

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

“*ANDA LÁ FORA*”: UM OLHAR SOBRE AS INTER-RELAÇÕES

CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO

RENATA SOARES MOTTA

M

2020



“*ANDA LÁ FORA*”: UM OLHAR SOBRE AS INTER-RELAÇÕES

CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO

RENATA SOARES MOTTA

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira.

19 de junho de 2020

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

Realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, domínio Educação, Comunidade e Mudança Social, a presente dissertação busca perceber como as crianças exercem agência num contexto educativo que valoriza as materialidades, os elementos naturais e o brincar. Num diálogo entre Estudos da Educação de Infância contemporânea, Estudos Críticos da Infância, Novos Materialismos, ecofeminismos e abordagens pós-humanistas relativas à natureza, atenta-se às inter-relação crianças, natureza e educação e busca-se compreender como se dá a práxis pedagógica das educadoras nesses espaços educativos; como as crianças vivem as suas experiências; como se relacionam, apropriam e ressignificam os espaços frequentados e isso se intersecciona com essa materialidade; como praticam as suas oportunidades de participação e agência na produção da sua cultura lúdica, especialmente quando encontram, exploram e brincam com os materiais e outros seres vivos em espaços naturais.

No decorrer de 8 meses foi realizada uma investigação de inspiração etnográfica com crianças de 2 a 6 anos, educadoras e variados seres vivos. A partir da análise de conteúdo de notas de terreno, entrevistas com as educadoras, com recurso a fotografias e vídeos, é possível afirmar que i) há uma valorização, por parte das educadoras, do contato com a natureza, da autonomia e do brincar livre, vistos como propulsores de aprendizagens significativas; ii) alguns lugares estão mais suscetíveis à influência adulta; iii) as educadoras pouco interferem no brincar das crianças que acontece “lá fora”; iv) as crianças preferem estar “lá fora”, têm amplas possibilidades de exercer agência espacial e construir espaços *das* crianças; v) as materialidades dos variados espaços influenciam a maneira como educadoras e diferentes grupos de crianças se inter-relacionam com elas e criam uma cultura própria entre seus/as pares; vi) encontros entre crianças e seres vivos podem esfumar as linhas divisoras que nos separa da natureza. Olhar para as inter-relação entre crianças e natureza em contextos educativos possibilita vislumbrar uma EI mais situada e respeitosa dos ritmos das crianças e da própria natureza, mais consciente de como essas relações com natureza as afetam, são afetadas por elas e interferem no seu lugar em um mundo que não é apenas sobre nós humanos/as.

Palavras-chave: Crianças. Natureza. Educação de Infância. Estudos Críticos da Infância. Novos Materialismos.

SUMMARY

Held within the scope of the Masters in Science of Education in the Education, Community and Social Change domain, this dissertation seeks to understand how children exercise agency in an educational context that values materialities, natural elements and play. In a dialogue between Contemporary Childhood Education Studies, Critical Childhood Studies, New Materialisms, ecofeminisms and post-humanist approaches to nature, attention is paid to the interrelationship children, nature and education and seeks to understand the role of educators in these educational spaces and how pedagogical praxis takes place; how children live their experiences; how they relate, appropriate and reframe the spaces visited and this intersects with this materiality; how they practice their opportunities for participation and agency in the production of their culture, especially when they meet, explore and play with materials and other living beings in natural spaces.

Over the course of 8 months, an ethnographic-inspired investigation was carried out with children aged 2 to 6 years, educators and various living beings. From the content analysis of field notes, interviews with the educators, using photographs and videos, it is possible to state that i) there is an appreciation, by the educators, of contact with nature, autonomy and free play, seen as drivers of significant learning; ii) some places are more susceptible to adult influence; iii) the educators interfere little in the children's play that happens “outside”; iv) children prefer to be outside and have ample possibilities to exercise space agency and build children's spaces; v) the materialities of the different spaces influence the way in which educators and different groups of children interrelate with them and create their own culture among their peers; vi) meetings between children and living beings can blur the dividing lines that separate us from nature. Looking at the interrelationships between children and nature in educational contexts makes it possible to envision an Early Childhood Education that is more situated and respectful of the rhythms of children and nature itself, more aware of how these relationships with nature affect them, are affected by them and interfere in their place in a world that is not just about us humans.

