



<https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/por-que-nao-infanciar/>

Por que não *infanciar* a educação ambiental? Por corpos que dançam, sintam, descubram, brinquem, imaginem com o mundo

Júlia Flecher de Andrade[1]

RESUMO: Este artigo tem a intenção de pensar possibilidades outras de educação ambiental, que fujam às lógicas ocidentais dicotômicas, produtivistas, coloniais. A partir de experiências vivenciadas entre crianças, educadora, outros seres e elementos no projeto *Investigadores da natureza*, na Escola Comunitária Amantikyra, em Visconde de Mauá (Rio de Janeiro), pretende-se destacar a educação como algo que se constrói com o corpo inteiro, com os sentidos, a imaginação, a curiosidade, em relação de *correspondência* e *cuidado* com os outros seres, elementos e mundo. Neste sentido, as crianças e suas relações com os outros têm muito a ensinar. Então, por que não *infanciar* a educação ambiental?

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Infâncias. Ingold.

¿Por qué no *infanciar* la educación ambiental? Por cuerpos que bailan, sienten, descubren, juegan, imaginan con el mundo

RESUMEN: Este artículo se propone pensar en otras posibilidades de educación ambiental, que escapen a las lógicas occidentales dicotómicas, productivistas, coloniales. A partir de las experiencias vividas entre niños, educadora, otros seres y elementos del proyecto *Investigadores de la naturaleza*, en la Escuela Comunitaria Amantikyra, en Visconde de Mauá (Río de Janeiro), se pretende destacar la educación como algo que se construye con todo el cuerpo, con los sentidos, la imaginación, la curiosidad, en relación de *correspondencia* y *cuidado* (Ingold, 2020) con otros seres, elementos y el mundo. En este sentido, los niños y sus relaciones con los demás tienen mucho que enseñar. Entonces, ¿por qué no *infanciar* (Kohan; Fernandes, 2020) la educación ambiental?

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental. Relaciones sociedade y naturaleza. Niños e natureza. Infancia.

O corpo brinca, ginha, inventa, desdiz, gargalha, abraça, grita, corre, e isso incomoda aquilo que diz ser educação, mas na verdade é catequese.



(Luiz Rufino, 2023, p. 84)

1. Começo

Segundo dados do Censo Escolar de 2017, divulgados numa plataforma de notícias, somente 28% das Escolas Municipais brasileiras (de educação infantil) desfrutavam de parquinho e apenas 25% de áreas verdes à época[2]. Em 40% delas havia um pátio coberto e, normalmente, de concreto. Uma pesquisa mais recente, realizada pelo MapBiomas com 17.337 estabelecimentos de educação infantil e ensino fundamental (públicos e particulares) das capitais brasileiras, foi divulgada em outra plataforma esta semana. A pesquisa indicou que, em 2024, 43,5% dos estabelecimentos de educação infantil não têm área verde[3]. Com espaços majoritariamente fechados, pouco ventilados, arborizados, esverdeados, as nossas escolas, além de limitarem o contato das crianças com o que chamamos de natureza, limita onde vão, quando e como.

O fato de que os espaços educativos brasileiros são, majoritariamente, concretados e sem áreas verdes reflete um modelo de pensamento hegemônico que separa em polos distintos o que foi chamado de “sociedade” e o que foi chamado de “natureza” e também “razão” e “emoção”, “homem” e “mulher”, “adulto” e “criança”, dentre outras dicotomias ocidentais. Pensadores como Tim Ingold (1994), Bruno Latour (2004) e Phillipe Descola (2016) afirmam que a ideia ocidental de humano (especialmente a do homem colonizador) teria sido construída justamente em contraposição ao conceito de “natureza”. Dessa forma, diversas das outras dicotomias do pensamento ocidental estariam subordinadas a esta contraposição. Entretanto, observa-se que entre outras cosmologias, como as de povos indígenas, por exemplo, sequer existe a concepção de natureza como algo separado do humano (Viveiros de Castro, 2007), e as crianças também ocupam um lugar diferente entre eles, como seres que detêm saberes e autonomia (Tassinari; 2009, 2011; Tiriba e Profice; 2019).

