

Por outras natureza(s): expedições filosóficas infantis para aumentar o mundo

Isabella Stephany Silva Vieira¹ 

Laís de Souza Rédua² 

Neilton dos Reis³ 

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência que conecta vivências da formação inicial docente ao estágio não obrigatório realizado na educação infantil. O objetivo foi relatar experiências de natureza vividas com crianças em uma atividade extensionista, orientada pela questão: as narrativas infantis sobre a natureza podem sugerir outras filosofias sobre a própria natureza? As filosofias infantis apontaram uma desnaturalização do conceito de natureza como recurso explorável e de relações baseadas na lógica moderna e colonial, organizando-se em quatro momentos que expressam modos distanciados dessas visões: corporeidades verticais; habitar natural; exercícios de transver o mundo; ancestralidade e memória biocultural.

Palavras-chave: Natureza; Infância; Filosofia.

Abstract

By other nature(s): children's philosophical expeditions to enlarge the world

This work is an experience report that connects experiences from initial teacher training to the non-mandatory internship carried out in Early Childhood Education. The objective was to report nature experiences lived with children in an extension activity, guided by the question: Can children's narratives about nature suggest other philosophies about nature itself? Children's philosophies pointed to a denaturalization of the concept of nature as an exploitable resource and of relationships based on modern and colonial logic, organizing themselves into four moments that express ways that are distant from these visions: vertical corporeities; inhabit natural; exercises to cross the world; ancestry and biocultural memory.

Keywords: Nature; Infancy; Philosophy.

¹ Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Divinópolis (MG). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

² Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis, MG, Brasil.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Por otra(s) naturaleza(s): expediciones filosóficas de los niños para ampliar el mundo

Este trabajo es un relato de experiencia que conecta experiencias desde la formación inicial docente hasta las prácticas no obligatorias realizadas en Educación Infantil. El objetivo fue relatar experiencias de naturaleza vividas con niños en una actividad de extensión, guiados por la pregunta: ¿Pueden las narrativas infantiles sobre la naturaleza sugerir otras filosofías sobre la naturaleza misma? Las filosofías infantiles apuntaron a una desnaturalización del concepto de naturaleza como recurso explotable y de las relaciones basadas en lógicas modernas y coloniales, organizándose en cuatro momentos que expresan modos alejados de estas visiones: corporeidades verticales, habitar natural, ejercicios para cruzar el mundo, ascendencia y memoria biocultural

Palabras clave: Naturaleza; Infancia; Filosofía.

Introdução

O contexto de desenvolvimento desta produção foi a partir de uma experiência extensionista com as crianças – e com a infância – durante o estágio supervisionado não obrigatório na educação infantil. Defendendo uma abordagem que compreende a infância como categoria filosófica que se justifica na possibilidade do novo, aguçada pela curiosidade e inovação do pensamento infantil e, assim, por inspirar outras formas de pensar as relações com o meio, tivemos como interesse responder à questão: as narrativas infantis sobre a natureza podem sugerir outras filosofias sobre a própria natureza? O objetivo foi relatar as experiências de natureza refletidas com as crianças durante o “Na Trilha”⁴ que ocorreu em uma escola de educação infantil.

A extensão universitária é legitimada aqui como forma de construir e consolidar conhecimentos. A proposta foi pesquisar/experienciar com as crianças para, em seguida, compor articulações, tentativas e ensaios que busquem compreender a ótica infantil em suas formas de conhecer, fazer vida e filosofias.

A experiência foi realizada em julho de 2024, os sentidos, vivências e experimentações serão apresentados em três grandes blocos: 1) o caminho-pesquisa formado a partir da questão inicial; 2) como é pensada a proposta filosofia e infância e como ela se articula às problemáticas abordadas no tópico anterior; 3) a experiência extensionista como exercício filosófico.

⁴ O “na trilha” é um projeto de extensão iniciado em 2022 e busca promover ações de Educação Ambiental em espaços educativos diversos. As ações são chamadas de trilhas e, a cada edição, elabora-se sobre território e pertencimento a partir de algum aspecto da biodiversidade. Mais informações podem ser acessadas em: www.natrilha.org

Caminho-pesquisa e ocupações

Esta pesquisa tem sido desenvolvida a partir de algumas inquietações que atravessaram meu corpo e os meus sentidos nessa trajetória acadêmica e profissional, configurando o que se nomeou por *vida-pesquisa*. Quando penso os sentidos que devem permear o fazer científico, penso naquilo que pode ser capaz de movimentar profundamente um exercício de busca, naquilo que parece conectar o pesquisador a algo maior e que, de certo modo, parece nutrir suas entranhas. Nutrir as estranhas foi a forma como nomeei isso que tento elaborar agora, mas que, certamente, Neilton já havia elaborado antes ao me convocar a pensar em *vida-pesquisa*. Neilton foi meu professor na graduação em pedagogia e com ele (re)construí muitas inquietações, dentre elas, a que nos traz a este texto: naturezas, no plural.

Foi pensando em *natureza das coisas e coisas da natureza* que esta produção se consolidou também como um trabalho de conclusão de curso. A expressão *natureza das coisas* é colocada como natureza-origem que busca refletir sobre alguns aspectos das relações (muitas vezes de dominação) estabelecidas com o meio. Enquanto *coisas da natureza* nesse contexto se refere à normalização de padrões exploratórios, *natureza*, nesse segundo momento, quer dizer daquilo que é comum, que foi naturalizado.