Keywords: Children. Nature. Childhood Education. Critical Childhood Studies. New Materialisms.

RESUMÉE

Education, Community and Social Change, cette thèse cherche à comprendre comment les enfants exercent leur libre arbitre dans un contexte éducatif qui valorise les matérialités, les éléments naturels et le jeu. Dans un dialogue entre les études contemporaines sur l'éducation de l'enfance, les études critiques sur l'enfance, les nouveaux matérialismes, les écoféminismes et les approches post-humanistes de la nature, une attention est accordée à l'interrelation entre les enfants, la nature et l'éducation et cherche à comprendre comment se déroule la praxis. rôle pédagogique des éducateurs dans ces espaces éducatifs; comment les enfants vivent leurs expériences; comment ils relient, s'approprient et recadrent les espaces fréquentés et cela recoupe cette matérialité; comment ils mettent à profit leurs possibilités de participation et d'agence dans la production de leur culture ludique, en particulier lorsqu'ils trouvent, explorent et jouent avec des matériaux et d'autres êtres vivants dans des espaces naturels.

En 8 mois, une enquête d'inspiration ethnographique a été menée auprès d'enfants de 2 à 6 ans, d'éducateurs et de différents êtres vivants. À partir de l'analyse du contenu des notes foncières, des entretiens avec les éducateurs, à l'aide de photographies et de vidéos, il est possible de constater que i) il y a une appréciation, par les éducateurs, du contact avec la nature, de l'autonomie et du jeu libre, considéré comme un moteur d'apprentissage important; ii) certains endroits sont plus sensibles à l'influence des adultes; iii) les éducateurs interfèrent peu dans le jeu des enfants qui se déroule «à l'extérieur»; iv) les enfants préfèrent être «dehors», ont de nombreuses possibilités d'exercer leur libre arbitre et de construire des espaces pour les enfants; v) les matérialités des différents espaces influencent la manière dont les éducateurs et les différents groupes d'enfants interagissent avec eux et créent leur propre culture parmi leurs pairs; vi) les rencontres entre enfants et êtres vivants peuvent brouiller les clivages qui nous séparent de la nature. Regarder les relations entre les enfants et la nature dans les contextes éducatifs permet d'envisager une IE plus située et respectueuse des rythmes des enfants et de la nature elle-même, plus consciente de la façon dont ces relations avec la nature les affectent, sont affectées par eux et interfèrent à leur place dans un monde qui ne concerne pas seulement nous, les humains.

Mots-clés: enfants. La nature. L'éducation de la petite enfance. Études critiques sur l'enfance. De nouveaux matérialismes.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuíram para que esse momento fosse possível e a elas deixo meu muito obrigada. Minha mãe, que nunca deixou de me apoiar mesmo quando meus caminhos me levavam para longe. Meu pai, que sempre “investiu” na busca por conhecimento e não está mais aqui para dividir o término deste ciclo, deixando tantas saudades. Minha família e meus/as amigos/as, que me ajudam – de perto e de longe – a sustentar a escolha de me aventurar em terras estrangeiras. Todos/as aqueles/as adultos/as e crianças com que dividi as salas, pátios, quiosques e (n)a floresta durante minha vida de educadora de infância. A Prof. Manuela Ferreira, que de maneira cuidadosa e exigente, mostrou caminhos possíveis para que esta investigação tomasse corpo. As crianças e educadoras do *Heróis da Terra*, que me receberam de braços abertos, compartilhando experiências, conversas, boleias e brincadeiras durante 8 meses bastante especiais. Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. “Quando meus olhos estão sujos da civilização, cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves. Tenho gozo de misturar nas minhas fantasias o verdor primal das águas com as vozes civilizadas”: inícios	13
2. As crianças, a natureza e a educação de infância em Portugal	16
3. Perguntas de partida	18
4. Estrutura da dissertação	19

CAPÍTULO 1: Infância, Natureza e Educação - enquadramento teórico

1. As crianças, a Sociologia da Infância e os Novos Materialismos	21
1.1. A infância e os novos materialismos	23
2. Natureza para além das dicotomias? – o contributo das ciências pós-materialistas	24
3. Agência, crianças e natureza: as abordagens pós-humanistas	28
4. Crianças, educação, natureza	30
4.1. Olhares críticos, práticas situadas e compartilhadas	34