O modelo ocidental hegemônico de pensamento, que separa “sociedade” e “natureza”, se reflete mesmo nas ideias de “Educação Ambiental” e de “sustentabilidade”. Como demonstram Shaula Sampaio e Leandro Guimarães (2012), desde o final no século XX, vem se configurando um cenário no mundo ocidental em torno da questão ambiental, que articula diversos âmbitos: discursos,



instituições, organizações, políticas, conhecimentos, entre outros. Para tratar dessa articulação em torno da questão ambiental, que vem influenciando formas de pensar desde o final século XX, os referidos autores se apoiam na noção de *dispositivo*[4], que, através de diversos âmbitos, como a mídia, molda formas de se “pensar, perceber e sentir o mundo em dado momento” (p. 401). Sampaio e Guimarães (2012) chamam essa configuração contemporânea de um crescente cenário em torno das questões ambientais de *dispositivo da sustentabilidade*, o qual seria orientado, predominantemente, por uma lógica e discursos ocidentais capitalistas, mercantilistas, econômicos.

Tal *dispositivo* produziria, então, sujeitos/consumidores verdes, preocupados com questões ambientais, prestigiados socialmente e fundamentais para o funcionamento do mesmo. Na produção de tais sujeitos, o principal beneficiário do *dispositivo da sustentabilidade* seria um mercado dito verde, sustentável. O ponto de Sampaio e Guimarães (2012) não é negar a existência de questões ambientais que envolvem humanos, como queimadas e degelo, nem atribuí-las ao ser humano de forma genérica. Trata-se de colocar em questão um modelo específico de desenvolvimento, a partir do qual teria se constituído, também, o campo da Educação Ambiental.

Nesse sentido, e alinhado à perspectiva defendida pelos autores, Marcos Reigota (2009) também chama a atenção para a emergência de discursos, projetos e práticas de Educação Ambiental em todo o mundo, no final do século XX, pautados na ideia de desenvolvimento econômico:

Nos vinte anos que se passaram, entre as conferências mundiais de Estocolmo e do Rio de Janeiro, houve uma considerável mudança na noção de meio ambiente. Na primeira se pensava basicamente na relação do ser humano com a natureza; na segunda, o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico, dito sustentável, ideia que se consolida na Conferência de Johannesburgo. Essa mudança se fará sentir nos discursos, nos projetos e nas práticas diversas de educação ambiental que surgiram desde então em todo o mundo. Da mesma maneira, provocará reações contrárias de grupos e de educadores e educadoras ambientais, principalmente que atuam na América Latina. (Reigota, 2009, p. 29)

Entretanto, desde o final dos anos 1990, pesquisas com um viés pós-crítico, inspiradas inicialmente pelos Estudos Culturais, trazem novos olhares, perguntas, temas e conceitos ao campo da Educação Ambiental, resultando em incômodos e tensões nos espaços acadêmicos que discutem a



mesma (Sampaio, 2019). Dentre estas críticas, uma das principais é em relação à noção de natureza sob a qual ela é construída, mas também em relação ao quanto este tipo de Educação Ambiental para a sustentabilidade, ligada à ideia de desenvolvimento econômico, consegue afetar e pôr em relação, de fato, educadores, educandos e o que chamamos de “natureza”, de modo a produzir “consciências” e ações “ambientais”.

Sampaio e Guimarães (2012) sugerem algumas pistas no intuito de instigar possibilidades de fuga do que chamam de *dispositivo da sustentabilidade*, levando a “sustentabilidade” numa direção diferente da do mercado verde. Os autores afirmam que é necessário “discutir e desmanchar aspectos já naturalizados (porque exaustivamente enunciados que integram este dispositivo)” (p. 405) e sugerem:

Expandir, forçar, multiplicar, potencializar a vida, e as infinitas e plurais relações socioambientais tecidas por diferentes coletivos (humanos e não humanos). Nos interstícios, nas porosidades, nas frestas das linhas imperiais do mercado que insistem em colonizar, “esverdear” e planificar sustentavelmente nossas vidas; quem sabe, alocar uma Educação Ambiental que teime em criar pensamentos, imagens, práticas repletas do desejo de tornarem vivas e potentes todas as formas não monetárias de vida. (p. 406)

