



ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR E O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: Caminhos para a psicologia e a educação

Augusto da Silva Ferreira; Beatriz de Paula Souza; Cristiane de Lima; Danile Caetano da Silva Teixeira; Maria Paula Twiaschor

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2023





“Nesta invocação do tempo ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando numa canoa: Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: ‘Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente.’”

(Ailton Krenak - O futuro é ancestral)



SUMÁRIO

1. Resumo	2
2. Abstract	3
3. Introdução	4
3.1. Primeiras inquietações	4
3.2. Breve histórico da relação ser humano-natureza-educação	5
4. Desenvolvimento	8
4.1. O problema do emparedamento da infância	8
4.2. O retorno à natureza como prática em Psicologia e Educação	10
4.3. Relatos de casos: Quando atendimentos em OQE e escolas se encontram com a natureza	13
4.3.1. Experiência em instituição que atende estudantes no contraturno escolar - por Danile Caetano	13
4.3.2. Experiência na CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto - por Cristiane Lima	18
4.4. O que essas experiências nos contam? Diálogos e aproximações com princípios da OQE	22
4.4.1. Oferecer espaços de expressão potentes para que uma comunicação significativa possa acontecer	23
4.4.2. Abrir espaço para que as potências possam emergir e serem apropriadas	24
4.4.3. Atenção à singularidade - os indivíduos são diversos, únicos	24
4.4.4. Fortalecer a rede na qual a criança está inserida	25
5. Considerações finais	27
6. Referências bibliográficas	30



1. RESUMO

A crescente desconexão das crianças com a natureza, especialmente em ambientes urbanos, é uma preocupação mundial e também deve ser objeto de intervenção dos profissionais de psicologia. A falta de espaços verdes, aliada a restrições impostas às atividades ao ar livre para as crianças nas áreas urbanas, tem resultado em um aumento significativo do tempo vivido em ambientes fechados. Esse padrão tem sido associado a uma série de problemas de saúde física e psicológica, tais como obesidade, déficit de atenção, estresse e fracasso escolar. Este artigo explora, a partir de um estudo bibliográfico, os efeitos adversos dessa desconexão, e relata duas experiências positivas nas quais profissionais da psicologia e da educação contribuem para o desemparedamento das crianças no contexto escolar e no atendimento de crianças em Orientação à Queixa Escolar. A estratégia de 'desemparedar as crianças', concebida por educadores e posteriormente expandida por gestores, pediatras, ativistas e profissionais de psicologia, busca reintegrar as crianças ao ambiente natural não apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente integrante do currículo escolar e da rotina das crianças e adolescentes em momentos de tempo livre.

Palavras-chave: Queixa Escolar; desemparedamento; crianças na natureza



2. ABSTRACT

The increasing disconnection of children from nature, especially in urban environments, is a global concern and should also be the focus of intervention by psychology professionals. The lack of green spaces, combined with restrictions on outdoor activities for children in urban areas, has resulted in a significant increase in time spent indoors. This pattern has been associated with a range of physical and psychological health issues, including but not limited to obesity, attention deficits, stress, and academic underachievement. This article explores, based on a bibliographical study, the adverse effects of this disconnection and reports two positive experiences in which psychology and education professionals contribute to 'de-walling' (outdoor experiences) children in the school context and in addressing children in School Complaint Guidance. The strategy of 'de-walling children,' conceived by educators and later expanded by managers, pediatricians, activists, and psychology professionals, aims to reintegrate children into the natural environment not only as an extracurricular activity but as an integral component of the school curriculum and the routine of children and adolescents during leisure time.

Keywords: School complaint; de-walling (outdoors experience); child in the woods.



3. INTRODUÇÃO

3.1. Primeiras inquietações

O presente artigo tem como objetivo explorar a bibliografia acerca do distanciamento das crianças da natureza, e como o desemparedamento se apresenta como alternativa para o desenvolvimento integral e produção de saúde de crianças e adolescentes.

As experiências dos autores como Psicólogos, seja no trabalho em clínicas, escolas ou outras instituições, têm revelado um confinamento cada vez maior das crianças, adolescentes e adultos, gerando sofrimento, queixas escolares, aumento de diagnósticos e medicalização. Esse incômodo levou o grupo ao Curso de Orientação à Queixa Escolar - OQE¹.

A partir das discussões propostas no curso, materiais apresentados e reflexões sobre o tema, foram se somando inquietações ao incômodo já existente e com isso surge a oportunidade de desvendar a problemática do confinamento neste trabalho de conclusão de curso.

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se no estudo de dois casos que abordam o desemparedamento como experiência benéfica para o aprendizado, a saúde e os vínculos socioculturais entre crianças, adolescentes e adultos. Lançaremos luz a estas experiências por meio dos conceitos, princípios e fundamentações teóricas da OQE e de outros estudiosos sobre o assunto. A primeira experiência aconteceu em uma ONG que atende estudantes no período do contraturno escolar, em Carapicuíba - SP. A segunda experiência ocorreu em uma escola pública da periferia de São Paulo. Ambas promovem o brincar livre em espaços abertos e naturais e, portanto, são potentes dispositivos de reflexão sobre o papel da psicologia e da escola no enfrentamento do problema do emparedamento das crianças.

O trabalho irá apresentar um breve histórico da relação do ser humano com a natureza e como se deu o processo educativo dentro dessa relação. Seguirá com a contextualização sobre como a sociedade urbana foi se apartando da natureza, e como esse processo foi

¹ A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem de atendimento psicológico a pessoas (crianças e adolescentes em sua maioria) que estão enfrentando dificuldades e sofrimentos na vida escolar. O curso de aperfeiçoamento é oferecido pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, e coordenado por Beatriz de Paula Souza desde 2001.



ressoando no campo educacional e em todos os campos da vida contemporânea. Os relatos citados estão relacionados com os princípios da OQE e podem inspirar profissionais da psicologia e educação, com exemplos de estratégias e recursos, teóricos e práticos, que se aliam às crianças e adolescentes, e também contribuem com a luta pela sobrevivência do planeta e a vida das outras espécies que o compartilham.

3.2. Breve histórico da relação ser humano-natureza-educação

A partir das reflexões realizadas no curso OQE e dos materiais disponibilizados no seu site acerca das relações entre ser humano, natureza e educação, pode-se observar que a relação ser humano-natureza varia entre as diferentes culturas. Nota-se, principalmente em povos originários não eurocentrados, como exemplos, as culturas africanas e ameríndias, relações de pertença, respeito e enraizamento. Nelas, as relações se dão a partir da integração, de se perceber o homem como parte da natureza, integrado a ela. Nessas culturas, é possível perceber que não há uma hierarquização entre os seres, naturais, animais e humanos, todos são igualmente indispensáveis para o equilíbrio do ambiente.

Já nas culturas de origem europeia, observa-se uma concepção diferente, em que o ser humano “ganha” status maior. Há uma hierarquia entre esses elementos, hierarquia que se percebe inclusive dentro de sua própria espécie.

Mas nem sempre foi assim. Basta observar, por exemplo, os gregos, para os quais as dimensões do humano eram igualmente importantes, cultivadas e desenvolvidas. A dimensão do logos - racionalidade - tinha a mesma importância que as demais dimensões: eros (corpo, dimensão sensorial), pathos (emoções, sensibilidade) e mythos (religiosidade). Todas igualmente valorizadas na educação.

Quando isso se perdeu, principalmente na cultura eurocêntrica?