Essa questão se constitui fruto de constantes desconstruções e inquietações provocadas durante a formação inicial docente experienciadas nas disciplinas e projetos, bem como nas práticas do estágio não obrigatório. Nas vivências universitárias, as elaborações teóricas de Gudynas (2019) e Merçon (2020) convocaram a refletir sobre como as concepções de natureza estão atravessadas por constantes diferenciações e disputas. Essas discussões teóricas encontraram as reflexões sentidas nas vivências com as crianças, mobilizando um olhar sobre como a infância compreende, relaciona e elabora essas concepções.

Quando a reflexão sobre *natureza das coisas e coisas da natureza* foi despertada para a necessidade de desnaturalização – reconhecendo que nada é natural, mas socialmente e historicamente criado – considerei refletir como esse jogo de palavras também não me apareceu pronto. Pelo contrário, nasceu a partir de muitos encontros, desencontros e algumas dores. Desnaturalizar essa inquietação fundante não só constitui parte importante para o que está sendo narrado aqui, como é também um exercício que possibilita pensar como essa pesquisa começou a ser escrita há alguns anos.

Quando estava no segundo ano do ensino médio, conheci Manoel de Barros por meio o livro didático de português e esse encontro me permitiu ressignificar as formas de sentir o espaço e das relações que poderiam ser estabelecidas através dele. Manoel tinha um olhar desacostumado para a natureza, se importava com as “insignificâncias” e com a capacidade de reinvenção, e acredito que as implicações que nasceram daquela experiência me trouxeram, ainda que indiretamente, a esse exercício proposto aqui.

Nesse exercício, propomos desnaturalizar a forma acostumada como entendemos natureza para pensar possíveis caminhos-respostas que contribuam na construção de mundos que não sejam pautados na exploração e na dominação do que é humano e não humano. Esse movimento também é pensado por Merçon (2020) ao evidenciar como várias versões de natureza são entendidas a partir de diferentes culturas, assim, “transformar a natureza num fenômeno menos evidente, ou seja, a desnaturalização da natureza (e da relação com ela) pode contribuir para a criação de condições que permitam outros tipos de experiência” (p. 28). Para isso, será apresentado um caminho de ocupações inspirado em Lopes (2021) concebendo o ocupar como expressão que sugere ações e tensionamentos em práticas reais e não apenas como instrumento de reflexão convergente entre o pensar e o fazer.

Ocupar-se de pluralismos

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas (Manoel de Barros, 2022).

No trecho citado, Manoel diz que, para não ser um sujeito que abre portas; puxa válvulas; que olha o relógio [...], é preciso ser Outros⁵. Isso pode querer dizer

⁵ A palavra “Outros”, quando redigida desta maneira, ressalta a pluralidade contida no outro, seja ele humano ou não.

também sobre ser capaz de questionar as estruturas que apagam outros modos de ser, sentir e fazer o mundo.

Esses apagamentos remontam aos impactos da colonialidade que vivenciei muitas vezes na universidade, revestida da supervalorização do saber acadêmico e na desvalorização dos conhecimentos construídos fora da universidade. A forma como esses saberes são, muitas vezes, dicotomizados e invalidados interferem diretamente em nossa concepção de ciência e coloca em pauta o quê/quem deve ser ouvido e o quê/quem deve ser mantido de fora. Esse processo é justificado por Maia e Melo (2020) ao traçarem um sentido comum para o termo colonialidade:

É possível afirmar que a dominação colonial não se encerrou com a independência dos países colonizados, mas permanece vivo através de um sistema mundo de poder que define os mais diversos padrões do que é válido e o que não é (p. 232).

Após algumas vivências na formação docente, fui encontrada por muitos Outros. Conheci bases epistemológicas alinhadas aos processos descoloniais como tentativas de (r)existência ao modelo hegemônico e que, mais adiante, reforçaram qual a ideia central da descolonização, expressada em: “[...]esse é o cerne do pensamento anticolonialista e da descolonização. A intenção é a de validar e tornar visível toda a cultura e o conhecimento do indivíduo colonizado, fazendo-o perceber-se como dono de si e como parte do mundo” (Maia& Melo, 2020, p. 233). Conheci assim muitos pluralismos, em especial, aqueles que me conectaram a sentidos que nutriram minhas entranhas. Darei nomes: naturezas, culturas, vidas.

Merçon (2020) propõe ensaios filosóficos que articulam interculturalidade e natureza, questionando a dicotomia cultura-natureza, ao evidenciar como a própria concepção de natureza e de relações estabelecidas nela/com ela se diferencia a partir de diferentes culturas, logo, naturezas coexistem – e resistem – à medida que afirmamos também humanidades.

Considerando as diversas formas de conceber a natureza e as contradições sustentadas pelas visões científicas predominantes, por que não ficamos surpresos com a suposição de que a natureza é autoevidente ou externa aos humanos? Num sentido semelhante, poderíamos também perguntar por que acreditamos que a humanidade é uma só, quando os grupos humanos são tão incrivelmente diversos (p. 28).