Diante de um planeta em tempos de colapso, no sentido de buscar possibilidades outras de educação e educação ambiental, que coloquem em relação educandos, educadores, outros seres, elementos, mundo; que potencializem estas relações e produzam “consciências” e “ações” ambientais; que fujam às lógicas dicotômicas e mercadológicas, este trabalho tem a intenção de investigar o que emerge das relações entre crianças, educadora e o que chamamos de “natureza” na Escola Comunitária Amantikyra, em Visconde de Mauá (RJ). Algumas perguntas que moveram esta investigação foram: Estas relações fogem às lógicas dicotômicas ocidentais hegemônicas? Como? Quais pistas estas relações nos dão para linhas de fuga ao modelo hegemônico de educação e de educação ambiental ocidentais? Quais são as reverberações das com-vivências entre crianças, educadora e “natureza” nesta escola? O que essas crianças estariam aprendendo a partir delas? O que estariam aprendendo sobre o mundo, sobre esses outros seres e elementos? E sobre as relações com eles? Estariam tais experiências provocando algum tipo de sensibilidade ou “consciência” ambiental contra-hegemônica?



1.1 Notas sobre *correspondência* e *cuidado*

No sentido de buscar uma perspectiva de educação que ultrapassa a ideia de estudar sobre algo ou alguém e vai na direção do conhecimento que é construído nas relações entre os seres, elementos, mundo, invoco aqui Tim Ingold. Na contramão da concepção ocidental hegemônica de conhecimento, baseada na ideia de transmissão, que limita e encerra a vida, silencia seres e saberes, Ingold (2015) defende que o conhecimento não pode seguir um roteiro pré-estabelecido e nos convida a entender a aquisição de conhecimento como um processo que acompanha os movimentos e engajamentos que se dão entre os seres ao longo da vida. O autor chama esta forma, com a qual estes seres que habitam o mundo e tem uma postura atenciosa, respondem uns aos outros, na medida em que caminham juntos, de *correspondência* (Ingold, 2020) e é ao longo desses movimentos e engajamentos que acontecem ao longo de linhas, que se encontram entre si que se constrói, continuamente, conhecimento.

Neste sentido, para Ingold (2020), a educação se dá através de uma prática de atenção dos seres que habitam o mundo e para sustentar seu pensamento, o autor vai à etimologia da palavra “atenção” para trazer o sentido de atenção como a ação de se alongar em direção a alguma coisa; como, quando nos esforçamos para ouvir algum som que vem de longe e nos alongamos em direção a ele. Mas Ingold também traz outros significados da palavra “atenção”, como:

[...] cuidar de pessoas ou de coisas, de uma forma que é ao mesmo tempo prática e obediente; esperar, na expectativa de uma chamada ou convocação; estar presente, ou entrar em presença, como em uma ocasião; e ir junto com os outros, como na adesão ou acompanhamento. (Ingold, 2020, p. 39)

Desta forma, para o autor, atenção como ato de se alongar em direção ao outro; de estar presente; esperar; cuidar e acompanhar, é a forma como os seres se conduzem no mundo, se correspondem e adquirem conhecimento. Aqui, “cuidar” é uma dimensão ética da atenção; a capacidade de “observar, ouvir e responder” (Ingold, 2020, p. 48).

Nessa direção, Ingold (2020) afirma que a educação é um movimento de *cuidar* do mundo e dos outros seres e é necessário que seu foco esteja no processo de *correspondência* entre os seres e o mundo:



Isso significa que se a educação é sobre cuidar do mundo em que vivemos e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos, então não é tanto sobre compreendê-los mas restaurá-los à presença para então atender e responder ao que eles têm a dizer. (Ingold, 2020, p. 49)

Dessa forma, incluir as crianças, os outros seres, elementos e seus saberes na educação e, principalmente, na educação ambiental é assumir um conhecimento que não trata sobre o que a cultura ocidental entende como natureza, mas que constrói conhecimento com esses outros seres, elementos, mundo, em relação. Conhecimento que emerge da *correspondência* e gera *cuidado* (Ingold, 2020). É a partir desta perspectiva que se movimentam as próximas seções.