CAPÍTULO 2: “- Anda lá Renata, vamos investigar isso!”: percurso ético-metodológico

1. Pesquisar <i>com</i> as crianças e <i>com</i> a natureza – posicionamento ético-metodológico	37
2. O processo de investigação no terreno – análise reflexiva	42
2.1 Identificação de contextos de pesquisa	42
2.2 A entrada no terreno – negociações com adultos/as e crianças	43
2.3 Recolha de dados	46
2.3.1. Observação Participante	46
2.3.2. Notas de Terreno e recursos visuais	49
2.3.3 Entrevistas	51
3. Processo de análise dos dados – a análise de conteúdo	52
4. Alcance e limitações	55

CAPÍTULO 3: “Heróis da Terra”: caracterização do contexto e os seus atores

1. O “Heróis da Terra” – uma comunidade de aprendizagem?	57
2. Os/as atores	63
2.1. As educadoras	63
2.2. As crianças	64
2.2.1. As crianças e suas famílias – perfil sociográfico	64
2.2.2. As crianças no grupo de pares	65

2.3. A comunidade	66
3. <i>Heróis da Terra</i> e seus diferentes espaços: cá dentro, entre cá e lá e lá fora	67
3.1. Espaços cá dentro – a sala	68
3.2. Espaços “entre cá e lá”	71
3.2.1. O alpendre	71
3.2.2. O <i>deck</i>	71
3.3. Espaços lá fora	72
3.3.1. A relva e o espigueiro	72
3.3.2. O bambuzal	72
3.4. Saindo do <i>Heróis da Terra</i> – outros espaços lá fora, além muros	73
3.4.1. O caminho	74
3.4.2. A horta	74
3.4.3. O galinheiro	75
3.4.4. A cozinha de lama	75
3.4.5. A floresta	76
4. Espaços, tempos e atividades - a rotina habitual	76
CAPÍTULO 4: O <i>Heróis da terra</i> - as lógicas adultas <i>de e para</i> as crianças	
1. Tempos / Espaços <i>das</i> educadoras e <i>para</i> as crianças	79
1.1. Dentro da casa e a forte influência das educadoras	79
1.2. Fora da casa, extramuros e a forte influência das educadoras	83
2. “Lá fora”, mas entremuros: diminuindo a interferência adulta	87
2.1. Negociando tempos / espaços	89
2.2. Quando as crianças decidem ir “lá para fora”	91
CAPÍTULO 5: Inter-relações crianças, adultos/as, espaços e seres vivos	
1. Uso social dos espaços “ <i>lá fora</i> ” pelas crianças	94
1.1. “ <i>Lá fora</i> ”, saindo do <i>Heróis da Terra</i>	97
2. “- <i>Vamos à casa!</i> ” / “ <i>Anda ao esconderijo secreto</i> ”: o bambuzal como um lugar “ <i>das crianças</i> ”	100
3. “- <i>Teve aqui uma borboleta que fugiu logo!</i> ” – os encontros interespécies ou como esfumar divisões	108
CAPÍTULO 6: Considerações Finais	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICES	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das crianças: idade e gênero	66
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pinhas que não cresceram?	37
Figura 2: Sonia me pede para tirar uma foto	38
Figura 3: O <i>Heróis da Terra</i> e seus diferentes espaços.	67
Figura 4: Celina e as crianças em uma atividade.	69
Figura 5: Flora brinca na casinha.	69
Figura 6: Estantes com brinquedos e calendários, regras, relatos de projetos e desenhos das crianças colados na parede da sala.	69
Figura 7: Desenhos feitos a partir de um retroprojektor e o registro de suas falas.	69
Figura 8: Lucas observa a chuva enquanto as crianças brincam entre o alpendre e o deck.	71
Figura 9: As crianças com suas bicicletas no deck.	71
Figura 10: As crianças caminham na relva, com a casa ao fundo.	72
Figura 11: Otto e Nuno brincam de Asterix no espigueiro.	72
Figura 12: As crianças brincam na entrada do bambuzal.	73
Figura 13: O <i>Heróis da Terra</i> , o caminho, a horta e a floresta vistos de cima.	73
Figura 14: O caminho de ida/volta ao <i>Heróis da Terra</i> .	74
Figura 15: As crianças buscam água para regar as plantas da horta.	74
Figura 16: Mariana observa uma galinha através do arame.	75
Figura 17: Crianças, troncos e panelas na cozinha de lama.	75
Figura 18: Cátia observa as crianças jogando badminton na floresta.	76
Figura 19: Celina mostra o tamanho que ficou a sombra do carro do Lucas.	81
Figura 20: Incidência das situações observadas iniciadas por crianças e educadoras ao sair do <i>Heróis da Terra</i> .	84
Figura 21: Aida, Luna e Maia se penduram em uma corda amarrada nas árvores por Lucas(pai).	86
Figura 22: Incidência das situações observadas iniciadas por crianças e educadoras no <i>Heróis da Terra</i> .	87
Figura 23: Cláudia, Celina, Maia e Otto constroem um castelo enquanto Gael anda de trotinete.	88
Figura 24: Tobias corre pela relva em janeiro de 2019.	95
Figura 25: Melina brinca na relva em maio de 2019.	95
Figura 26: Crianças passam por cima de um tronco na floresta.	99
Figura 27: As crianças entram na casa.	100