Portanto, o que está sendo traçado aqui são experimentações acerca de como vidas, culturas e naturezas constituem unidade e interdependência e se tudo isso é invisibilizado a partir da colonialidade e de processos hegemônicos. Para alguns grupos

socioculturais, não há mais espaço para pertencer e, conseqüentemente, para demarcar presença e reivindicar direitos em uma terra que pode ser de todos. E é a partir daqui que vislumbramos naturezas em processos de desconhecimento e morte também.

Ocupar-se de disputas

Seguindo a cronologia construída, encontro-me agora no campo da ação, no ponto onde parei diversas vezes nesta jornada acadêmica, questionando se realmente havia algo a fazer e, principalmente, como fazer. Esse campo da ciência tem sido historicamente ocupado por pessoas brancas que impuseram suas ideias desconsiderando questões sociais mais amplas que moldaram a sociedade e que ainda impactam em nossa concepção de vida. Ou, ainda, apropriando-se dessas questões para atender a seus próprios interesses. O que fazer da ciência?

Cada vez mais, tenho compreendido a ciência como oportunidade de disputa, reconhecendo que disputar um lado dessa construção hegemônica significa uma tentativa de romper com “verdades” instauradas ao longo da história e que são resultados de uma disputa de poder, de modo que a natureza passou a ser, inclusive, uma ideia em disputa para dominação.

A ideia de Natureza, de origem europeia, desembarcou nas Américas com os exploradores e conquistadores ibéricos. Outros entendimentos sobre o meio ambiente foram ofuscados, e tal termo foi o que generalizou. Não somente isso, mas a ideia de Natureza, embora tivesse uma origem renascentista, foi sem dúvida influenciada pela experiência dos primeiros colonizadores em terras americanas. Começou a ser entendida como uma soma de componentes que poderiam ser separados uns dos outros, estudados e, graças a isso, dominados, controlados e manipulados [...] (Gudynas, 2019, p.134).

Assim, a Modernidade⁶ é responsável pela homogeneização do conhecimento e, conseqüentemente, pela concepção de natureza que se fez dominante a partir dela. E isso significa que, se não educarmos o olhar para as desnaturalizações, seremos guiados pelo pensar Moderno, uma racionalidade que imprime interesses políticos-ideológicos frente às questões ambientais e, como mencionado por Porto-Gonçalves (2020), colocando ser humano e ambiente como duas entidades independentes, em que uma delas tem poder e controle sobre a outra. De acordo com esse pensar e como enfatiza Toledo e Barreira-Bassols (2015), essa visão da natureza como espaço de recursos a

⁶Período que privilegia o progresso diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico, promovendo visões universais que redefinem as relações com o mundo e com as formas de conhecimento.

ser explorado altera também as dinâmicas naturais e as condições de vida para sociedade e para outras formas de vida.

Portanto, considero esse um espaço de disputa que é também de aposta. Uma aposta na desnaturalização da natureza Moderna que pode inspirar diferentes formas de (r)existir no meio. Para essa aposta, considero uma dinâmica que pensa as filosofias infantis enquanto possibilidades do novo à luz das culturas ancestrais que atuam reivindicando seus mundos e que, assim como hooks (2022), estabeleceram seus ideais de pertencimento a partir de uma relação afetuosa com a terra. Aqui, cabe enfatizar que não se trata de uma disputa pela verdade, mas de reivindicações de outros modos de habitar a terra e de Outras⁷ epistemologias. É por esse motivo também que não se trata de uma resposta para a questão colocada no princípio, mas de um dos caminhos que podem ser percorridos para que aquela questão-urgência seja realmente pensada e colocada em prática.

Assim, o projeto extensionista “Habitar as varandas – expedições pedagógicas nas biodiversidades escolares e universitárias” foi inserido nesse contexto como exercício prático que ilustra e, ao mesmo tempo, coloca em pauta as disputas mencionadas. Foi pensado a partir do livro: “Pertencimento – uma cultura do lugar” de bell hooks (2022) e o termo “varandas” mencionado no título remonta àquele descrito no trecho, “[...] na varanda podiam começar a interpretar o mundo exterior com um olhar diferente daquele aprendido [...] a varanda não tinha dono [...] as varandas podiam ser abandonadas, mas não tomadas, ocupadas por um grupo em detrimento de outro” (Hooks, 2022, p.183). No contexto narrado pela autora, a varanda se tratava de um “lugar democrático dos encontros”, da possibilidade de ver um outro mundo que se distanciava do controle e rigidez da casa, que era entendida como único lugar cabível dentro daquelas relações de patriarcado. A autora também descreve como havia uma espécie de negação do direito de interagir com a terra – a natureza – de modo que qualquer tipo de interação que pudesse acontecer no externo era proibida, expressando o desejo reprimido por habitar a varanda.

O projeto foi pensado para que olhemos os lugares institucionalizados para educação, muitas vezes com características parecidas às descritas por hooks (2022), servindo como convite para pensar outras formas de ocupação desses espaços. Varandas

⁷ “Outras”, em maiúscula e inserida nesse contexto, se refere às epistemologias que buscam romper com o eurocentrismo e formas ocidentais de produção de conhecimento.

nesse contexto extensionista continua fazendo referência ao externo e nos direciona a pensar o que esse externo – ou o não ocupado – das escolas e universidades poderiam nos contar e construir sobre as biodiversidades dos espaços.