2. Meio

Era outubro de 2022. Pensei em propor, para os encontros seguintes, investigações com alguns elementos, como água, pedra, terra. O tema dos elementos estava muito presente na turma, especialmente por causa de desenhos animados que as crianças assistiam. Além disso, no terreno da escola tinha bastante água correndo, diferentes tipos de terra e pedra. Então, nas três semanas seguintes, propus as pesquisas.

Semana 1 – águas: Na primeira semana de outubro pedi a Tangará que nos guiasse numa investigação com as águas do terreno da escola. Ele foi direto para a piscina natural, uma construção de concreto e pedras, permeada pela água do riacho que passava no terreno da escola. Lá na piscina natural fizeram algumas observações. Começaram dizendo que aquela água estava suja, pois havia lixo, que também tinha “algas marinhas” e “milhões de girinos”, como disse Pula-pula. Tiê-sangue, contrariando os amigos, disse que a água era limpa e que girino não era sujeira. Ele também disse que a água faz a gente viver. Viramos para o outro lado, para observar a água do rio, onde formava-se um poço e onde sempre parávamos para descansar, nos banhar, brincar, observar. Perguntei o que observavam da água do rio e mencionaram ser transparente. A partir daí, começaram a tocá-la e a experimentá-la com o tato e com a boca, fazendo comentários sobre sua temperatura e sabor. Tiê-sangue também disse que a água “traz vida e saúde” e Pula-Pula acrescentou que água “corre e faz as coisas brotarem”. Ela começou, então, a pegar os



girinos com as mãos, as quais formavam uma cuia, mas Tangará chamou a sua atenção dizendo que as mães dos girinos iriam ficar preocupadas com eles. De repente, Tangará gritou: “ela é linda!!! Fica bonita quando o sol aparece”. Parecia que tinha acabado de ter clareza sobre algo que já tinha observado outras vezes. Enquanto isso, passarinhos, como as noivinhas, davam rasantes na água da piscina natural e rodeavam as crianças que estavam na beira do rio. Elas, nesse momento, começaram a brincar que estavam num navio de guerra na área em que o rio formava o poço. Atiraram pedras, troncos e folhas para todo lado, como se fossem bombas. Alguém alertou: “vamos parar de jogar pedras aqui para não assustar os girinos” e, então, subiram um pouco o rio pelas pedras. Durante a brincadeira, Tangará encontrou um galho e nos disse que era o número um. Realmente parecia e eu fiquei feliz de ele levar o conteúdo de números que estávamos estudando em sala para as brincadeiras, já que durante as aulas não demonstrava muito entusiasmo. Como em outras vezes, ele liderava a brincadeira e fez referência ao filme Fera do Mar, como já tinha feito em outra ocasião. Uma criança disse: “Ataquem o barco próximo!” “Esse barco é resistente”, disse outra! “Amigo, me ajuda aqui”, pediu Tangará, que precisou de ajuda para subir o barranco da margem do rio. Nesse momento, o horário do Projeto já chegava ao fim. Então, voltamos para a área do prédio escolar e, de repente, ouvimos: “uma cobra, uma cobra!” Fomos correndo para ver. As crianças maiores, que estavam na aula de Educação Física com a professora Aline, haviam encontrado um filhote de cobra jararaca, enroladinho num tronco que ficava acima de uma pedra, na área do bosque. Todos ficaram empolgados com o encontro.

Esta passagem emerge dos relatos da minha pesquisa de campo de doutorado, que pretendeu investigar como se davam as relações entre crianças, educadora e outros seres, elementos, ambientes, na Escola Comunitária Amantikyra. A pesquisa de campo foi realizada entre agosto de 2022 e setembro de 2023, com turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, das quais eu também era professora. Durante o ano de 2022, o projeto aconteceu com uma turma de 4 educandos do 1º ano e durante o ano de 2023 com uma turma de 5 educandos, sendo 3 do 2º ano e 2 do 1º ano, os quais foram retratados aqui com nomes de pássaros, conforme acordado entre nós.