Figura 28: Tobias abre caminhos com a flor.	101
Figura 29: Lucas sai do bambuzal.	101
Figura 30: Maia escala a pilha de canas.	107
Figura 31: Nuno e Otto se afastam do grupo	109
Figura 32: A borboleta pousa em Otto.	109
Figura 33: Todos/as fingem que são árvores.	110
Figura 34: Borboleta Almirante Vermelho.	111

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Consentimento informado

Apêndice II – Notas de terreno – um exemplo

Apêndice III – Guiões de entrevista semiestruturada às educadoras

Apêndice IV – Análise de Conteúdo das notas de terreno

a – Sistema de categorias - síntese

b – Transição de dentro para fora

c – Alpendre

d – *Deck*

e – Relva / Espigueiro

f – Bambuzal

g – Trajeto

h – Cozinha de Lama

i – Horta / Galinheiro

j – Floresta

l - Quadro 1 – Análise de Conteúdo das notas de terreno -
objetivos gerais e principais eixos de análise

Apêndice V – Análise de Conteúdo do Projeto Educativo

a – Concepções de criança

b – Concepções de educação

c – Concepções de natureza

d – Sistema de categorias – síntese

e - Quadro 2 – Análise de Conteúdo do Projeto Educativo -
principais eixos de análise e objetivos gerais

Apêndice VI – Análise de Conteúdo das entrevistas com as educadoras

a – Entrevista a Raquel

b – entrevista a Celina

c – Sistema de categorias – síntese

d - Quadro 3 – Análise de Conteúdo das entrevistas: educadora
e criadora do projeto - principais eixos de análise e objetivos
gerais

Apêndice VII — Usos sociais dos diferentes espaços externos por crianças e adultos:

a - Incidência das atividades iniciadas pelas crianças e pelas educadoras nos diferentes espaços

b - Incidência do uso social do espaço de dentro da casa por crianças e adultos/as

c – Incidência das brincadeiras das crianças nos diferentes espaços

d - Incidência e tipo de intervenção dos/as adultos/as nos diferentes espaços

SIGLAS

CAP. – Capítulo

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

EI – Educação de Infância

ENT - Entrevista

JI – Jardim de Infância

NT – Notas de terreno

Pt. - Ponto

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar

PE – Projeto Educativo

SI – Sociologia da Infância

Introdução

1. *“Quando meus olhos estão sujos da civilização, cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves. Tenho gozo de misturar nas minhas fantasias o verdor primal das águas com as vozes civilizadas¹”: inícios*

Escrevo essas palavras que iniciam a documentação de meu processo de investigação quando ele, finalmente, chega ao fim. Maio de 2020, a meio de um processo de retomada do convívio social, após mais de dois meses de quarentena por um vírus que se espalhou pelo planeta. Numa investigação de cariz etnográfico busca-se, com o processo de escrita, “atualizar” a experiência, fazer presentes aquelas situações vividas. Passado e presente, estes nunca pareceram tão distantes. Quem eu era já não sou, foram tantos os solavancos, as perdas...

Esta é uma investigação sobre as possibilidades de encontros quando a educação de infância resolve ir “*lá fora*”; sobre as possibilidades de as crianças exercerem agência espacial no contexto educativo e na inter-relação com sua materialidade, e o que isso acarreta. É uma investigação de esperança que chega ao fim num momento tão incerto. Passado e presente, estes nunca pareceram tão distantes.

