do eu (self).*

A terra também é meio de expressão e comunicação. Em um campo maleável, misturada ou não com a água, deixa traços, construções e desconstruções, marcas de um tempo e de um espaço do brincar. *Inicialmente, a marca movediça do acaso, do prazer de um contato com o material, da busca das reações desse material. É apenas progressivamente que o gesto se tornará intencional e surgirá a modelagem* (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 92).

Portanto, brincar na e com a terra nos leva a um contato interno e externo, comunicação gerada nas relações com nosso próprio Eu como também com outros corpos, elementos e ambientes, próprio do brincar livre e natural que constitui nosso desejo primitivo de vida.

Com isso, podemos levar a importância do brincar para o ambiente educacional, no qual há um coletivo de crianças que se relacionam pelas suas diferenças e suas afinidades, encontrando, no brincar, o caminho fundamental para ampliar tais interações.

O contato com a terra e com a lama como proposta de base no contexto pedagógico

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

Podemos, com esse fragmento de Arendt (1972), pensar que a relação do brincar com a terra e com a água, portanto, com a lama, no contexto pedagógico é, antes de mais nada, a

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 232-254 janeiro-abril de 2020: "Educação: Corpo em movimento II." – DOI: 10.12957/riae.2020.45880

possibilidade de escutar os corpos infantis e seus desejos e dar crédito ao que eles demonstram querer e isso só é possível no brincar livre, no qual, ao adulto cabe observar, proporcionar e até, às vezes, quando convidado, participar, mas jamais dirigir ou impor formas para acontecer. Nesse brincar livre, a terra e a água, se presentes, tornam-se objetos de interação naturalmente. A atração da criança por esses elementos se dá pelo desejo natural do humano de estar em contato com outros seres e elementos da natureza – conceito de *biofilia*, de Edward O. Wilson (apud LOUV, 2016, p. 65), como já citado anteriormente. Para Profice (2016, p. 127), na obra *As crianças e a natureza*, “reconectar é preciso”, e também defende tal conceito,

O explorar livre, intuitivo, sem uma direção ou roteiro preestabelecido por adultos [...] são insubstituíveis e fazem parte de nosso contato íntimo com a natureza. Nesta situação, o brincar integra a criança em seu ambiente natural que lhe fornece espaços e elementos vivos para o aprendizado. Nos anos iniciais, o letramento ecológico se dá mais pela experiência sensível do que pela introjeção de informações e conhecimentos formalizados.

Essa afinidade da criança com a terra e com a água nos convida a nos reconectar com a essência humana que os adultos costumam se afastar. Assim, Arendt (1972), no texto intitulado *A crise na educação*, nos provoca, quando apresenta o educador como aquele que ama o mundo e, portanto, ao buscar o contato com crianças e jovens para apresentar o que já aprenderam desse mundo, também se expõe ao contato com o que eles ainda evidenciam da essência humana, para além de uma aprendizagem social e cultural, na perspectiva eurocêntrica e antropocêntrica, nos dando oportunidade de (re)conexão, de retorno às nossas origens e, portanto, à nossa essência. É um (re)encontro com a natureza, com a criança que fomos, com o sujeito que somos. Por sua vez, no entrelaçamento do natural com o social e o cultural, a criança, desde o nascimento, se constitui, e a escola possibilita a ela a organização de muitos saberes e fazeres em um corpo único diante da expansão de um contexto familiar, privado, para um contexto coletivo, público.

No campo de atuação no contexto público, há a tentativa de encontrar padrões que diluem a subjetividade presente nas relações entre tantos sujeitos com tantas histórias e composições de vida distintas. Assim, normas e diretrizes mostram caminhos que trazem para o plano objetivo e concreto o que deve ser feito e planejado diante de muitos corpos infantis e juvenis para poucos educadores. Tais documentos, para dar conta de sua finalidade, tentam

costurar caminhos comuns a todo um país, mesmo admitindo a diversidade de relações que o compõem.

Assim, cabe considerar tais documentos, entendendo suas limitações, mas também a importância deles no ambiente educacional e, com isso, refletir sobre o que eles dizem sobre o brincar.