A pesquisa foi realizada dentro do projeto *Investigadores da natureza*, idealizado por mim e realizado semanalmente, enquanto espaço-tempo simultâneo para experimentações em educação ambiental e para a minha pesquisa científica. Escolhi um nome para o projeto que interessasse a eles e os colocassem não só como pessoas que estavam “investigando a natureza”, mas como seres que também fariam parte do que o pensamento ocidental chama de natureza.

A Escola Comunitária Amantikyra se situa no Vale do Pavão, Itatiaia, na região de Visconde de Mauá, que abrange também os municípios de Resende e Bocaina de Minas. Situada na Serra da Mantiqueira, Visconde de Mauá é uma região turística que abriga grande biodiversidade, com espécies endêmicas, e várias nascentes de água importantes. A região também é refúgio de descendentes indígenas Puri e outras famílias rurais. No Vale do Pavão, onde se encontra a escola, há bastante área florestal, que tem contiguidade com áreas do Parque Nacional do Itatiaia, com o Parque Estadual da Pedra Selada e com a Área de Proteção Ambiental da Serrinha do Alambari. Dentro do terreno da escola mesmo, há inúmeros seres e elementos, contando com um pequeno bosque, trecho de ribeirão, piscina natural, jardins, gramado, horta...

Como exposto no relato de campo acima, neste recorte da pesquisa de doutorado, foi proposto que as crianças investigassem, à sua maneira, com elementos como água, pedra e terra. Para a observação de suas investigações, tomei como principal inspiração a *observação participante*, no sentido proposto por Tim Ingold (2020), além da pesquisa bibliográfica em torno do tema.

Diferentemente da noção clássica de observação participante, na qual há observador e observados, Ingold entende que “praticar a observação participante é como juntar-se à correspondência com aqueles entre os quais estudamos” (Ingold, 2020, p. 91). Para ele, a observação participante só é antropológica quando transforma a perspectiva de todos os participantes. Para ilustrar isso, ele traz a seguinte imagem:

Há o rio que vemos fluindo enquanto paramos nas margens. E tem o rio experimentado pelo nadador amamentando a corrente do meio do rio. A observação participante não é o mesmo que pedir que habitemos os dois rios ao mesmo tempo? (Ingold, 2020, p. 88).



Neste sentido, a observação só existe com a participação. Seguindo este fio, a observação praticada durante a pesquisa está ligada à ideia de que essa observação não exclui a minha própria participação e experiência. Além disso, tal observação participante está ligada a ideia de que ela transforma, não só a mim, como também os outros, outras, outros envolvidos.

Semana 2 – pedras: Na segunda semana de outubro, propus que investigássemos com as pedras do terreno. Assim que saímos do prédio escolar, as crianças começaram a mirar as pedras próximas ao prédio escolar e imaginar animais, a partir de seus formatos. Baleia, jacaré, sapo e outros bichos. As crianças quiseram ir ao tronco onde estava a cobra na semana anterior, onde também havia uma grande pedra, para ver se ela ainda estava lá. Nós fomos, mas ela não estava e uma das crianças comentou: “ela não poderia viver só na árvore!”. Seguindo do bosque para a beira do rio, na área do poço, chamei a atenção de volta para as pedras. Perguntei o que observavam e as crianças começaram a cheirá-las. Uma disse: “tem cheiro de musgo”! Outra disse: “tem cheio de cachoeira”! Dali, passaram a lamber e continuaram: “tem gosto de terra”; tem gosto de água; gosto de “pimenta fraca”; gosto de nada; gosto de sal. Todos faziam observações, o que tornou difícil fazer as anotações. Alguém disse: “elas são lisas”, mas outra criança contrariou: “essa aqui é áspera”! “Elas são frias quando está frio e quentes quando está quente”. Tangará bateu uma pedra na outra e afirmou que, batendo diferentes pedras, o som emitido é diferente. Lembrei-me de uma pedra que temos na região, chamada Pedra Sonora, que quando algo é batido contra ela, emite diferentes sons. Comentei com eles sobre um conto indígena Puri, em torno da Pedra Sonora, na qual um guerreiro, gravemente ferido por um inimigo, bate na pedra para pedir ajuda ao seu grupo, que estava distante.