Onde mora a filosofia e a infância?

Quando penso no novo que o exercício de desacostumar sugere, penso nas crianças. Não como afirmação da pequena idade de um ser chegou recentemente, mas a partir de tudo que ainda pode ser (re)inventado através dessa chegada. Por isso, defendendo o desacostumar do olhar que pode se dar a partir da infância e de uma filosofia que não só a legitime, mas que opere junto dela como movimento de investigação.

Assim, pensar onde está a infância na filosofia exige em um primeiro momento o reconhecimento do que é a infância e das diferentes formas em que suas potencialidades podem ser consideradas. Nesse movimento, à medida que encontramos a infância na filosofia enquanto teoria, acabamos por encontrar, também, a própria filosofia enquanto experimentação e atividade dialógica capaz de educar a forma como entendemos as relações nesse campo do saber. Para tanto, Marcondes, Andery e Baraldi (2017) recorrem aos estudos deweyanos ao afirmarem que somos seres sociais e que a dimensão do social, formada a partir das experimentações, é o que garante a vida humana:

Negar a infância seria negar a experiência, pensada aqui em termos deweyanos, como resultado das interações do ser humano e seu meio em virtude dos problemas que este impõe. É na continuidade de nossas experiências que nos constituímos sujeitos históricos inacabados, em crescimento. Há uma ligação necessária entre essas duas categorias - infância e experiência - no sentido de que a primeira é condição para a segunda. É por esta razão que Kohan afirma: “No humano, a infância é a condição da história”(Kohan, 2005, p. 243 *apud* Marcondes et al., 2017, p. 40).

Portanto, é importante reconhecer que as potencialidades da infância expressadas na busca dos porquês, dos significados, na inquietude, observações e encantamentos, é a própria condição para a filosofia de acordo com Kohan (2011). A filosofia defendida por ele consiste naquela que legitima os pensares infantis e que é formada pela própria condição do infantil. Nesse sentido, Marcondes et al. (2017) a partir das compreensões de Kohan (2005), apontam a uma infância não só determinada a partir da idade cronológica, mas como metáfora que retoma a origem de um novo pensar.

Assim, acredito na filosofia para – e com – crianças como caminho que reafirma um estado singular produtor de vida e de significados que se dão pela curiosidade

e urgência de respostas através das experimentações. Ao mesmo tempo, essa filosofia é colocada como campo fértil nessa investigação por ter como objetivo a apresentação de ideias, conceitos ou significados que ainda não foram intensamente atravessados por questões dicotômicas e hegemônicas.

No entanto, Kohan (2011) defende o pensar como um encontro que não pode ser antecipado e nem mesmo previsto, afirmando ainda que pensar com o outro é se encontrar com outra ideia e outro acontecimento de pensamento. Logo, é importante evidenciar também que apesar das infinitas possibilidades do novo, as crianças se desenvolvem em uma cultura e, em alguma medida, já podem ter sido guiadas por ela na construção de alguns sentidos/conceitos e a forma como esses atravessamentos aparecerão em suas narrativas não podem ser previstas.

Na proposta Filosofia para Crianças, os estudos de Kohan (2008) evidenciam uma diferenciação acerca da filosofia enquanto teoria e da filosofia como atividade prática, sendo a segunda aquela que orienta o exercício com as crianças. De acordo com esses estudos, a prática com as crianças inaugurada pelo filósofo Matthew Lipman, é tomada como atividade dialógica que acontece nas nomeadas “comunidades de investigação filosófica” (Kohan, 2008, p. 29). Todavia, a filosofia pensada por Lipman foi, nesse momento, apenas um parâmetro ou oportunidade para pensar outras lógicas de exercícios com as infâncias, aqui, lógicas coerentes ao contexto e objetivo do trabalho.

Nessa proposta extensionista que articula ocupar as varandas ao exercício filosófico, atividade dialógica e comunidade de investigação filosófica foram pensadas a partir da atividade “na trilha”, onde as crianças guiaram uma trilha pela escola, apresentando a partir de suas elaborações de natureza. Reis e Rédua (2024), apresentam a ideia do “na trilha” como “metodologia de um possível” e um processo educativo que pode ser testado em diferentes formatos para tratar questões de natureza, educação e biodiversidade. A proposta aconteceu durante a colônia de férias de julho de 2024, em uma escola privada de educação infantil, onde faço estágio desde 2023. A escola em questão trabalha com a abordagem construtivista e com o conceito de desemparedamento⁸ da infância, portanto, conta com uma grande área natural que é onde se

⁸ O termo defendido por Lea Tiriba (2018) aposta na ampliação das experiências infantis para além do confinamento típico dos processos de escolarização, reconhecendo a natureza e os espaços abertos como territórios de aprendizagem e desenvolvimento.

dá as principais vivências e construções ao longo do ano. No entanto, sabemos que o território exprime muitos sentidos nos sujeitos e então, trataremos de pensar junto com as crianças, os sentidos de natureza que são expressos a partir de suas formas de ver, sentir e ocupar varandas.

Expedições filosóficas para aumentar o mundo

Na atividade “na trilha” de re-conhecimento da escola a partir da natureza, participaram cinco crianças com idade entre quatro e cinco anos, tratados aqui por: B, H, MF, R e S. A atividade foi pensada e articulada para que, através de uma trilha, fosse possível observar algumas percepções das crianças acerca do tema, movimentando ideias que estimulassem o exercício de pensamento das crianças e levassem o conceito de natureza para centralidade dessa investigação filosófica.