Nesse sentido, entendendo o brincar como saúde, criação, potência e ato natural, há que se concordar com o documento que dita as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2009), ao enfatizar, no Artigo 9, que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores do trabalho nessa etapa da Educação Básica. Nesse artigo, é enfatizado que as práticas pedagógicas que acontecem no ambiente escolar devem garantir experiências que

[...] I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. [...]

VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

As DCNEI convidam, portanto, a escutar as crianças e seus desejos, o que vai ao encontro de tudo que foi escrito neste artigo. Arroyo (2008, p. 126), no texto *A infância interroga a pedagogia*, enriquece esse olhar na perspectiva da Pedagogia ao afirmar que *se estamos à procura das interrogações que a infância traz à pedagogia, o caminho mais fecundo pode ser ter maior sensibilidade para com as experiências das crianças que a vivenciam, que fazem parte dessas categorias sociais, históricas*. Para tanto, é preciso estarmos abertos a escutar o que as crianças dizem, atentos aos seus desejos e à possibilidade de fazermos com que elas encontrem espaços de realização, quando esses desejos demonstram coadunar com a busca por uma vida mais saudável.

Em 2017, um novo documento chegou à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Apesar de não ter mais importância do que as diretrizes já promulgadas em formato de lei para a Educação Básica, ele vem movimentando as discussões sobre o currículo escolar das escolas públicas e privadas do Brasil e alterando práticas nessas instituições. É a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017). Especificamente no campo da Educação Infantil, a BNCC reafirma a importância das DCNEI no seu texto introdutório e

apresenta seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Apesar de ser um documento contraditório e de apresentar questões polêmicas sobre a participação ativa e relevante da comunidade de professores e pesquisadores da área da Educação na reformulação de sua última versão, há que se considerar que tais direitos de aprendizagem dialogam com as pesquisas educacionais para a Educação Infantil e podem ser percebidos como um reforço da importância do brincar livre como algo que precisa estar em todos os currículos e propostas pedagógicas do país, como currículo mínimo.

Cabe também observar que o *cuidar* não vem como direito de aprendizagem, apesar de ser fundamental nas relações humanas e destas com a natureza. Cuidar de si, do outro e do ambiente, portanto, não apresenta a relevância necessária nesse documento, mas não diminui a importância de refletir sobre essa questão e de buscar quebrar paradigmas que reforcem o divórcio do ser humano com a natureza, nessa visão antropocêntrica que impõe a lógica capitalista nas práticas pedagógicas.

Os documentos aqui citados contribuem para dialogar com as questões apresentadas, mas ambos determinam apenas o mínimo a ser trabalhado nas instituições educacionais, portanto, não há impedimento para ir além do discriminado e garantir o direito a cuidar de si, da relação com o outro e com o ambiente, em uma atenção à (re)conexão com sua essência única – a natureza (SPINOZA, 2011).

Para ampliar as argumentações, Tiriba (2018, com a obra *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias* (2018), apresenta o conceito de *emparedamento*, referente às práticas escolares que ignoram a importância do contato com a natureza no cotidiano educacional. Essa autora denuncia o aprisionamento dos corpos entre paredes, com janelas altas, na maior parte do tempo que as crianças passam em ambientes fechados, evitando o contato da pele com a luz do sol e com o vento, sem poder correr em espaços abertos, ter contato com árvores, terra, grama, flores, formigas... Enfim, o contato com a vida que se faz presente na relação com o céu e com a terra, de forma a entender que a vida não se dá apenas em ambientes construídos com concreto. Para contrapor tais formas de atuar, Tiriba (2018, p. 41) propõe:

Como fruto desse esforço – de superação de metodologias de trabalho apegadas aos modelos racionalistas que ainda hoje imperam na educação das crianças e, portanto, na formação de seus educadores –, definimos cinco desafios: reconectar-se com a natureza; dizer não ao consumismo e ao

desperdício; redesenhar os caminhos do conhecer; dizer sim às vontades do corpo e, finalmente, aprender-e-ensinar a democracia.