Como frisa Luiz Rufino (2023), o modelo de educação escolar brasileiro hegemônico tem uma relação profunda com o modelo de “sociedade” ocidental; colonizador, dicotômico e violento, que chegou no Brasil há cerca de cinco séculos e que segue se perpetuando. Modelo esse que tem como ação sistemática “o extermínio, a subalternização e o desvio de inúmeras comunidades e suas práticas de saber” (Rufino, 2023, p. 38). Para o autor, o “desenvolvimento” da colonização não



se deu somente na destruição dos outros seres e planeta, mas também na destruição de “presenças, saberes, linguagens e comunidades” humanas (Rufino, 2023, p. 40).

Diante de um planeta em tempos de colapso, é necessário se pensar outras formas de com-vivência entre os seres, elementos, saberes, que não promovam a destruição das inúmeras formas de vida e seus saberes, “uma vez que a vida, as paisagens e as histórias são construídas por meio da diversidade de formas de alianças e engajamentos entre os diferentes viventes” (Almada; Venancio, 2021, p. 74). Outras formas de educação, que incluam a todos, todas, todes. Outras formas de educação ambiental, que não estejam subordinadas à separação entre “humanos” e “natureza”, à lógica do *dispositivo da sustentabilidade* (Sampaio; Guimarães, 2012), que não reproduzam, simplesmente, conteúdos descolados das relações entre os seres, elementos, mundo. Formas que reconheçam a ação dos outros que não humanos ocidentais, que façam emergir os encontros, as relações que se dão ao longo das *linhas de vida* (Ingold, 2015). Formas que produzam sensibilidades, “consciências”, ações “ambientais”.

No sentido de tensionar a forma como o modelo ocidental hegemônico de pensamento lida com as ditas “questões ambientais”, povos indígenas apontam formas outras de relações com os seres, elementos, mundo. Ailton Krenak (2020), por exemplo, defende que “se a gente vive em um cosmos, em um vasto ambiente, onde a desigualdade é a marca principal, como que, dentro dessa desigualdade nós vamos produzir uma situação sustentável?” (Krenak, 2020, p. 9). Nesse sentido, ele reforça que a sustentabilidade diz respeito à ecologia do lugar em que se vive e nos convida a pensar um novo sentido para o termo, no qual a sustentabilidade se desenrole num âmbito coletivo, com todo o cosmos. Para isso, o pensador indígena recorre às noções de *Sumak Kausai* e/ou *Bem Viver* e vai atribuir a elas um modo de se estar no mundo que se desenrola numa *dança cósmica* (Krenak, 2020) com o cosmos, outros seres, elementos, mundo:

O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal. (Krenak, 2020, p. 8)



Para Krenak (2020), o ser humano que participa dessa *dança cósmica*, pode pensar junto com a Terra, ouvi-la, aprender com ela e trocar com ela. Em seu pensamento, a Terra é entendida como um organismo vivo, diferente do que acontece no pensamento ocidental hegemônico, que a separa das coisas vivas e que separa, também, os humanos dos outros seres vivos e a educação tem papel fundamental na transformação das relações que servem ao modelo ocidental, mercantilista, colonizador, excludente; Neste sentido, a forma como a educação foi pensada até agora precisa se expandir, ir além, para “ajudar a criar e construir seres humanos para essa Terra viva” (Krenak, 2020, p. 20).

Na direção de pensar junto com a terra, ouvi-la, aprender com ela e trocar com ela, ao invés de seguir silenciando o não humano-ocidental, não só os povos indígenas têm a nos ensinar: as crianças também. Na passagem dos relatos de campo aqui trazida, as crianças revelam o que emerge de suas relações com os outros seres e elementos em seus processos de investigação. Investigação essa que acontece com e através do corpo inteiro, dos sentidos, da curiosidade, da brincadeira, da imaginação, da experimentação, da observação, da criação, da movimentação; que envolvem *correspondência e cuidado* (Ingold, 2020).