Quem escreveu claramente não viveu este momento de exceção, um marco geracional, que nos coloca dentro das nossas casas, que faz refletir sobre os rumos da educação e até mesmo do planeta. Momento de recolha, de reflexão, em que fica evidente como a expansão sem fim dos/as humanos têm um preço, um vírus que não era direcionado a nós, mas que o tomar dos espaços faz com que sofra mutações e nos atinja. Momento em que fica evidente que o sistema que vem sendo imposto aos seres vivos – humanos e não – não se sustenta e deixa muitos para trás. Momento em que fica evidente as interconexões entre as pessoas deste planeta que habitamos e também da “teia da vida”, o impacto humano no mundo e o que acontece quando 2/3 da população tem a sua mobilidade restringida, a diminuição da poluição, a mudança nos ventos, mudanças sísmicas, animais que retomam a espaços perdidos.

As crianças, que, em muitas sociedades ocidentais, tradicionalmente, já têm pouco espaço/oportunidades para moverem os seus corpos nos seus contextos educativos e nos

¹ Manoel de Barros (2010: 199)

espaços públicos, essas estão ainda mais presas. Passam os seus dias com as suas famílias, mas todos trabalham e as “aulas” são pelo computador, não podem sair de casa, ver os amigos ou os avós e tentam entender que nova vida é esta. Mas esta é uma investigação de esperança: se o passado nunca pareceu tão distante e o presente tão surreal, podemos falar de um passado pensando no futuro, em que o necessário recolhimento permitiu-nos valorizar a educação para além da transmissão de conhecimento, os encontros sociais e afetivos e a possibilidade de desfrutar uma caminhada pela floresta, correr pela relva, trepar numa árvore, sem esquecer o impacto que causamos na natureza.

Se agora o momento é de uma certa perplexidade e de reflexão sobre que rumos tomar, esta investigação teve início num sentimento de encantamento, ainda enquanto era educadora de infância, com a experiência de viver uma aproximação com a natureza que nos envolvia. Perceber a importância das miudezas para aquelas crianças miúdas, as possibilidades de encontros, de aprendizagens, de brincar, que se abriam à medida que, juntas, passávamos mais tempo fora de sala – um espaço privilegiado tanto no que se refere ao tamanho, à diversidade topológica e ambiental, quanto à liberdade de explorá-lo– deu início a um trabalho de reflexão sobre a minha própria prática profissional e as possíveis aproximações entre a educação de infância e a natureza. Aliavam-se a isso as discussões sobre a ativação do espaço na educação infantil, em reuniões de formação na escola onde trabalhava, e o “encontro” com um movimento emergente no Brasil, pelo “desemparedamento” da infância, que busca “conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” (Tiriba, 2010: 09). Através da participação em seminários e cursos de extensão universitária, tinha uma crescente ideia de como a educação de infância vinha, em certos nichos do Brasil, se aproximando da natureza; levei também essa experiência para fora dos muros da escola ao criar um campo de férias que se propunha a explorar e descobrir novos espaços do Jardim Botânico do Rio de Janeiro; mas com o ingresso no programa de Mestrado em Ciências da Educação e as passagens compradas para o Porto, a ideia era, então, perceber como esse assunto vinha sendo debatido e colocado em prática em Portugal, numa realidade, história e cultural, diferentes da minha.

Para isso, precisei compreender de que lugar observaria, interpretaria e falaria sobre as experiências vividas pelas crianças e educadoras – e por mim, agora num outro papel, como pesquisadora – durante o processo de investigação. Minha familiaridade com a natureza – e uma certa identificação, bastante comum no imaginário brasileiro, com suas paisagens, florestas e o lugar natural (Carvalho, 2009) –, a importância que dou a uma

educação de infância mais aproximada da natureza e mesmo o que eu entendo por natureza, são conhecimentos/vivências situadas, construídas socialmente na interação com o mundo natural e com os discursos presentes no meu contexto de origem. É, portanto, de um Sul literal – sul-americano/a, brasileiro/a, colonizado/a e colonizador/a – e metafórico, “do lado dos oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista” (Santos & Meneses, 2009: 13), que busquei compreender o que é natureza, como a nossa relação foi construída ao longo da história e de que forma vem sendo tratada pela educação de infância.