No século XVIII, a partir da Revolução Industrial, nota-se uma transformação na forma de conceber o mundo, a natureza e a educação, impactando também nas formas de poder e na organização social. Segundo esta “nova” concepção, os sentimentos e a subjetividade atrapalham o pensamento, o logos. Observa-se, a partir daí, uma mudança na relação do homem com a natureza, que passa a ver os sujeitos apartados dela. A natureza passa a ser vista de maneira instrumental, algo que está para nos servir e, portanto, precisa



ser dominada. Léa Tiriba² (2010) alerta que, por séculos, a crença no mito da natureza infinita se disseminou. Acreditar que, além de nos conceder ar puro, água, terras férteis e um clima favorável, a Terra seria inesgotável em recursos para a fabricação de bens tangíveis e intangíveis. Hoje em dia, esta concepção não se sustenta, pois a exploração desenfreada dos recursos do planeta gera efeitos climáticos, vivenciados com cada vez maior intensidade ao longo do tempo.

Nesta mesma linha de pensamento, as dimensões das sensações e das relações ficam em segundo plano, menos valorizadas e precisam ser reprimidas. Esse modo de ver o mundo passa a organizar toda a nossa vida. Essa visão, típica da sociedade ocidentalizada em que vivemos, desconsidera outras culturas e a diversidade.

Um dos reflexos disso é estruturação dos espaços escolares planejados para promover predominantemente a dimensão racional, relegando as demais dimensões - como os sentidos, corpos e sentimentos - a um segundo plano. Essa abordagem não favorece a interação entre os indivíduos, sendo o trabalho de ensinar e aprender frequentemente conduzido de maneira individualista. No entanto, é sabido que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro, envolvendo experiências físicas e sensoriais. A escola, ao negligenciar as capacidades e experiências humanas de aprendizado, acaba priorizando exclusivamente a racionalidade em detrimento de um ensino integral.

A vida das crianças e adolescentes tem ficado cada vez mais confinada, cada vez menos em contato com ambientes externos e com a natureza - praças, parques, hortas e bosques, entre outros.

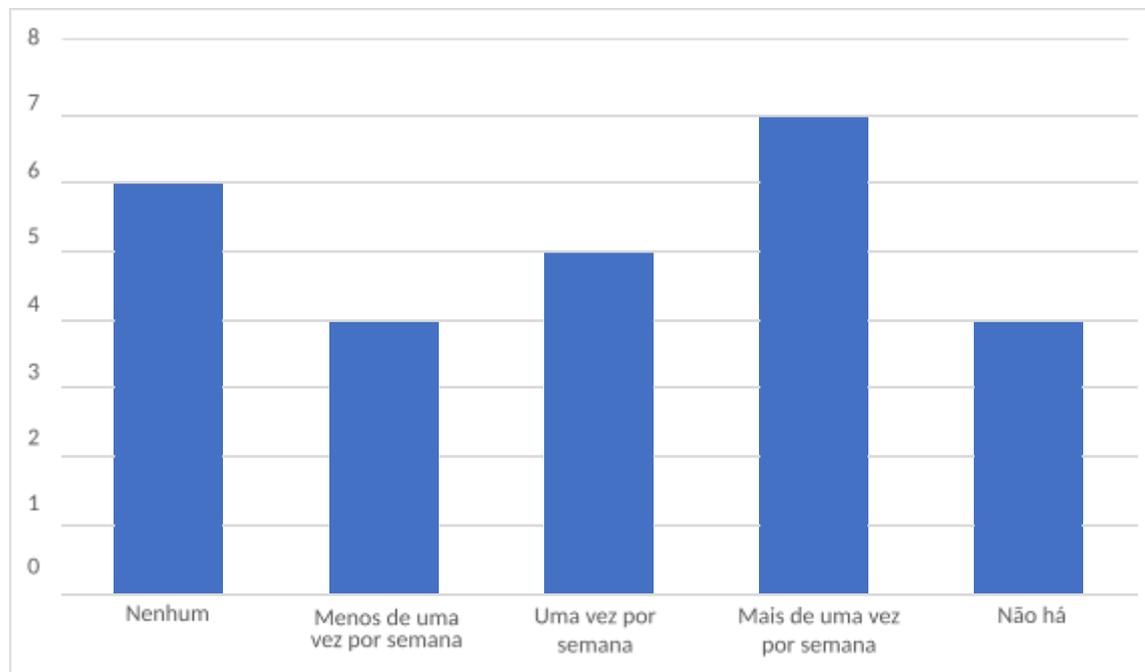
Levantamento feito entre a população que busca atendimento em OQE na USP revela a frequência de atividades realizadas a céu aberto pelas crianças e adolescentes, fora da escola. Apesar de ser uma amostra pequena, os sinais são preocupantes. Segundo esse levantamento, 46% frequentavam espaços abertos menos de uma vez por semana, sendo que, desses, 27% nunca frequentavam esses lugares.

² Léa Tiriba é educadora ambientalista e professora na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde coordena o Núcleo Infâncias, Natureza e Artes (NiNa) e o grupo de pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa).



Gráfico 1 — Frequência de atividades em espaços abertos fora da escola

(Obs.: considerando que 4 não responderam, podemos pensar em total de 22)



Fonte: Souza (2022).

Outro dado que chama a atenção é o da recomendação da Organização Mundial de Saúde - OMS, sobre oferta de áreas verdes por pessoa. Recomenda-se 7m² por pessoa. Em SP são 2,6 m²/pessoa, muito abaixo do recomendado. Sem falar que a oferta destas áreas é bastante desigual e de que o pouco que se tem, é subaproveitado por falta de zeladoria e segurança.

As consequências disso são muito grandes para a saúde física e mental e para o desenvolvimento dos seres humanos. Pode-se observar reflexos disso no aumento de obesidade, diminuição do tônus muscular, coordenação motora pouco desenvolvida das crianças e adolescentes. Outros reflexos são o aumento de queixas de sofrimento decorrido do confinamento da vida, principalmente na escola, dos que sentem necessidade do movimento. Esse sofrimento muitas vezes é invisibilizado, sendo entendido como doença ou problema e com o conseqüente aumento de diagnósticos de TDAH, hiperatividade, e da medicalização do sofrimento contemporâneo.

A sociedade precisa encontrar saídas para reverter essa situação e voltar a “fazer as pazes” com a natureza. A escola, a psicologia, as famílias e toda a comunidade precisam repensar e construir outras práticas que promovam o retorno do ser humano a um contato mais próximo com a natureza.



4. DESENVOLVIMENTO

4.1. O problema do emparedamento da infância

A atual separação entre as crianças e a natureza é uma crise significativa em nosso tempo, especialmente nas áreas urbanas, independentemente do tamanho da cidade. A redução das áreas verdes, somada à restrição da autonomia e liberdade das crianças nas cidades, resulta no aumento do tempo passado dentro de ambientes fechados. O mundo natural não é mais considerado como parte essencial da infância. As consequências disso são notáveis: problemas de saúde como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Os sintomas e efeitos dessa desconexão entre crianças e natureza representam um problema sistêmico com impactos profundos em todas as gerações, especialmente em crianças (Barros, 2018).

De acordo com Espinosa (1983), as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são, elas próprias, expressão desta mesma natureza. Mas na contemporaneidade, as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural.