As narrativas, afetos e memórias acerca dessa experiência – e de algumas outras que rememoram o estágio realizado na escola – se organizaram em quatro momentos que serão desdobrados em: corporeidades verticais; habitar natural; exercícios de transver o mundo; ancestralidade e memória biocultural. Esses momentos não consistem em constatações acabadas, mas de possíveis arranjos que viabilizam outras formas de pensar e criar natureza com/a partir das crianças.

Corporeidades verticais

A trilha teve início no “parquinho de cima”, o chamamos assim pela existência quase óbvia de um “parquinho de baixo”. Saímos de lá e enquanto atravessávamos uma espécie de corredor entre o galinheiro e os pés de carambola, H começou a nomear natureza diante dos seus olhos: “Árvore, pedra, chão”. De acordo com ele, esses fragmentos são como um pedaço da natureza. Lembro, então, de ter pensado sobre como ampliar esse diálogo sem fornecer uma resposta ou uma inclinação que indicasse um único caminho, e então decidi perguntar o que, para ele, seria a natureza completa: “Tudo que é folha, folhas verdes”. Nesse momento, R interveio, citando os animais, e H concordou dizendo que os animais também são um pedaço da “mãe natureza”.

Aqui, mãe natureza pode fazer referência a uma natureza maior que é fragmentada, de acordo com H, nesses espaços naturais. Em outros momentos da trilha ele retoma a mesma visão acerca da natureza entendida como espaço natural, afirmando posteriormente que sabe de tudo isso porque “tem um desenho no Youtube escrito homens constroem coisas e eles constroem coisas na natureza”. Aqui, natureza passou

a ser espaço e recurso natural. Natureza entendida como espaço e recurso natural pode não ser um resultado inovador, de certa forma se espera que seja entendida dessa forma em muitos contextos, mas conhecendo com certa profundidade essas crianças e as formas como utilizam para ocupar o espaço, notei um distanciamento, em alguns momentos, acerca da natureza que é contextualizada pela linguagem daquela que é experimentada diariamente.

Existe, além da subversão entre o que opera em narrativa e o que se experimenta no espaço, subversões nas próprias narrativas e em como a natureza é formulada através dessa linguagem. Essa subversão é observada quando elaboram a existência de vida na natureza, por exemplo. Para H, a natureza tem vida e é justificada pelo movimento das plantas que crescem, MF concorda, mas em seguida complementa que “só há vida nas plantas carnívoras”. Há algumas questões dicotômicas que atravessam essas narrativas e criam distinções entre o que é vivo, o que é humano e o que é natural que não são explícitas quando essas crianças são observadas no espaço.

Essas subversões e contradições de lógicas que permearam as narrativas infantis não podem ser desconsideradas, ao mesmo tempo que não se pode pensar uma proposta filosófica para infância que se esgotem nelas, uma vez que no cotidiano as crianças habitam e se entendem como continuação do espaço, o que é demonstrado diariamente através das brincadeiras simbólicas que aparecerão no próximo tópico. Essas questões colocam em pauta a necessidade de pensar uma proposta filosófica para infância que considere os corpos –isto é, que perceba a criança em sua integralidade e linguagem singular, que considere a imaginação e ações corporais como formas de elaboração do pensamento infantil que nem sempre podem ser supridos/ analisados exclusivamente por recortes da linguagem oral.

Para isso, estabeleço um diálogo com Piorski (2016), que investiga as origens do brincar livre, tomando a imaginação e a corporeidade nascidos através das brincadeiras como a própria narrativa da criança, para o autor, “a criança perpetra uma pedagogia e um construto de realidade imaginária lutando contra a fragmentação cultural, querendo se impor como narrativa vertical” (p. 46). Aqui, a narrativa vertical representa uma tentativa de imposição que atravessa as lógicas adultas, aparecendo através dos simbolismos criados no brincar livre e que pode justificar a diferenciação observada a partir do que é narrado e do que é vivido por essas crianças em questão.

Suas verticalidades operam a partir de uma continuação do ser com o ambiente natural, embora as narrativas apareçam dicotomizadas e que, em alguma medida, podem ilustrar a “luta contra a fragmentação cultural”. Aqui, há indícios de um movimento infantil para entender/enquadrar lógicas e culturas adultas, ao mesmo tempo em que reivindicam um outro lugar de pensamento revelado em suas formas de habitar estreitamente ligadas pelo exercício imaginativo e simbólico.

Habitar natural

Chegamos no segundo momento da trilha, reunidos num espaço que é nomeado por “quadrinha de terra”. Imagino que tenha recebido esse nome porque se trata do único lugar da escola em que não há grama ou qualquer outro tipo de instalações, como nos parquinhos. Aqui existe apenas um espaço considerável de terra e alguns cactos que compõe a paisagem de fundo. Quando chegamos, alguns – que não consigo nomear quais pela simultaneidade –, disseram: “o barro!!!”. Para eles, terra se apresenta logo como barro e não possui distinção de fases, é como se vissem a terra e imaginassem as próprias construções no barro e rememorassem os processos vividos naquele espaço. De acordo com a ocupação das crianças, quadrinha de terra já foi rio para barquinhos de papel, oficinas de esculturas e restaurantes renomados reconhecidos pela grande variedade de bolos e tortas. A ausência de instalações resguarda as infinitas possibilidades de criação e renovação.