Para essa autora (idem), a relação com a natureza é uma forma de se perceber como parte de algo maior, de um coletivo de pessoas, bichos, plantas, terra, água, fogo e ar e tudo mais que compõe o universo natural em que habitamos. É sentindo-se parte desse todo que podemos respeitar o ambiente, cuidar dele de forma responsável e solidária, evitando o desperdício de bens naturais e contrapondo a ideia de um consumismo desenfreado, característica dessa lógica capitalista em que vivemos e na qual nos constituímos. Para contrapor a tal lógica, é preciso rever os caminhos do conhecer, questionando o que está posto, enfrentando a quebra de paradigmas fundados em um antropocentrismo que, de fato, nos desumaniza ao nos distanciar da natureza, como se não fizessemos parte dela. Portanto, precisamos dizer sim às vontades do corpo e com essa permissão escutarmos e aceitarmos a importância do contato com a terra e a água em nossas vidas, não só como um prazer imediato, mas como potencialização do Eu que não existe desconectado de outras vidas. Assim, se torna possível aprender e ensinar a democracia.

Essa autora (ibidem, p. 189) recorre a Spinoza, que defende o fato de que os humanos são modos de expressão da natureza, como os bichos e as plantas, ou seja, todos fazendo parte de uma natureza única, para afirmar que, *sendo os humanos seres da natureza, o desejo de estar ao ar livre, o interesse das crianças pelos animais, pela água, pela terra, revelaria a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza.*

Cabe resgatar a ideia de Spinoza (2011) para reforçar a importância do contato com a natureza, por nos reconectar com nossa essência e, com isso, proporcionar bons encontros, ou seja, encontros que geram afetos felizes em quem os realiza. Por sua vez, os afetos felizes ampliam a potência de agir do ser humano, enquanto afetos tristes, causados por maus encontros na vida, refreiam essa capacidade de agir. O filósofo (idem) propõe aprendermos a escolher quais encontros queremos ter em nossas vidas e afirma que o caminho para essa aprendizagem é a percepção da qualidade dos nossos afetos. Para tanto, precisamos nos manter atentos às sensações de nosso corpo para saber quais afetos nos deixam felizes – nos potencializando – e quais afetos nos deixam tristes – refreando nossa capacidade de agir.

A essa educação da sensibilidade para perceber os afetos e buscar os afetos felizes na vida, denomina (ibidem) como um esforço para escolher os bons encontros, que é chamado de *conatus*, pois o pensador afirma que o ser humano naturalmente busca perseverar em si, *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 232-254 janeiro-abril de 2020: “Educação: Corpo em movimento II.” – DOI: 10.12957/riae.2020.45880*

potencializar-se. Tiriba (2018, p. 190), baseada no conceito de *conatus*, resgata a proposta de desemparedar a infância ao afirmar que *a vida ao ar livre possibilita uma aproximação absolutamente necessária à integridade, ao fortalecimento do conatus, na medida em que seu processo de desenvolvimento pleno está entrelaçado com outros modos de expressão da natureza.*

Diante das afirmações até aqui apresentadas, qual seria a dificuldade de garantir o espaço de brincar com a terra e com a água na escola? Por que ainda é preciso defender tal proposta? Temos leis, temos o desejo das crianças, temos céu, temos terra (mesmo que, no contexto urbano, precisemos levá-la em sacos aos espaços de cimento), temos água, temos pesquisas na área da Educação, Psicomotricidade, Psicanálise, Filosofia e outras áreas afins (Educação Ambiental, Sociologia, Artes e outras), temos coletivos de educadores e crianças que buscam bons encontros e aprendizagens que potencializam a vida... Portanto, repito, por que não favorecer essa proposta? Essa pergunta precisa de resposta para deixar de existir como questão, para convidar a repensar e a modificar as práticas educacionais.

Considerações de grão em grão: pela terra e pela água que compõem nossos corpos

No reconhecimento de nossa identidade terrena, não temos como ignorar nosso corpo e sua constituição, que inclui por volta de 70% de água e os principais minerais que também encontramos na terra. Somos terra e água, somos lama! Somos natureza e seres culturais. Somos indivíduos únicos e coletivos. Não somos uma coisa ou outra. Somos todas essas polaridades em um corpo só. Um corpo relacional, que pensa, que sente, que se afeta nas relações consigo mesmo, com outros corpos e com o ambiente.

A saúde dos corpos, portanto, depende da interação destes com o que os afeta alegremente, com os bons encontros que potencializam a vontade de agir e de se perceber em sua essência.