Verifica-se que nas áreas urbanas o contato com o natural é ausente ou proibido. A educadora ambiental Léa Tiriba (2005) observou que raramente as crianças brincam de pés descalços em espaços abertos. Nas áreas urbanas, poucos pátios são de terra ou barro. Ela aponta também que mesmo em espaços externos, o chão comumente está revestido por cimento ou brita. A grama, onde existe, muitas vezes está acompanhada de placas “não pise na grama”, afastando ainda mais as crianças do contato com o natural. Por outro lado, quando e onde a área externa é ofertada às crianças, não há alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

“Para a maioria das crianças vivendo em grandes centros urbanos, há poucas áreas verdes disponíveis e a segurança é uma barreira real para explorações, vivências e brincadeiras em ambientes públicos ao ar livre. Essas crianças e suas famílias vivem



em bairros onde quase tudo ao redor está pavimentado e ocupado por construções ou tráfego. Nessas comunidades, nós precisamos fazer mais do que conservar a fração de natureza que restou. Nós temos que criar mais. Os espaços escolares são um bom lugar para começar” (Tiriba, 2018, p. 34).”

A estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita. De fato, o processo de estatização da sociedade, que possibilitou as condições de plena instalação do projeto capitalista, está indissolúvelmente ligado ao caráter disciplinar desta sociedade (Foucault, 2009). Assim, os desequilíbrios ambientais - evidenciados num plano macropolítico - correspondem, no plano micropolítico, ao aprisionamento das crianças. Alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento dessa lógica. Este é o quadro em que a sociedade se encontra e que é preciso ver transformado.

Os efeitos comuns à perda da autonomia do sujeito ressoam na escola como fracasso escolar (que se manifestam como dificuldades em apreender conteúdos, comportamentos “disruptivos”, desinteresse e desmotivação). Diante desses efeitos, o sistema de ensino vigente direciona o olhar da instituição escolar para a necessidade de encontrar um “culpado” e responsabilizar unicamente o aluno pelo seu fracasso escolar. A escola, muitas vezes, ao se deparar com as singularidades do estudante, não olha para o contexto que gera o fracasso escolar e o individualiza. Desse modo, envia os estudantes “fracassados” aos serviços de saúde para que estes possam resolver o problema. Nesse sentido, a criança acaba sendo medicalizada, patologizada e psicologizada (Oliveira, Harayama e Viégas, 2016).

Indo na contramão desse movimento patologizante, o jornalista e especialista em *advocacy*³ pela infância, Richard Louv (2016), cunhou o termo “Transtorno do Déficit de Natureza” (TDN) para se referir aos impactos negativos gerados pelo distanciamento das crianças da natureza e de oportunidades de brincar e aprender ao ar livre. O TDN não é um termo médico, mas uma forma de chamar a atenção para esta questão emergente.

Segundo o jornalista, as crianças e adolescentes, mantidos sentados e fechados em ambientes escolares ou domésticos, privados do contato direto com a natureza e de seus benefícios para a saúde física e psíquica, podem apresentar variados sintomas. Os sintomas que podem advir desta falta de contato com a natureza podem ser de ordem física – falta de movimento, obesidade ou miopia -, mental – estresse e ansiedade – ou comportamental –

³ Advocacy é uma estratégia para mudar uma política pública em nome de uma causa.



dificuldades de sono e hiperatividade. Esses sintomas têm sido percebidos cada vez com maior intensidade nos consultórios de pediatras, psicólogos e mesmo na escola.

4.2. O retorno à natureza como prática em Psicologia e Educação

“Desemparedamento” é um conceito cunhado por Léa Tiriba que, como o próprio nome diz, descreve a necessidade de criar momentos onde as crianças possam aproveitar os espaços externos dentro e fora das escolas, incluindo em suas rotinas práticas que favoreçam atividades ao ar livre, tanto para brincar quanto para aprender. De acordo com a professora e educadora-ambientalista, a educação não acontece unicamente de modo formal, em local fechado, mas, ao contrário, boa parte das descobertas e da construção de conhecimento decorrem da observação dos processos da natureza (Barros, 2018).

O desemparedamento das crianças na escola trata de estratégias que buscam expandir os horizontes da experiência infantil para além das paredes da sala de aula, integrando ambientes externos e práticas inovadoras no processo educacional, reintegrando as crianças e adolescentes à natureza.

Desemparedar não se limita a levá-los para fora, mas abrange a inclusão do brincar livre nas rotinas escolares e a busca por abordagens de ensino que consideram não apenas o aspecto intelectual, mas também os elementos físicos, sociais, culturais e emocionais. Esse tipo de estratégia educacional busca retomar o desenvolvimento integral das crianças.

Richard Louv (2016) discorre sobre o retorno à natureza como sinônimo de origem, essência, lugar equilibrado, que está distante do caos urbano, dos inúmeros estímulos visuais, sonoros e sinestésicos que nos interpelam cotidianamente, das diversas atribuições e pressões a que às pessoas urbanizadas estão submetidas nos ambientes de estudo/trabalho. Em outras palavras, Louv alude à importância do ser humano procurar “(re)conectar-se” consigo mesmo e com os demais seres vivos”. O contato com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, estimula a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas, contribuindo assim para o desenvolvimento completo da criança. Segundo Tiriba (2018), é necessário tornar os ambientes das escolas e seu entorno mais seguros, propícios para brincadeiras e menos poluídos, ofertando oportunidades para dar autonomia e senso de pertencimento às crianças em relação à cidade.

Para a educadora, a escola que se conecta com seu ambiente e busca compreendê-lo e



transformá-lo, pode melhorar a qualidade de vida da comunidade. Instituições e programas educacionais que integram atividades ao ar livre e contato com a natureza facilitam a exploração, a conexão entre diferentes áreas de conhecimento e o desenvolvimento completo das crianças. A introdução de áreas verdes nas escolas e seus arredores oferece espaços para interação sociocultural, descanso, aprendizagem e brincadeiras com elementos naturais. De forma ampla, as áreas verdes nas escolas contribuem para tornar as instituições mais saudáveis, diversas e mais adequadas para os educandos, educadores, para a comunidade escolar e para as cidades.

Aprendizado e natureza caminham juntos. Desemparedar as crianças significa ampliar a capacidade de conhecimento e de descobertas. É este justamente o papel das escolas. Professores, estudantes e território no qual a escola está construída devem se relacionar de forma harmônica para que a aprendizagem aconteça. Maria Isabel Barros (2018) e Léa Tiriba (2010) apontam caminhos aos educadores para se utilizarem de documentos, leis e exemplos já existentes, para que possam criar ou ampliar as estratégias de desemparedamento em suas práticas.

É importante a aproximação, também, com as ideias de Maria Amélia Pereira, a Peo, para quem a natureza deve ser considerada a grande maestra da educação, ao lado das crianças, cujo protagonismo precisa ser respeitado em todo o processo educativo (Pereira, 2019).

“A natureza carrega dentro de si um forte conteúdo simbólico na gratuidade e nas possibilidades com as quais se apresenta como fonte de inesgotáveis experiências por onde os seres humanos cumprem sua história. Ao pensarmos em abrir um espaço de educação para crianças é inadmissível não se dar atenção à presença da Natureza como o grande cenário através do qual elas movimentarão o corpo e irão conviver sensivelmente com os elementos relacionados à própria constituição da vida humana” (Pereira, 2019, p. 43).”

A preocupação com a relação entre o ser humano e o ambiente se expressa em diversos documentos. Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 225, lemos que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A lei ainda salienta que a garantia desses direitos é dever de diversos setores da sociedade, da família e do Estado.

Já o Estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 1990), em seu Art. 4º, preconiza



que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”.