Perguntei a eles o que poderíamos descobrir com o barro, MF dispara que “o barro faz muitas coisas feitas da natureza... tipo tigelas, existem tigelas de barro!” Em seguida, articulam barro e argila entre uma narrativa e outra, até surgir o convite de S: “e se a gente quebrar o barro que a gente fez ontem e se a gente fizesse aquelas coisas que os homens sabem fazer?” Esse convite evidencia a curiosidade infantil acerca das transformações e possibilidades na natureza, como também reafirma uma relação contínua estabelecida com o espaço através da imaginação, o barro e as construções do dia anterior como ponto de partida para novas construções e habilidades.

Para Piorski (2016), essa imaginação telúrica evidenciada a partir do conhecimento das potencialidades e propriedades do barro é inicial na vida do brincar, pois evidencia como as crianças se constituem no mundo por meio desse exercício imaginativo à medida que esses exercícios conectam o mundo nelas. No contexto citado, existe uma consciência acerca do barro como materialidade para construir, bem como uma memória que conectou a história e o mundo nelas. Assim,

“a morfologia do brincar telúrico cria senso de parentesco, similitude e unidade à existência” (Piorski, 2016, p. 73).

As articulações traçadas até aqui evidenciam um certo modo de operar infantil que remontam à gênese, um momento singular em que os embates sociais e culturais ainda não foram maturados por completo. Nessa fase incide o desejo pela descoberta, retomado como “desejo de se intimar com a vida”, um movimento que busca, em muitas medidas, conhecer e pertencer ao mundo e ao local onde se está inserido. No entanto, essa gênese do imaginário infantil não escapa aos atravessamentos culturais, “a cultura está depois, em seguida a condição genésica (da gênese, das forças formadoras da vida) na criança. Mas virá sempre de forma irreversível, acordando a criança [...]” (Piorski, 2016, p. 97).

Quando é mencionado um atravessamento cultural que chega de forma irreversível e acorda a criança, a irreversibilidade consiste na não capacidade de ver e criar com os mesmos olhares de gênese e descoberta, a criança foi acordada, mas não significa que tudo está perdido. A aposta na infância diz respeito a um esperar que legitima a natureza originante criada na infância e que pode auxiliar na elaboração de refúgios e de outros modos para escapar das ideias de massa.

Acerca desses refúgios, considero como hooks (2022) descreve suas relações com a terra na infância e como essas relações forjaram nela o sentimento de pertencimento que atua também como estratégia de resistência. A partir disso, explicita as características principais que envolvem a cultura do pertencimento:

É inerente à cultura de pertencimento um forte sentimento e uma íntima conexão com a terra à qual se pertence, uma relação empática com os animais, autocontrole, responsabilidade ambiental, deliberação consciente, equilíbrio, expressividade, generosidade, igualitarismo, mutualidade, afinidade com modos alternativos de conhecimento, ludicidade, inclusão, resolução não violenta de conflitos e mente aberta (Flinders, 2003, apud hooks, 2022, p. 269-270).

Se é reconhecido como as questões sociais podem acordar a criança, podemos pensar como o pertencimento ou o que nasce de cada vivência telúrica singular pode operar para que, embora acordada, a criança ainda permaneça vigilante.

Exercícios de transver o mundo

“Eu já consigo conversar com a minha gata, consigo falar com um leão...”. Essa foi a resposta de MF para minha pergunta sobre quais outras coisas eram possíveis realizar na natureza, além de fabricar e pintar com tintas naturais. Esse diálogo se deu

após as discussões sobre o barro, que serviu como convite para pensar potencialidades na/da natureza. A resposta de MF indica um dos principais exercícios – e desafios – nas experiências com as crianças, buscar indícios em suas lógicas para não deixar escapar importâncias. Manoel de Barros (2016) declara que o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. Esse trecho reflete parte fundamental para legitimação do processo de investigação com as crianças. Se a imaginação é a verdade da criança (Piorski, 2016), e se Manoel diz que a imaginação transvê o mundo, pesquisar com crianças exige um contínuo exercício de transversão. Transver o mundo a partir do que foi apresentado em narrativas como essa permite localizar importantes dimensões e valorações que as crianças possuem acerca da natureza.

Nesse exercício de transversão, algumas questões importantes podem ser traçadas. Existe, em primeiro momento, o reconhecimento da natureza nos animais que coexiste a ação do diálogo entre as duas formas de vida, que para alguns pode ser tomado como antropomorfismo, uma vez que animais não falam. Mas, para MF, parece envolver uma relação de afeto que, em muitas medidas, pode significar semelhança e reconhecimento. Além disso, uma outra narrativa aparece nesse mesmo sentido: “(...) eu já vi uma revistinha que as árvores choram (...)”. Aqui aparece o elemento “revistinha” que pode ser entendida como possível fonte para o exercício imaginativo da criança, mas essa narrativa me lembrou um outro momento recente na escola. No dia, uma criança brincava nos galhos de uma árvore que balançava muito, quando uma outra apareceu e afirmou “não faz isso, as plantas choram!”. A fonte imaginativa dessa outra criança tanto pode ser a mesma da primeira, como pode ter surgido de outros lugares, ou mesmo compor a forma genésica como as crianças concebem o espaço e as relações a partir dele.