Apesar dessas conclusões, há que se considerar que vivemos em uma lógica que rompe com esses bons encontros para priorizar e atender a demanda de uma cultura eurocêntrica, que é antropocêntrica, consumista, capitalista e individualista. Também temos que afirmar que essa cultura constitui o corpo e a forma de agir de cada um de nós e, por isso, urge a necessidade de nos mantermos conectados com nossa origem e nos remeter aos bons

encontros, como aqueles vivenciados no acolhimento materno e na água que nos balançava no ventre.

Para desconstruir essa lógica e aprendermos a buscar novas composições de vida, apesar do paradigma que separa corpo e mente, o contato com a natureza nos convida a reconectar o corpo e percebê-lo em sua integralidade, gerando sentimento de pertencimento, saúde e afetos de alegria que nos potencializam e nos empoderam para sermos *corpos-sujeitos* mais conscientes do Eu na relação com o Nós, com o coletivo que alimenta e fortalece a identidade de cada um que, por sua vez, é única e plural.

Ao pensar em sustentabilidade ambiental, primeiramente é preciso pensar em identidade terrena, em conexão, pertencimento a um sistema planetário. É nesse sentido que verdadeiramente podemos cuidar da Terra e, com isso, cuidar de nós mesmos. Não no sentido do individual, mas no sentido de que não há o indivíduo desconectado com o todo. Essa mesma lógica que rompe com a cultura eurocêntrica que nos constitui também é o caminho para pensar a democracia que até hoje não alcançamos, apesar de dizermos, repetidamente, que a defendemos. Tudo está conectado: não há democracia sem essa conscientização do nosso pertencimento planetário, sem nos percebermos parte sequer da própria espécie humana, da natureza com a qual interagimos.

Em face do que aqui foi exposto, fica a defesa pelo brincar na terra e com a água, entendendo que o brincar livre não deve acontecer apenas nos momentos de recreio, mas como canal de aprendizagem, de experiência, de vida, tendo tempo priorizado nas propostas escolares. E assim, de grão de grão, de gota em gota, em contato com nossa pele, com nossos poros, podemos resgatar a essência da humanidade, do húmus que nos habita, nos conecta e nos alimenta para, então, alcançarmos a capacidade de verdadeiramente cuidar de nosso habitat. Esse habitat primeiro que é nosso corpo e que só se potencializa ao se perceber pertencente a um habitat maior – nosso planeta Terra, também conhecido por planeta Água.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21. **Comissão da Carta da Terra**. Carta da Terra. Haia: Rio-92, mar. 2000. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 10/10/19.

ARENDR, Hannah. A crise na educação. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. In: ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>
. Acesso em 01/05/2019.

DESCARTES, René. **Discurso dos métodos: meditações**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008 (Coleção A obra-prima de cada autor; 45).

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação**. 3. ed. Curitiba: Filsofart, 2004.

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

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Mário da Silva. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

OLIVEIRA, Junia. **Alunos aprendem nas escolas a economizar água**. Estado de Minas Gerais. 04. fev. 2015. Disponível em:
<https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/02/04/interna_gerais,614592/alunos-aprendem-nas-escolas-a-economizar-agua.shtml>. Acesso em 07/10/2019.

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

PROFICE, Christiana. **As crianças e natureza: reconectar é preciso**. 1. ed. São Paulo: PandorgA, 2016.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 232-254 janeiro-abril de 2020: "Educação: Corpo em movimento II." – DOI: 10.12957/riae.2020.45880

ROSZAK, Theodore. **Instituto Brasileiro de Ecopsicologia**. Disponível em: <<https://ecopsicologia brasil.com/#1478805033963-53581927-8cba>>. Visitado em 07/10/2019.

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

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. De Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WWAP, World Water Assessment Programme. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2019: não deixar ninguém para trás, fatos e dados**, 18. mar. 2019. Disponível em: <<https://www.unwater.org/publications/world-water-development-report-2019/>>. Visitado em 07/10/2019.

ⁱ Professora de Educação Infantil, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e do curso de Pós-graduação em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II. Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Estudo em Pesquisa em Psicomotricidade do Colégio Pedro II (GEPEP-CPII) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa), do Núcleo Infâncias, Natureza e Arte (NiNA), da UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0639-4106>>. E-mail: <katia.b.schaefer@gmail.com>.