Semana 3 – terras: Na terceira semana de outubro, propus que pesquisássemos com os diferentes tipos de terra existentes no terreno da escola. Saímos caminhando em direção à ponte de carros que levava ao bosque e, assim que a atravessamos, chegamos em uma parte com areia e terra esbarrancada. Quando eu percebi, estavam todas as crianças pegando algum tipo de terra e levando à boca para experimentar. Na hora, fiquei surpresa e achei engraçado, mas, pensando bem, parece óbvio que fariam isso, como já haviam feito antes com água e pedras. Então, começaram a emitir seus comentários. Pula-pula disse que a areia tinha gosto de cimento. Tangará começou a nos contar como a areia da praia era feita de pedrinhas que vão diminuindo até virar um grãozinho. Neinei duvidou. Enquanto isso, Pula-pula encontrava uma concha de molusco e chamava a atenção dos amigos. Ela guardou o seu achado com cuidado, em seu bolso. Seguiram em suas investigações e alguém disse: “a terra é mole e dá para desenhar aqui”. Mas, outra criança afirmou: “essa aqui é dura”. “Aqui tem uma crocante!”, disse uma terceira. Continuamos



andando e os meninos, resolveram, então, desenhar setas, na areia, dizendo que era para não nos perdermos. Ao longo do caminho, Tangará nos contou saber como fazer tijolos, com diferentes tipos de argilas, e lembrei que, cerca de um mês antes, ele tinha guiado outras crianças numa brincadeira de construção com barro, na minha casa. Sob orientação dele, as crianças subiam e desciam o barranco do quintal com baldes trazendo água, para fazer mais lama; seus pezinhos amassavam o barro de forma frenética; pequenas paredes começavam a subir. Essa brincadeira aconteceu após sua participação em uma vivência de construção com adobe, com sua família. Seguimos andando e atravessamos, então, o rio em direção à piscina natural e eles logo quiseram subir o barranco, indo de encontro a uma pedra que ficava aos pés de uma palmeira, a qual chamavam de “trono do rei”. Nesse lugar, costumavam fazer brincadeiras nas quais eram reis, rainhas, soldados. Tangará dava saltos impressionantes ao caminhar sobre pedras, no rio e no barranco. Lá em cima, Pula-pula cutucou um formigueiro e Tangará, quando viu, mesmo tendo feito isso outras vezes, chamou a sua atenção, dizendo que não era certo “incomodar as formigas”.

3. Começo

Quando as crianças experimentam terra, pedra e água com os olhos, o tato, a boca, o nariz e descobrem diferentes características e sensações; brincam de estarem num navio de guerra e atiram pedras, troncos e folhas; cuidam para não assustar os girinos e as formigas; imaginam animais com as pedras; vão em busca e descobrem coisas, como o som que sai das pedras, quando chocadas uma na outra; guardam elementos que encontram; compartilham suas percepções e conhecimentos; se movimentam habilmente pelo terreno, entre pedras, água e outros seres; estão configurando uma dança cósmica com os outros, com o mundo.

Gandhy Piorsky (2016) chama a habilidade das crianças de alcançar o mundo, vivenciá-lo, conhecê-lo, com o corpo inteiro, de *tatilidade*. Uma habilidade de quem tem “olhos nas mãos” (Piorsky, 2016, p. 101), mas que também se desdobra no cheirar, ouvir, olhar, saborear. Neste sentido, a *tatilidade* é um poderoso “recurso imaginador” (Ibid.), através do qual a criança vê, ouve e empenha diálogos com os materiais.



Para Gilka Girardello (2011), todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa e, dessa forma, a imaginação também é um modo de sentir além. Ao imaginar brincadeiras de navios de guerra no rio, utilizando pedras, troncos e folhas, entre girinos e outros seres e elementos, as crianças estreitam suas relações com esses não humanos. Neste sentido, com a imaginação, as crianças veem além, entreveem, intensificando a experiência do olhar e vice-versa, aprofundando seus conhecimentos sobre e com os outros. Dessa forma, como afirma a autora, a imaginação tem papel crucial no desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo da criança.