Entre um momento e outro, existe uma percepção de vida – daquilo que é vivo, e de uma valoração a partir disso. Claro, se choro quando sou machucada e se percebo vida nas plantas, a reação é a mesma. Aqui, talvez mais importante que esse reconhecimento, seja a ação da criança que recebeu a afirmação e, em seguida, parou de chacoalhar entre os galhos finos da árvore, nos fazendo entender uma ação empática a partir daquilo que pode ferir outra vida. Entre os três momentos e narrativas apresentadas, parece existir o mesmo valor intrínseco da natureza existente na ética biocêntrica.

Para entender a importância da ética biocêntrica nas disputas acirradas até aqui, se faz necessário o entendimento do modelo antropocêntrico a qual estamos inseridos.

A categoria antropocêntrica diz respeito às posturas centradas nos seres humanos, colocando-os como ponto de partida para qualquer valoração. Concede-se aos humanos um lugar privilegiado ao se conceber que as pessoas são substancialmente distintas de outros seres vivos, únicas por suas capacidades cognitivas e por ser conscientes de si mesmas; portanto, somente elas podem atribuir valores (Gudynas, 2019, p. 20).

Em contrapartida ao antropocentrismo, a ética biocêntrica consiste no reconhecimento e na valoração da vida, independente do interesse ou reconhecimento dos seres humanos. Nessa ética, a vida é um valor em si mesma, existe o que é nomeado por valores intrínsecos da natureza, explicitado por Gudynas (2019) em: “Os valores intrínsecos da Natureza expressam uma essência, uma natureza ou qualidade própria inerente a um objeto, a um ser vivo, ou ao meio ambiente, e, portanto, independente dos valores atribuídos pelos seres humanos” (p. 48).

A criança que se identifica como semelhante ao animal, que alerta sobre a vida das plantas e que são empáticas diante a possibilidade de ferir a natureza não humana, parece reconhecer – ainda que não teoricamente –, os valores intrínsecos em uma natureza que não é tomada como propriedade, objeto ou algo que necessita ser preservado para benefícios próprios. Transver a criança possibilitou pensar uma possível ética ambiental que circunda suas vivências diárias.

Ancestralidade e memória biocultural

O quarto momento emergente nasceu da união de diversos pontos da trilha onde coexistiu um elemento importante para a temática tratada: a memória. As memórias narradas pelas crianças ao longo do caminho fazem referência aos povos indígenas e as histórias familiares, aquelas contadas e vividas através da relação com os avós. Essas narrativas deixaram evidente como a utilização dessa memória contribui para a compreensão da história e da natureza por essas crianças, mas para reconhecer a profundidade do que é revelado nas narrativas, estabeleço um diálogo com Toledo e Barreira-Bassols (2015) que estudam o conceito de memória e amnésia biocultural.

Após o convite de S descrito no segundo tópico que trata da trilha, perguntei a eles quem seriam esses homens que sabem fazer os potinhos de barro, MF

responde: “Eu sei. Os índios... eles faziam com as mãos, pegavam um pouquinho de argila e um pouquinho de barro e aí eles juntavam a argila e passavam com as mãos para ficar bem certinho e lisinho!”. Existe um conhecimento acerca dos indígenas, bem como um interesse, ou curiosidade, para testar a natureza dessa mesma forma.

Para os povos indígenas, a terra é, de modo geral, a natureza tem uma qualidade sagrada que é quase inexistente no pensamento ocidental (Berkes, 1999). A terra é reverenciada e respeitada, e sua inalienabilidade se reflete em praticamente todas as cosmovisões indígenas. Os povos indígenas não veem a terra meramente como um recurso econômico. De acordo com suas cosmovisões, a natureza é, portanto, não só uma fonte produtiva, mas o próprio centro do universo, o núcleo da cultura e a origem da identidade étnica (Toledo&Bassols, 2015, p. 71-72).

Nesse sentido, manter e valorizar a forma como indígenas se relacionavam no ambiente indica uma memória que contribui para a construção de relações distanciadas das lógicas Modernas de exploração e da natureza como recurso econômico. Ao mesmo tempo, coexistindo com a memória indígena, existe a avó da MF que aparece em tantos momentos como alguém que conta para ela essas histórias. A figura da avó em alguns contextos pode não remeter as denominadas “sabedorias tradicionais”, mas, em alguma medida, também indica um tipo de conhecimento e relação que perdeu valor com a Modernidade e em como ela detém o poder de acordar a criança: à medida que crescemos, testemunhamos como a ciência tenta roubar a importância e legitimidade das histórias e das formas de conhecimento que valorizamos na infância. “[...] A era moderna (consumista, industrial e tecnocrática) tornou-se uma época prisioneira do presente, dominada pela amnésia, pela incapacidade de se lembrar tanto dos processos históricos imediatos quanto daqueles de médio e longo prazo” (Toledo&Bassols, 2015, p. 28)

A partir desse contexto histórico-social, Toledo e Barreira-Bassols (2015) afirmam a necessidade da construção de uma modernidade alternativa que consiste na recuperação da memória histórica, evidenciando como essa consciência histórica de espécie nos ajudaria a superar conflitos e instintos destrutivos gerados pelo fenômeno humano. Essa recuperação nos levaria a “visualização, construção e realização de uma modernidade alternativa, de uma modernidade que não destrua a tradição, mas que convida, coopere e evolua com ela” (Toledo&Bassols, 2015, p. 257).