Como dito, muitos autores têm reforçado que o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar, favorece o desenvolvimento infantil, fomentando a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, esse convívio tem impactos em outros campos, como o da ética e da sensibilidade: encantar-se, ter empatia e o desenvolvimento da noção de pertencimento.

“...não podemos esquecer dos benefícios desse contato associados ao desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, e o senso de pertencimento e de interdependência. Também existe uma ligação intrínseca entre meio ambiente, saúde e qualidade de vida” (Instituto Alana, s.d.)”

Faz-se necessário então ampliar a concepção de que o aprendizado se dá apenas dentro dos espaços escolares, especialmente nas sala de aula, e valorizar outros espaços da escola, internos ou ao ar livre - pátios, quintais, gramados, árvores, bibliotecas, salas de leitura - , assim como os espaços fora da escola. Todos são potencialmente territórios educativos e, portanto, espaços que podem acolher a intencionalidade pedagógica. Aprendemos e desenvolvemos estas competências vivenciando-as e exercendo-as.

Outro conceito que corrobora com a defesa do desemparedamento é o da Psicologia Ambiental.

“A Psicologia Ambiental empenha-se em investigar e compreender os processos psicossociais decorrentes das inter-relações entre as pessoas e os seus entornos sociais e físicos” (Higuchi; Kuhnen; Pato, 2019, p. 9).”

Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos indivíduos se dá a partir das interações com outras pessoas, em espaços naturais e construídos: o lugar onde moramos, os espaços de trabalho, de educação formal, como as creches, as escolas e universidades, bem como diversos espaços naturais e urbanos onde as relações sócio afetivas ocorrem. Estudar as relações entre os indivíduos e o ambiente no qual estão inseridos é fundamental para entendermos os processos resultantes das inter relações entre as pessoas e os seus entornos sociais e físicos.

“O que está ao nosso redor não são apenas cenários externos a nós mesmos, mas



parte de nossa existência como pessoa. Dessa maneira, pensar sobre as características desses lugares ressoa o ser que somos. Por isso, ao prestarmos atenção aos lugares onde estamos significa prestarmos atenção ao que somos” (Higuchi; Kuhnen; Pato, 2019, p. 10).”

Como enfrentar essa realidade?

A reconexão com a natureza é essencial para reverter os efeitos negativos do confinamento das crianças e adolescentes. Ampliar os espaços de brincar e promover o contato com áreas verdes no cotidiano são passos fundamentais para isso. Importante que estratégias deste tipo estejam na pauta de educadores, gestores, psicólogos e todos os profissionais que atuam com infância e adolescência.

Visando contribuir para o debate, o presente artigo apresenta duas experiências positivas envolvendo um atendimento em orientação à queixa escolar - OQE - e uma experiência pedagógica em educação infantil, nos quais o desemparedamento se apresentou como estratégia eficaz de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento integral dos atendidos, além de se mostrar como importante dispositivo de produção de saúde, uma vez que valoriza a singularidade e as potências das pessoas envolvidas. Trata-se de dois relatos em primeira pessoa, nos quais duas das autoras tiveram experiências de contato com o desemparedamento. A primeira, em contexto de orientação à queixa escolar, a segunda em ambiente de educação infantil.

4.3. Relatos de casos: Quando atendimentos em OQE e escolas se encontram com a natureza

4.3.1. Experiência em instituição que atende estudantes no contraturno escolar - por Danile Caetano

Em junho de 2023, fui convidada para atender um menino, estudante desta instituição, localizada no município de Carapicuíba, no estado de São Paulo. As atividades lá realizadas são variadas: música, literatura, dança, artes plásticas, entre outras. A queixa principal era a seguinte: Thomas (nome fictício), onze anos, não conseguia aprender a ler e escrever. Quem fez o encaminhamento foi a diretora da instituição, bastante preocupada com o estudante, que estava desanimado diante das propostas, inclusive, faltando bastante às aulas. Mesmo sem saber ler e escrever, ele estava matriculado no sexto ano de uma escola estadual do município de Carapicuíba.

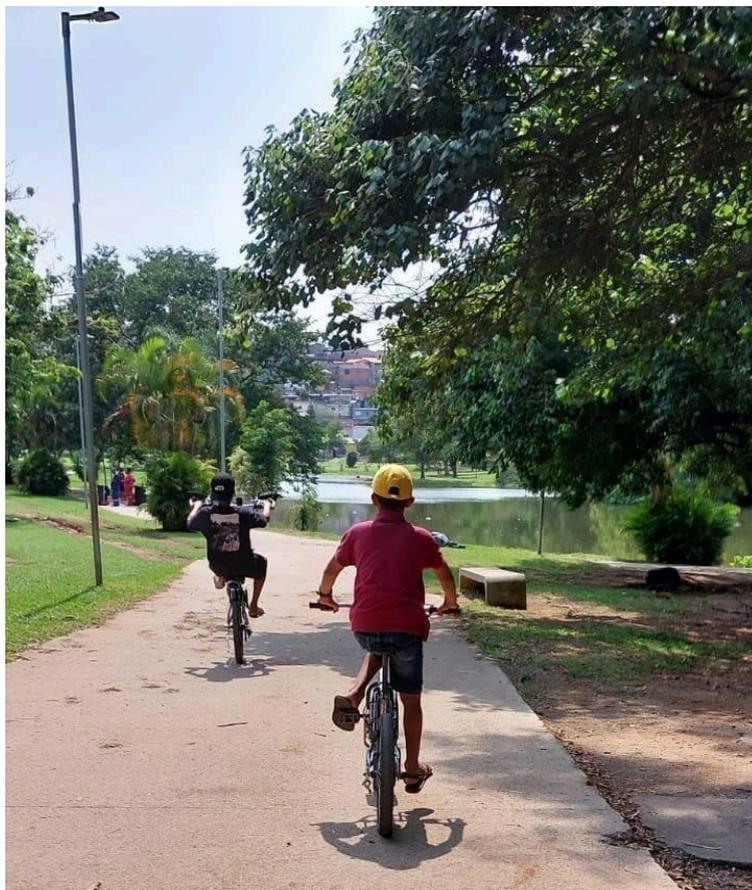


Em meu primeiro encontro com Thomas, ele estava muito quieto, pouco à vontade com a situação, olhando bastante para baixo, com o boné cobrindo parte do rosto. A comunicação estava difícil, tentei trazer alguns assuntos, mas nada despertou seu interesse. Após um tempo no qual ficamos em silêncio, percebi que ele olhou para as bicicletas que estavam penduradas na parede e esboçou um sorriso. Perguntei se gostava de pedalar e, neste momento, seu olhar se iluminou e ele me olhou pela primeira vez. Então, Thomas contou que adora andar de bicicleta, que aprendeu a andar com seu pai e, inclusive, sabe realizar consertos e substituir algumas peças. Perguntei-lhe se gostaria de andar de bicicleta comigo nos nossos encontros semanais e ele gostou muito da ideia. Ao propor esta atividade, eu tinha em mente oferecer ao Thomas um espaço de expressão diferente do que ele vivencia na escola. Acreditei que andar de bicicleta, ao ar livre, em contato com a natureza presente no parque de Carapicuíba, seria um caminho propício e iluminado para que um menino pudesse confiar em meu trabalho.