Pensar nesses três pontos – natureza, infância e educação – se dá a partir de diferentes referências, mas que têm em comum a crítica às dicotomias homem/natureza, mente/corpo, razão/emoção (e não só) e sua consequente visão antropocêntrica e utilitária tanto da natureza, como da própria educação e da infância, percebidas como tempo de preparar para a vida adulta, para ser um adulto útil. A presente investigação procura, portanto, explorar as ressonâncias possíveis entre os Estudos da Educação de Infância contemporânea, os Estudos Críticos da Infância, os Novos Materialismos e os ecofeminismos e as abordagens pós-humanistas relativas à natureza.

Parte do reconhecimento de que as crianças são atores sociais com agência sobre o mundo em que vivem, com direito a expressarem as suas “vozes” e a se representarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos (Ferreira, 2010); de que essa agência é produzida social e relacionalmente (Spyrou, 2018); de que o mundo não é somente sobre nós, por não sermos os únicos aprendizes, roteiristas, atores, criadores e modeladores (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015). Parte também do reconhecimento de que a maneira como a crescente urbanização, os avanços tecnológicos, o consumismo desenfreado e a consequente situação de emergência climática em que nos encontramos contribuem para um afastamento das crianças da natureza (Tiriba, 2010); do reconhecimento do importante papel que as instituições educativas assumem nas vidas das crianças; das possibilidades de aprendizagens que podem experimentar com outras espécies num mundo mais-que-humano (Pacini-Ketchabaw; Taylor & Blaise, 2016); de que podemos aprender com outras espécies sobre o que já está acontecendo no mundo, tanto em relação a e além de nossa participação nele (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015) e que responder a esse contexto é tanto sobre prestar atenção às pequenas coisas cotidianas, parcialidades contingentes e relações bagunçadas, quanto sobre as proporções geo-sublimes das medições de carbono, aquecimento global e o derretimento das calotas polares (*idem*).

2. As crianças, a natureza e a educação de infância em Portugal

A vida nas cidades, segundo Neto & Malho (2004), vem sofrendo grandes transformações ao longo das últimas décadas, tendo o espaço público deixado de ser o local de interação e brincadeira entre as crianças. Duque *et al* (2015: 228-9) afirmam que, nos dias de hoje, “para muitas crianças o dia é passado dentro das suas casas, nas instituições educativas² e em ambientes comunitários, que eliminam da sua vida o ar livre e os benefícios da natureza e do ambiente”.

Acresce que, de acordo com Ferreira (2002), nos últimos anos, houve um alargamento da jornada escolar³ sem que isso correspondesse a um tempo de promoção, de forma criativa, da participação das crianças nos espaços públicos das escolas e das comunidades onde elas estão inseridas, esvaziando-os da educação, que não se confina ao contexto escolar formal. "Esta lógica constrange as possibilidades de aventura, descoberta e convivalidade, que caracterizam o lazer, a actividade lúdica e o tempo livre, estando este tempo "livre" cada vez mais institucionalizado e determinado pelos adultos" (*idem*: 84). Ora, uma vez dentro desses contextos institucionais, parece não haver, em Portugal, investimento nos espaços de recreio e no brincar (Bento, 2015), podendo-se perceber uma oferta de estímulos reduzida e padronizada:

“Ao longo das últimas décadas, o nosso país tem assistido a uma transformação nas instituições educativas, sendo que a primazia dada a espaços seguros para as crianças contribuiu para a perda significativa do contacto com o ambiente natural” (Coelho et al, 2015: 115).

Figueiredo (2015) afirma que a frequência e o tempo que as crianças passam no exterior é reduzido – especialmente no inverno –, quase como um “intervalo” nas atividades educativas que acontecem dentro das salas, essas sim, vistas como centrais nas práticas pedagógicas. Isso mesmo é constatado por Tomás e Ferreira (2019) quando observam, nos Relatório da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação inicial de educadores de infância, que as atividades no exterior da sala é um tema ausente.

² Aprovada em 10 de fevereiro, a Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – estabelece a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica em complementaridade com a ação educativa da família, sendo sua frequência facultativa para crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

³ A Portaria n.º 644-A/2015. D.R. n.º 164, 3.º Suplemento, Série II de 2015-08-24 define regras para o funcionamento das entidades públicas de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC) e explicita a necessidade de garantir o acompanhamento das crianças antes e depois do período educativo regular.