No último momento da trilha, conversávamos sobre a possibilidade de vida na natureza e de natureza nos seres humanos. Perguntei: “E a gente? A gente faz

parte da mãe natureza?” Entre algumas articulações existiu uma constatação final que permanece reverberando alguns sentidos em mim, a constatação, de acordo com uma das crianças, é que “sim, porque a minha mãe falou que a gente é animal”. Claro, se os animais são parte da mãe natureza e somos animais, evidentemente somos parte da mãe natureza também. De certo modo, observo como essa memória também tem sido apagada quando o ser humano é colocado no mais alto patamar de valoração por suas capacidades cognitivas, sua essência animal quase não é lembrada, assim como o vínculo interdependente com o todo. Aqui, as relações com a terra atuam para manutenção das memórias, ativando outros modos de pertencimento e acentuando modos de transver o mundo que desnaturalizam a natureza Moderna.

Considerações finais

Enquanto traçava o caminho-pesquisa e as ocupações, pensava nas muitas possibilidades de composição das considerações que realizo agora. No entanto, as filosofias infantis emergentes durante esse processo escaparam algumas previsibilidades, e considero esse ponto como parte fundamental do que tenho apostado aqui: a vida e a pesquisa como exercícios contínuos e interligados, logo, o exercício investigativo se encontrando com o inesperado das relações.

A aposta em uma filosofia que valoriza a corporeidade e as experimentações das crianças como elementos essenciais de suas narrativas e formas singulares de existir permitiu questionar a concepção hegemônica de natureza em quatro momentos distintos. Esses momentos revelaram diferentes modos de *sentipensar* naturezas e evidenciaram uma ética ambiental infantil alinhada ao biocentrismo, expressa em formas próprias de habitar o espaço, valorar a vida, as memórias e as histórias Reis e Rédua (2024). Os desdobramentos desse processo destacaram não apenas o papel da experiência na construção do conhecimento, mas também a importância de reivindicar e legitimar o direito das crianças à interação com a terra, entendida aqui como uma possibilidade de ampliar nossas formas de perceber e se relacionar com o mundo.

O processo de *vida-pesquisa* também ressaltou a relevância da extensão universitária, especialmente no formato das trilhas utilizadas nesse contexto. Experimentei as trilhas como uma reivindicação de um processo educativo baseado na vivência sensível, na qual as conexões estabelecidas reafirmam o sentido do *vida-pesquisa*:

construir novas práticas docentes que dialoguem com discussões teóricas atuais, ao mesmo tempo em que mantêm um caráter aberto e em constante transformação. Esse processo se expande à medida que se afeta e é afetado pelas filosofias infantis, pelas urgências que emergem no percurso ou pelo que nasce dos encontros e do fazer coletivo.

Referências

- Barros, M. (2016). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barros, M. (2022). *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Gudynas, E. (2019). *Direitos da natureza: Ética biocêntrica e políticas ambientais*. São Paulo: Elefante.
- Hooks, B. (2022). *Pertencimento: Uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefante.
- Kohan, W. O. (2005). *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2008). *Filosofia para crianças* (2a ed.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- Kohan, W. O. (2011). *Infância: Entre educação e filosofia* (2a ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, J. J. M. (2021). *Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias: Por uma teoria sobre a espacialização da vida*. São Carlos: Pedro & João.
- Maia, B. S. R., & Melo, V. D. S. (2020). A colonialidade do poder e suas subjetividades. *Teoria e Cultura*, 15(2), 231-242. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2020.v15.30132>
- Marcondes, O. M., Andery, R. D. C. C., & Baraldi, S. A. (2017). Educação pensada a partir da infância como categoria filosófica 7. *Revista do NeseF Filosofia e Ensino*, 6(1), 34-45. <https://doi.org/10.5380/neseF.v6i1.59520>
- Merçon, J. (2020). *Interculturalidade, natureza e educação: Afetos filosóficos*. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias.
- N. dos Reis e L. de S. Rédua, “Um conto das éticas ambientais das águas: (quase) tudo o que encontramos na trilha”, *RevENSIN@*, vol. 5, nº 9, p. 311-327, dez. 2024.
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão*. Petrópolis: Petrópolis.

Porto-Gonçalves, C. W. (2020). De caos sistêmico e de crise civilizatória: Tensões territoriais em curso. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, 22(2), 103-132. <https://doi.org/10.35701/rcgs.v22n2.687>

Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2015). *A memória biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Expressão Popular.

Tiriba, L. (2018). *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. (2a ed). São Paulo: Paz & Terra.

Submetido em: fevereiro de 2025

Aceito em: junho de 2025

Sobre os autores

Isabella Stephany Silva Vieira

Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Divinópolis (MG).
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
E-mail: isabellavieiraa001@gmail.com

Laís de Souza Rédua

Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
E-mail: lais.redua@uemg.br

Neilton dos Reis

Professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: neilton.dreis@gmail.com