Na semana seguinte, nos encontramos novamente e ele já chegou perguntando se poderíamos pedalar. Pegamos duas bicicletas e Thomas precisou encher os pneus, ajustar a altura dos bancos e mexer nos freios, para tentar consertá-los. Saímos pedalando em direção ao Parque da Aldeia de Carapicuíba, um espaço muito arborizado, com um enorme lago no meio, em volta do qual várias pessoas caminham, correm, passeiam e se exercitam de várias formas. Minhas tentativas de conversar esbarravam em monossílabos desanimados, exceto quando o assunto eram as bicicletas. Neste mesmo dia, Thomas me levou, pedalando, até algumas árvores frutíferas e colheu ameixas para nós comermos. Ele subia nas árvores com desenvoltura, até em cima, onde estavam as frutas mais maduras. Algumas ele comeu e, as mais vistosas, me deu. Devorei com gosto! Depois de aproximadamente 40 minutos, voltamos à instituição e Thomas fez um registro do encontro: desenhou uma árvore cheia de frutos, uma bicicleta, escreveu seu nome e colocou a data. Pedi que escrevesse algo, do seu jeito, sobre o dia, e ele não quis. Pediu que eu escrevesse: “Andamos de bike e pegamos ameixa”. Escrevi e encerramos o encontro.



Figura 1: Thomas Andando de Bike



Fonte: Danile Caetano

Ao longo das semanas, meus encontros com Thomas foram transcorrendo de forma a acolher ideias que foram surgindo ao longo do processo. Por exemplo: Thomas mostrou-se muito habilidoso em relação aos consertos das bicicletas. A partir disso, surgiu o desejo de que as dez bicicletas da instituição pudessem ser consertadas e que todas as crianças pudessem participar de um grande passeio em volta do lago da aldeia, pedalando, para se divertirem ao ar livre, usufruindo de seu direito de aproveitar a natureza e os espaços públicos. Ao perceber que Thomas estava com vontade de consertar as bicicletas, cuidei para que as ferramentas e materiais pudessem estar disponíveis para que o trabalho fosse realizado. A cada conserto feito por ele, foi possível observar o quanto passou a se posicionar de forma mais confiante nos encontros: a cada êxito, mais desenvoltura para se comunicar e se expor. Inclusive, a partir do quarto encontro, depois de muito pedalarmos juntos, passou a se aventurar mais diante das minhas propostas para que escrevesse. Escolheu algumas palavras para que eu escrevesse em um papel e depois, no encontro seguinte, ele pudesse identificar. Aceitou, também, o desafio de tentar escrever algumas



palavras, usando quase todas as letras do alfabeto, muito bem traçadas.

Em um dos encontros, levei uma proposta relacionada à escrita que foi a que mais o deixou entusiasmado. Apresentei um conjunto de letras do alfabeto em madeira e pedi que escolhesse sete. Ele concordou, pegou as letras e saímos juntos pedalando rumo ao Parque da Aldeia, diante do seguinte desafio, por mim proposto: observe o entorno e procure no ambiente estas letras que você escolheu. Thomas mostrou-se empenhado em procurá-las. Enquanto pedalava, buscava placas, anúncios, folhetos e outdoors nos quais pudesse encontrar o X, E, U, A, L, O e H. O passeio durou por volta de 40 minutos, nos quais ele comemorou entusiasmado os encontros com cada uma das procuradas. Foi difícil encontrar o X: demos voltas em volta do lago, rodeamos as árvores, Thomas procurou em vão em alguns folhetos pregados em bancos ou no chão. Por fim, ele teve uma ideia: pegou um giz e desenhou o X no chão. Deu risada, disse que o X já estava lá, ficou feliz por ter completado o desafio. A cada encontro, Thomas mostrou-se um pouco mais desenvolvido e disposto a participar de propostas envolvendo letras.

Ao longo dos encontros, passamos a organizar de forma mais sistemática o conserto de todas as bicicletas, fazendo listas dos materiais que precisavam ser comprados e suas quantidades. Ao escrever as palavras na lista, com minha ajuda, Thomas começou a relacionar cada letra ao som que ela representa. O fato de viver experiências significativas pedalando parecia estar abrindo espaço para que suas potências pudessem emergir. Uma das primeiras palavras que ele escreveu foi “manga”, após um longo passeio no qual colhemos frutas, comemos pitangas, experimentamos manga verde com sal, com açúcar e dividimos os frutos da colheita

com outros estudantes. O contato íntimo com a natureza - olhar, sentir, subir em árvores, colher frutas, comê-las, compartilhar com outras pessoas, sentir a diferença em seu sabor acrescentando um ou outro ingrediente - tudo isso vai ao encontro das ideias de Richard Louv, para quem o convívio com a natureza contribui para o desenvolvimento integral da criança. Em minha prática, pude observar o quanto o contato com a natureza propiciou ao Thomas transformações no sentido de sua autonomia, inclusive, seu potencial para ler e escrever ampliou-se pouco a pouco a cada encontro.

A interlocução com os educadores da instituição aconteceu de forma colaborativa e profícua. Em determinado momento do trabalho, uma das educadoras compartilhou comigo uma situação que aconteceu com Thomas que a deixou muito animada e satisfeita com as mudanças positivas que estavam surgindo. Ela contou que, após muito tempo sem falar nada



nos encontros em que muitas crianças brincavam juntas, Thomas falou em um tom de voz confiante: “Eu sou bom!” Ele disse isso no contexto de uma brincadeira na qual deveria dizer algo sobre si mesmo. Ela compartilhou a história comigo com a satisfação de quem observa alguém em uma transição positiva: saindo de um lugar em que está silenciado, cabisbaixo e tristonho, para outro lugar, confiante, comunicativo e alegre.

Em determinado momento do trabalho, surgiu a ideia de que Thomas trabalhasse junto com um amigo, durante os encontros, para que pudessem ajudar um ao outro no conserto das bicicletas. Em conjunto com a equipe, consideramos que seria positivo o fato de um amigo estar presente em nossos encontros, para que fosse um parceiro tanto no caminho de aprender a ler e escrever quanto no amor pelas bicicletas. Tal parceria mostrou-se interessante para o desenvolvimento do trabalho, já que Thomas e o amigo aprenderam um com o outro, compartilharam saberes, aprofundaram a amizade e se divertiram nos encontros.

Ao falar da escola, Thomas não demonstrava interesse ou qualquer sentimento de apreço, ao contrário, dizia que seus professores são bravos, o recreio é muito curto e, por isso, não gosta da escola. Este assunto trazia um mal estar para a conversa, na qual Thomas ia se retraindo e, rapidamente, ficava em silêncio.

Nas duas reuniões realizadas com a família, uma com a mãe e outra com o pai, eles trouxeram a preocupação de que Thomas teria algum problema que o estivesse impedindo de aprender a ler e escrever. De acordo com o relato deles, o menino apenas copiava da lousa, sem estar, de fato, alfabetizado.

Durante nossos encontros, ele aprendeu muito sobre as letras e o sistema alfabético. Começávamos o trabalho ao ar livre, em contato com as árvores, frutas, observando a paisagem do Parque da Aldeia, momentos nos quais Thomas podia estar imerso na natureza. Depois de um tempo, nos dedicávamos ao trabalho de registrar o que havia sido feito. A escrita da palavra manga, por exemplo, se deu após o momento no qual Thomas colheu e comeu a fruta; faz mais sentido registrar com palavras algo que foi sentido no corpo, a aprendizagem passa pelo corpo e, neste caso, pude viver e presenciar literalmente esta ideia. O estudante demonstrou plena capacidade de aprender. O fato de não estar alfabetizado, no caso dele, não estava relacionado a uma incapacidade pessoal, como pensavam seus pais, tampouco relacionado a problemas familiares, como afirmou a escola.