Existe, portanto, uma discrepância entre o que é relatado acerca do cotidiano nos Jardins de Infância (JI) e a importância que se dá aos espaços exteriores nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), em que aparecem como espaços educativos com características e potencialidades próprias, merecendo a mesma atenção dos/as educadores/as que o espaço interno. Segundo o documento,

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (OCEPE, 2016: 27).

Ainda que a valorização do contacto e exploração de materiais naturais nas brincadeiras, assim como o foco de aprendizagens sobre o mundo, estejam presentes nessa última versão das OCEPE (2016: 40) - “respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico (...) numa perspectiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro”, Coelho *et al* (2015: 111) afirmam que há, no contexto português, uma “desvalorização da importância do contacto das crianças com a natureza”. Essa desvalorização poderá estar ligada ao facto de Portugal, ao contrário de outros países europeus, ter uma preocupação tardia com a questão ambiental, “não tendo nem um grande empenhamento cívico, nem uma forte visibilidade social” (Lima & Schmidt, 1996: 205), acrescentando que a temática do ambiente era pouco ensinada nas famílias, nas escolas e nos meios de comunicação social (*idem*). Não obstante, Queirós (2012) afirma que, durante muito tempo, na sociedade portuguesa – na sua maioria rural e pobre –, os recursos naturais eram utilizados para a sobrevivência e considerados como algo a controlar. A natureza, por gerações, foi considerada como um recurso a conquistar e explorar. Além disso, para Santos (2003), as condições políticas antes da revolução de 74 não eram propícias à propagação de ideias ambientalistas.

Segundo Mansinho & Schmidt (1994), a partir dos anos 80, uma crise parcialmente provocada pela internalização de pressões externas provocou uma maior visibilidade da articulação sociedade/ambiente no contexto académico. Com efeito, em 1972, a conferência de Estocolmo, o primeiro grande evento mundial sobre o meio ambiente, lança as bases para a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, em que se aprovou a Convenção da Biodiversidade. Estas influências externas também parecem estar presentes nas próprias discussões sobre a importância do contacto das crianças com a natureza. De acordo com Coelho *et al* (2015), o

movimento que pretende valorizar essa aproximação é motivado, principalmente, por estudos realizados em contextos internacionais, sendo a produção nacional ainda incipiente.

Assumindo que a escola tem um papel central na vida dos mais novos, uma vez que o tempo passado neste contexto é cada vez maior, torna-se possível considerar que, perante este cenário social, os contextos educativos ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar de qualidade ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando hábitos sedentários. Importa aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais (Bento, 2015: 132).

Coelho *et al* (2015: 111) afirmam que a comunidade educativa também tem vindo a demonstrar interesse pelo assunto e que novas instituições oferecendo “serviços educativos em regime outdoor” têm surgido. Para as autoras (2015: 115), “é num contexto ao ar livre que se promove uma relação positiva com a natureza e que são oferecidos momentos de exploração e de aprendizagem, de fantasia e aventura, de desafios que possibilitem novas descobertas”.

Acontece que a crescente consciência ambiental e uma maior preocupação da sociedade civil com os campos da conservação da natureza e da biodiversidade estão relacionados com altos níveis de escolarização e qualidade de vida (Mansinho & Schmidt, 1994; Queirós, 2012). “O grau de preocupação aumenta nos estratos sociais mais elevados e também nos escalões etários mais baixos – o que se relacionará certamente com um maior índice de escolaridade, crescendo ainda com a complexificação urbana” (Mansinho & Schmidt, 1994: 461). Essas constatações – além do facto da área empresarial não ficar “à parte destas iniciativas, identificando o crescente interesse nos espaços exteriores para a infância como uma oportunidade de negócio” (Bento, 2015: 135) – podem-nos dar uma pista dos motivos pelo quais grande parte das iniciativas educativas que promovem o encontro com a natureza sejam da iniciativa privada, alcançando uma camada reduzida da sociedade.