Mas por que os espaços educativos brasileiros e seus conteúdos de aprendizagem guardam tão pouco espaço-tempo para o corpo, a imaginação, os sentidos, a curiosidade, as relações entre seres, elementos, mundo? Como fazer educação ambiental nas escolas, tão esvaziadas dessas presenças não humanas? Por que atividades de educação ambiental, mesmo que ao ar livre, também guardam tão pouco lugar para eles? Como fazer uma educação ambiental que não seja descolada do corpo, dos sentidos, da curiosidade, da imaginação, das relações?

As crianças, na passagem trazida, revelam como suas relações com os outros seres, elementos, mundo, acontecem através de uma *prática de atenção* (Ingold, 2020), com o corpo inteiro, os sentidos, a curiosidade, a brincadeira, a imaginação, a experimentação, a observação, a criação, a movimentação, num processo contínuo de *correspondência* (Ibid.), de *dança cósmica* (Krenak, 2020). Aprendendo e ensinando.

E se as crianças têm muito a nos ensinar sobre como dançar, estar em correspondência, cuidar e aprender com os outros seres, elementos, mundo, por que não *infanciar* (Kohan; Fernandes, 2020) a educação ambiental para produzir relações mais potentes e cuidadosas? Evoco aqui a proposta de “infanciar a educação” de Walter Kohan e Rosana Fernandes (2020), a fim de

Estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. (p. 8)

Neste sentido, infância não se refere a uma fase cronológica da existência humana, mas uma abertura que dá espaço às potências do infantil, à curiosidade, à inquietação, ao gosto de



perguntar, ao querer sonhar, ao desejo de crescer, criar e transformar (Kohan; Fernandes, 2020), tão necessários para que emerjam novas formas de se dançar e aprender com o cosmos.

Bibliografia

ALMADA, Emmanuel; VENANCIO, Bruno. Pode a natureza falar? Perspectivas para uma educação ambiental multiespécie. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 04, número 9 – abril/2021.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016

FAJARDO, Vanessa. Maioria das pré-escolas públicas não tem parquinho, área verde e pátio coberto. **G1 Globo**, 15 de nov. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/15/maioria-das-pre-escolas-publicas-nao-tem-parquinho-area-verde-e-patio-coberto.ghtml>. Acesso em 27/11/2024.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

INGOLD, Tim. Humanidade e Animalidade. **Companion Encyclopedia of Anthropology**, Londres, Routledge, 1994.

_____. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Editora vozes, 2020.

INSTITUTO ALANA. *Pesquisa: Verde nas Escolas*. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/pesquisa-verde-nas-escolas/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KOHAN, Walter; FERNANDES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 01/12/2023.

LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza - Como fazer ciência na democracia**. Tradução de Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru: Edusc, 2004.

PIORSKY, Ghandy. **Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.



REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2023.

SAMPAIO, Shaula. Educação Ambiental e Estudos Culturais: entre rasuras e novos radicalismos. **Educ. Real**, Porto Alegre, 2019.

SAMPAIO, Shaula; GUIMARÃES, Leandro. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 395-409, maio/ago, 2012.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. **33º Encontro Anual da Anpocs**, 26 a 30 de outubro de 2009.

_____. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**, 2011.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro. **Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica**, Manaus, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7499345-A-natureza-em-pessoa-sobre-outras-praticas-de-conhecimento.html>. Acesso em: 09/08/2021.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[1] Universidade Federal Fluminense. Email: juliaflecher@id.uff.br

[2] Disponível em: [Maioria das pré-escolas públicas não tem parquinho, área verde e pátio coberto | Educação | G1 \(globo.com\)](#). Acesso em: 25/09/2024.

[3] Disponível em: [Pesquisa inédita sobre áreas verdes e risco climático nas escolas](#). Acesso em: 27/11/2024



[4] Ver na referência, página 398.