Tanto a família quanto os profissionais da Oca ficaram muito otimistas ao longo do trabalho com Thomas, pois perceberam mudanças positivas em sua atitude e passaram a



olhar de outra forma para este menino, como alguém capaz de superar muitos desafios que antes pareciam difíceis demais.

4.3.2. Experiência na CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto - por Cristiane Lima

Situado na Vila Brasilina, periferia sudeste da cidade de São Paulo, o Centro de Educação Infantil (CEI) Vereador José Gomes de Moraes Netto tem capacidade para atender 112 crianças de 1 a 4 anos e é reconhecido por suas práticas que respeitam a infância e fomentam o livre brincar, o desemparedamento e o aprender pela experiência.

Em 2009 tive a oportunidade de conhecer esta experiência de educação infantil. Trabalhei como pesquisadora em uma produtora de vídeos educativos e, na ocasião, precisava encontrar iniciativas na educação pública em que as crianças interagem livremente na natureza. Em buscadores de internet encontrei um centro de educação infantil (CEI) que havia ganhado o Prêmio Aqui se Brinca daquele ano. Em contato com o CEI, presenciei algo raro nos espaços de educação infantil até os dias atuais: crianças sendo estimuladas a brincar livremente com terra, areia e água nos espaços externos da escola. Acolhidas no desejo de subir e descer pequeno morros, explorar os cantos verdes, subir e balançar nas árvores, colher frutos e comê-los, correr livremente. Como pesquisadora da cultura da infância e do brincar, entendi que aquela cena partia de um olhar complexo sobre a educação e a infância no contemporâneo. Em diálogo com Shirley Maria de Oliveira, a coordenadora pedagógica na época, pude compreender de onde vinha aquela inspiração e quais as estratégias para se criar e sustentar uma prática inovadora para os padrões da educação brasileira daquela época (e ainda hoje).

Em 2005, com a chegada de Shirley, a escola iniciou um processo de mudança na rotina das crianças, estabelecendo o brincar livre, o contato com a natureza, a literatura (oral e escrita) e as cantigas tradicionais como eixos centrais do fazer pedagógico do CEI Vereador José Gomes.

A instituição se orgulha dos quatro títulos consecutivos que recebeu do Prêmio Aqui se Brinca (2008, 2009, 2010 e 2011), sendo considerada naquele período um dos 5 destaques na educação brasileira por adotar o brincar livre como metodologia central em seu fazer pedagógico. Mas nem sempre foi assim. Logo na sua chegada, Shirley observou que a rotina das educadoras ficava bastante focada em atividades de cuidado com as crianças. Muito



inspirada por uma formação que havia feito no Instituto Brincante e em experiências pedagógicas de uma escola particular (Casa Redonda Centro de Estudos) e de uma ONG (OCA de Carapicuíba) - espaços que se destacam por fortalecer a cultura do brincar e do desemparedamento das crianças-, sua proposta junto a equipe foi o mergulho intenso em um processo formativo que, através de reuniões periódicas, estudos, brincadeiras, capacitações com contadores de histórias, relatos de memórias infantis das próprias educadoras, alterou o olhar da comunidade escolar sobre a infância, o brincar livre na natureza e o papel da educação no desenvolvimento integral das mesmas.

Shirley conta que foi um processo longo e de intervenções cotidianas que, aos poucos, foi encantando a todos e extrapolando o universo infantil: a equipe pedagógica abraçou a ideia de oferecer aos pequenos o espaço que muitas delas perderam no contexto urbano: o quintal. O foco na integridade física das crianças, na tutela e guarda das mesmas, fazia com que os espaços externos fossem pouco ocupados e habitados pelos pequenos e quando o faziam tudo era muito controlado, desde os tempos (limitados) até a baixa autonomia de escolha do que fazer.

As atividades eram bastante dirigidas e limitadas ao que foi previamente pensado para cada lugar. Aos poucos o medo dos perigos dos espaços externos foidando lugar ao encanto de vê-las experimentando e (se) pesquisando diante dos diferentes desafios físicos, do contato com os elementos da natureza, com as plantas, os gravetos, os pequenos seres vivos que encontravam pelo caminho.

Observando as crianças brincando com liberdade na área externa da escola, notei que, apesar da mesma oferecer dois playgrounds estruturados para os pequenos/as, os espaços abertos que mais os atraíam eram o bosque, as cabanas feitas em tecidos dispostos entre uma árvore e outra, a tirolesa, as caixas de papelão, pedaços de tecidos coloridos, tampas e utensílios de plástico que se transformavam em brinquedos e brincadeiras, mesas onde podiam fazer experimentos com elementos naturais, pequenos morros que subiam e desciam, além do parque de areia e do canto do abacateiro e das amoreiras. As crianças estavam sempre acompanhadas pelas professoras, mas circulavam livremente, interagindo com os maiores e/ou menores, ensinando e também aprendendo com os colegas. Me chamou atenção o fato de que aquela diversidade de espaços e elementos dispostos não geravam conflitos entre os pequenos, nem tampouco estresse nos adultos. Ao contrário, a liberdade de movimento parecia favorecer expressões singulares das mesmas e as crianças pareciam estar inteiras em suas escolhas.



Figuras 2 à 11: Alunos da CEI em diversas atividades ao ar livre





Fonte: Shirley Oliveira

Pude notar crianças em estado contemplativo diante de pequenos bichinhos como tatu bola ou minhoca encontrados na área externa, assim como testemunhei brincadeiras coletivas onde a algazarra tomava conta e os corpos podiam se expressar livremente diante dos desafios. Compreendi que a proposta contribuía para o desenvolvimento integral e singular de cada criança. As necessidades específicas de cada corpo eram respeitadas. Em momentos de contemplação ou de movimento, de forma solitária ou acompanhada por adultos, cada corpo seguia o curso do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, acompanhadas por profissionais que compreendiam a força daquela proposta pedagógica e interagiam quando necessário.

Figura 12: Crianças contemplando bichinhos da natureza



Fonte: Shirley Oliveira

Quanto às famílias, Shirley conta que no início houve resistência em relação à proposta, mas também pensou em estratégias para sensibilizá-las. Além da premiação, que ajudou a dar visibilidade à centralidade do brincar e do contato com a natureza no



desenvolvimento infantil, também foi necessário ampliar o diálogo no cotidiano com as famílias, principalmente quanto ao fato das crianças voltarem com roupas sujas para casa. Foram muitas conversas de portão, encontros com famílias e reuniões falando sobre a interação na natureza ser fundamental para o desenvolvimento saudável dos pequenos. Com o tempo, saíram do papel de resistência e passaram a ser parceiras do CEI em sua proposta pedagógica, participando ativamente de diversos momentos marcantes, como por exemplo em 2017, na inauguração e manutenção do jardim “Brinquedos de Chão”, cujo nome transmite a ideia do projeto: ter esse espaço vivo e torná-lo mais do que um espaço verde, mas um lugar de interação.

Figura 13: Famílias participando da manutenção do jardim apelidado de “Brinquedo de chão”, no dia de sua inauguração, em 2017.



Fonte: Blog da Escola⁴

4.4. O que essas experiências nos contam? Diálogos e aproximações com princípios da OQE

O atendimento de crianças, jovens e adultos fora de um ambiente entre quatro paredes pode ser muito produtivo para o trabalho, pois favorece a criação e fortalecimento de

⁴ Disponível em <http://ceijosegomesdemoraesnetto.blogspot.com> acesso em 16 de fevereiro de 2024.



vínculos entre os envolvidos, contribui para um estado de relaxamento das pessoas e faz com que se sintam bem para desenvolver diversas propostas. Ter a natureza como cenário para encontros de orientação à queixa escolar (e até mesmo o trabalho clínico) é algo possível e desejável.

A escola, por sua vez, apresenta um potencial enorme de se aliar às infâncias no processo de desemparedamento de seus corpos. Especialmente nos centros urbanos, onde telas ocupam grande parte do tempo livre das crianças e seus corpos quase sempre estão em lugares fechados e com poucos elementos naturais, a escola pode e deve cumprir seu papel social na promoção desse (re)encontro com a natureza que somos. Os relatos de experiências apresentados trazem elementos que podem ser analisados à luz dos princípios da OQE (SOUZA, 2007) e contribuir para o debate e a atuação de psicólogos frente ao fenômeno crescente de confinamento e medicalização de corpos infantis:

4.4.1. Oferecer espaços de expressão potentes para que uma comunicação significativa possa acontecer

A experiência com Thomas mostrou que andar de bicicleta, ao ar livre, em contato com a natureza presente no Parque de Carapicuíba, foi um caminho propício e iluminado para que o menino pudesse confiar no trabalho da psicóloga. Ao pedalar, mostrou-se mais comunicativo e alegre, falou sobre o que gosta e o que não gosta, deu ideias para os encontros, mostrou árvores frutíferas que a profissional não conhecia, enfim, pôde se expressar de diversas formas, o que possibilitou que o vínculo fosse construído. Ao longo do trabalho, conforme foi se mostrando mais desenvolto e confiante em suas habilidades, pediu para construir pipas durante os encontros. A atividade foi realizada com extrema desenvoltura e trouxe ainda mais potência ao estudante.

Já o relato sobre o CEI Vereador José Gomes conta sobre um ambiente escolar que compreende a importância da singularidade de cada criança no processo de desenvolvimento e oferece uma diversidade grande de possibilidades de interação e expressão para as mesmas. Trata-se de um contexto que favorece uma comunicação significativa e possibilita que a equipe do CEI conheça as potências de cada criança. Além disso, no processo formativo com as educadoras, a coordenadora, no intuito de sensibilizá-las em relação ao tema, proporcionou momentos de trocas de relatos pessoais a partir de memórias de infância das mesmas quanto ao brincar, a natureza, as cantigas brincadas e cantadas, enfatizando a



importância da escola criar memórias afetivas com as crianças e mostrando o quanto o brincar livre é a linguagem universal da infância e grande aliado do desenvolvimento humano.

4.4.2. Abrir espaço para que as potências possam emergir e serem apropriadas

Os passeios com Thomas no Parque de Carapicuíba foram fundamentais para que ele mostrasse sua grande desenvoltura, tanto ao andar de bike quanto ao construir pipas, situações nas quais se sentiu valorizado, forte, criativo e alegre. Esses encontros trouxeram para o menino, bem como para toda a rede na qual está inserido, uma mudança de paradigma: Thomas deixou de ocupar apenas o lugar daquele que não sabe, não consegue e é incapaz. Ao pedalar, faz manobras complexas, alcança alta velocidade, desvia de obstáculos com desenvoltura, enfim, demonstra saber muitas coisas. Nestas ocasiões, pôde mostrar, principalmente, que habita seu corpo com prazer, uma presença sorridente e leve, muito diferente do que aparece quando ele está diante de lápis e papel. Desenvolver saúde, neste caso, seria trazer leveza, alegria e sentido também para os momentos de escrita e leitura, algo que foi conquistado, aos poucos, ao longo dos encontros.

Já na experiência do CEI Vereador José Gomes, o fato da equipe preparar os espaços externos com diversas possibilidades para que as crianças pudessem fazer escolhas e não ser dirigidas o tempo todo, em bloco, para as atividades propostas, parece ter produzido um ambiente favorável à emergência das potências (e até das dificuldades) de cada criança. Quando a liberdade de escolha passa a fazer parte da rotina das crianças, a escola fomenta a autonomia e o desenvolvimento singular de cada uma delas, auxiliando-as inclusive em seus desafios. Pode-se notar que as propostas se dão a partir de uma perspectiva de acolhimento e confiança na capacidade das crianças, características importantes em ambientes educativos que apostam no desenvolvimento humano integral.

4.4.3. Atenção à singularidade - os indivíduos são diversos, únicos

Os dois relatos trazem atenção à singularidade das crianças atendidas e se opõem à padronização dos processos de trabalho. A Natureza, como os seres humanos, também é diversa e única. Portanto, trazê-la para compor o cenário de trabalho de psicólogos e



educadores é algo que vai ao encontro, harmonicamente, deste princípio da OQE.

No caso do Thomas, foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho estar em constante contato com a natureza e suas diversas manifestações: frutas diferentes colhidas em diversas árvores do Parque da Aldeia, de acordo com a época em que estavam disponíveis, por exemplo, podem ser uma metáfora da própria singularidade humana. As pessoas também são idiossincráticas e se manifestam de formas diferentes dependendo do contexto, do clima, da época do

ano... Observar a natureza e deixar-se influenciar por ela trouxe potência ao trabalho de orientação à queixa escolar, na medida em que possibilitou que a singularidade do atendido fosse cuidada e preservada.

No contexto educacional do CEI pode-se observar o mesmo movimento, quando sua coordenadora pedagógica, inspirada por boas práticas que conheceu, quebra com a padronização comum nos centros de educação infantil do país e propõe uma rotina onde os pequenos têm o direito à liberdade, à escolha, ao brincar livre em espaços abertos e naturais e a uma gama de atividades diversas e plurais.

4.4.4. Fortalecer a rede na qual a criança está inserida

Os dois casos revelam o fortalecimento de redes das quais as crianças fazem parte.

No caso do Thomas, pode-se observar que a disponibilidade da Oca em chamar uma profissional externa à escola para promover os atendimentos de OQE com o aluno já um passo importante para articulação e fortalecimento da rede.

O diálogo da psicóloga com a família, em conjunto com outros educadores da Oca, também foi ao encontro deste fortalecimento. Falar sobre a importância de levá-lo ao parque e outros lugares ao ar livre como forma de ajudá-lo em seu desenvolvimento, na medida em que nestas situações ele se expressa melhor e pode aprofundar vínculos com os familiares de forma amorosa, foi um importante recurso para fortalecer esta rede. Passar tempo juntos fazendo algo agradável é, também, um jeito possível de fortalecer esta rede. Importante valorizarmos esta estratégia, já que é algo que não custa dinheiro, não precisa de investimento em tratamentos caros e inacessíveis, mas é algo relativamente simples, que muitas famílias podem fazer juntas. O pai do atendido chegou a comentar que não achava que poderia ser tão bom para o filho passear de bicicleta. Disse que ficou feliz em saber disso, porque é algo que ele mesmo poderia fazer com o Thomas e, antes da conversa,



achava que não havia nada que pudesse fazer para contribuir com o desenvolvimento dele.

No relato do CEI este princípio também está presente, e o identificamos quando a coordenadora pedagógica entra em contato com um curso sobre o brincar na infância e também com outras experiências de êxito na educação, é tocada por essas iniciativas e conteúdos, e inspirada a construir um processo formativo com a equipe da escola. Outro importante passo no fortalecimento da rede no CEI é a troca de conhecimentos e propostas junto a outras educadoras. Esse processo formativo complexo e persistente, parte de uma sensibilização das mesmas em relação ao tema a partir do compartilhar e redescobrir as próprias memórias de infância, passando por ampliação de repertório sobre literatura, cancionário infantil, contação de histórias e brincadeiras. Além disso, envolver as famílias, sensibilizando-as para a importância do brincar livre, da interação com elementos naturais e das consequências, como por exemplo, que as crianças “voltem sujas para casa”. Aos poucos, a escola passa a ter as famílias como importantes aliadas nesse processo, no qual além de valorizar também passam a participar de ações marcantes para a memória da escola. Há movimento na busca pela integralidade, na produção de saúde, alegria e aprendizados com sentido - e muitos são os atores envolvidos neste novo jeito de trabalhar.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O afastamento das crianças da natureza tem sido uma preocupação crescente na sociedade moderna, à medida que os espaços naturais vêm sendo substituídos por ambientes urbanizados e tecnológicos. Esse distanciamento não apenas priva as crianças de experiências fundamentais ao seu desenvolvimento, mas também tem repercussões significativas em sua saúde mental, emocional e física.

Pesquisas têm consistentemente apontado os benefícios do contato com a natureza para o bem-estar infantil. A interação com ambientes naturais estimula a criatividade, promove a concentração e reduz os níveis de estresse e ansiedade. Além disso, proporciona oportunidades valiosas para a aprendizagem, incentivando a curiosidade e a exploração.

No entanto, é preocupante a concentração de estudos e políticas focadas apenas na primeira infância. O ensino fundamental e médio também seriam imensamente beneficiados pela integração de práticas que permitam maior contato com a natureza. Infelizmente, a falta de recursos e materiais direcionados para essas faixas etárias perpetua a desconexão entre os estudantes e os ambientes naturais. Algumas poucas experiências com adolescentes e jovens podem ser encontradas no livro “Desemparedamento da infância, a escola como lugar de encontro com a natureza”. (Barros, 2018)

O movimento em direção ao "desemparedamento" emerge como uma resposta revolucionária a essa problemática. Propõe a reintegração da natureza no cotidiano escolar, não apenas por meio de aulas ao ar livre, mas também pela reconstrução de currículos que valorizem e incorporem a educação ao ar livre em todos os níveis de ensino.

Ao fortalecer essa estratégia, não apenas oferecemos às crianças e jovens oportunidades de crescimento mais integrais, mas também mitigamos os crescentes diagnósticos de problemas de saúde mental que muitas vezes resultam da individualização de problemas coletivos, como a própria desconexão da sociedade com a natureza. Enfrentar a individualização e a medicalização dessas questões é crucial para garantir que problemas escolares temporários não sejam transformados em condições patologizadas,



proporcionando, em vez disso, suporte emocional e práticas que afirmem a integralidade das crianças com a natureza no cotidiano.

Os relatos aqui apresentados, evidenciam o quão potentes são o contato com a natureza e a liberdade de exploração dos espaços abertos para a relação que se estabelece entre as pessoas que desfrutam desta experiência. A possibilidade de exploração e aprendizagem que o contato com a natureza oportuniza, sem que haja a condução de um adulto, e a liberdade de escolhas que isso propicia, favorecem a construção da autonomia e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para que isso possa de fato acontecer, o adulto precisa intencionalmente organizar espaços e tempos que permitam essa exploração. Além disso, garantir que seu papel seja de observador e suporte neste processo, permitindo que as crianças/adolescentes possam agir livremente. É a partir deste espaço e de vivenciarem livremente o que desejam, que é possível observar as suas singularidades, suas potencialidades, seus gostos e interesses.

E esses momentos favorecem o desenvolvimento das relações entre as crianças e adolescentes e também com os adultos, assim como favorecem o desenvolvimento da afetividade, do acolhimento e do cuidado. Ao vivenciar liberdade observa-se que a resistência não se apresenta, uma vez que a resistência aparece quando há controle e condução do adulto sobre as crianças/adolescentes.

O contato com a natureza favorece também o encontro consigo mesmo, com a reflexão, um mergulho para dentro de si por meio da conexão com a terra, com a água, com as plantas. Estar concentrado é estar com seu centro. Isso é terapêutico, é curativo.

Com a conclusão do curso OQE e desta etapa do presente estudo, no fim de ano de 2023, ecoam as palavras de Beatriz de Paula Souza, que revelam inestimáveis bens que o convívio com a natureza desvela ao desenvolvimento humano:

“Finalizando, ocorre-me contar que nessa época de fim de ano, em que há décadas me sobrevém um misto de tensão, ansiedade e cansaço devido ao acúmulo de tarefas e proximidade de prazos finais para elas, tão comuns em nosso meio, estou calma e relaxada. Só me ocorre atribuir essa novidade à ampliação do contato com a natureza que pude introduzir no meu cotidiano. Além das situações sobre as quais tanto falei aqui, passaram a fazer parte dele almoços na horta/jardim, visitas a praças em fins de semana e a descoberta de seres como as árvores da minha rua, com quem há muito convivi sem ver e nem mesmo ter-me dado conta, antes, de que são seres vivos.” (Souza, 2018, p. 21).”

O depoimento acima, esperançoso e emocionado, aponta caminhos frutíferos para o



trabalho da Psicologia e da Educação. É possível relacionar tais caminhos à ideia tão simples e potente de José Saramago, presente na epígrafe do “Ensaio sobre a cegueira”:

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da Infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional . Lei n. 8069, de 12 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

DINIZ, Gabriel. **O que é Advocacy e como usá-lo?**. CLP – Centro de Liderança Pública. 2019. Disponível em: https://www.clp.org.br/o-que-e-advocacy-e-como-fazer-sc2/?utm_source=google%20ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=advocacy&gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMI0af9yanLggMVRf9IAB0u-ANNEAAYASAAEgL1s_D_BwE. Acesso em: 21 nov. 2023.

ESPINOSA, Benedictus. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto (Org.); KUHNNEN , Ariane (Org.); PATO, Claudia (Org.). **Psicologia Ambiental em Contextos Urbanos**. 1 ed. Florianópolis: Edições do bosque/CFH/UFSC,, 2019. (Sociedade e Meio Ambiente). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196574/Livro%20Psicologia%20Ambiental%20em%20Contextos%20Urbanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:



16 nov. 2023.

INSTITUTO ALANA. **Aprendizagem ao Ar Livre**. Alana. Disponível em: <https://alana.org.br/glossario/aprendizagem-ao-ar-livre/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

INSTITUTO ALANA. **Desemparedar as crianças na escola**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A>. Acesso em: 16 nov. 2023.

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

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. 1 ed. São Paulo: Aquariana, f. 201, 2016. 402 p. Tradução de: Last Child in the Woods.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17(45). 99–118 p, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR. Youtube. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCvKNJVNi7o-nA44nH0pAjXg>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: Uma experiência em educação com crianças. 2 ed. São Paulo: Editora Livre, 2019.

SOUZA, Beatriz de Paula . Educação, relações humanas e natureza: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia. **GIQE - Grupo Interinstitucional Queixa Escolar**, 2018. Disponível em: https://www.queixaescolargiqe.com/_files/ugd/37b405_d055c60a0c6f4d5ea25e8c4cf3832123.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

SOUZA, Beatriz de Paula . **Subsídios**: Educação, saúde mental e natureza: Concepções sobre relação ser humano-natureza. Youtube. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F_Kc2v_u_LY&t=165s. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. 1 ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em:



<https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS , n. 1. 2010. Anais [...] Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Prefácio. *In*: BARROS, Maria Isabel Amando de . **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Rio de Janeiro, 2018, p. 6-9. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.