3. Perguntas de partida

No decorrer de oito meses, numa investigação de inspiração etnográfica com crianças de 02 a 06 anos que frequentavam um projeto educativo não-formal numa instituição privada que priorizava o brincar livre nos espaços exteriores e o contato com a natureza, buscou-se atentar para os modos como aconteciam:

- a organização e funcionamento dos diversos espaços e atividades orientadas pelas

educadoras, no interior e no exterior,

- o acesso, ocupação e usos sociais das crianças dos espaços, particularmente no ambiente natural;
- as relações com a natureza e as concepções de natureza presentes
- as oportunidades de agência e participação das crianças, seus processos e sentidos, particularmente quando brincavam;
- as interações entre crianças e educadoras e entre crianças, suas relações de poder e de negociação, bem como com os demais seres vivos;
- as relações com as materialidades e os seus contributos – ou não – para a construção dos seus repertórios;

Buscar tais respostas no âmbito das Ciências da Educação procura ser um contributo para compreender as relações entre a ação pedagógica dos/as educadores/as e espaços educativos não formais que celebram a importância das materialidades e dos elementos naturais na educação de infância, e em que o brincar das crianças, entendido como expressão das suas culturas lúdicas, é igualmente valorizado por sua natureza interativa e por proporcionar aprendizagens holísticas com elevado grau de autonomia e criatividade. Com esta investigação, buscou-se, portanto, compreender como se dão as oportunidades de participação e de exercício da agência das crianças, particularmente as que se expressam quando encontram, brincam e exploram materiais, objetos e outros seres vivos em espaços ditos naturais. Procurou-se perceber de que modos as crianças se relacionam e se apropriam dos lugares a que têm acesso no seu cotidiano e os ressignificam; como ocupam e se inter-relacionam com as materialidades dos diferentes espaços, além de atentar para a forma como se relacionam com a natureza e que dimensões humanas e educativas estiveram presentes.

4. Estrutura da dissertação

No sentido de dar conta de como aconteciam as inter-relação entre as crianças e os diferentes atores, espaços e suas materialidades, e como contribuía – ou não – para a construção dos seus repertórios, esta dissertação organiza-se em 6 capítulos.

No **capítulo 1 - Infância, Natureza e Educação: enquadramento teórico** – explicitam-se as referências que sustentam a leitura das situações observadas e que se ancoram no diálogo entre os Estudos da Educação de Infância contemporânea, os Estudos

Críticos da Infância, os Novos Materialismos, os ecofeminismos e as abordagens pós-humanistas; numa visão que supere dicotomias sobre as noções de natureza, infância e crianças e de agência, entendidas como relacionais e não restritas aos seres humanos e aos processos educativos “na natureza”.

O **capítulo 2** – “*Anda lá Renata, vamos investigar isso!*”: **percurso ético-metodológico** – traz uma reflexão sobre a pesquisa *com* as crianças e a natureza e o posicionamento ético-metodológico assumido, assim como uma análise reflexiva do processo de investigação, incluindo as escolhas metodológicas no terreno, a análise dos dados recolhidos e o seu alcance e limitações.

No **capítulo 3** – ***Heróis da terra - caracterização do contexto e os seus atores***, apresenta os/as atores envolvidos na investigação, situando as características sociográficas do grupo de crianças e suas famílias, o perfil das educadoras e os discursos que embasam o projeto educativo do *Heróis da Terra*, assim como as concepções que estão implícitas no documento e nas suas falas. Procura, também, dar a conhecer os diferentes espaços do *Heróis da Terra* – a casa, o alpendre, o *deck*, a relva, o bambuzal, o caminho para a horta, a cozinha de lama, a horta e a floresta – e suas materialidades.

O **capítulo 4** – ***O Heróis da terra - as lógicas adultas de e para as crianças*** –, se debruça sobre o uso do tempo / espaço *das* educadoras, quando sua atuação é mais acentuada, assim como as lógicas *para* as crianças e as relações de poder estabelecidas entre educadoras e crianças.

Já o **capítulo 5** – ***Inter-relações crianças, adultos/as, espaços e seres vivos*** – volta o olhar para a maneira como as crianças habitam os espaços do *Heróis da Terra* e negociam seu uso. A partir de recortes das notas de terreno, discute-se como as crianças se inter-relacionam com a materialidade do bambuzal, tornando-o um lugar especial, e como os encontros entre crianças e borboletas – os encontros interespécies – podem dar-nos pistas sobre uma vivência em que as dicotomias – natureza/cultura, humanos/natureza – são esfumadas.

Nas **Considerações Finais** – **capítulo 6** – procura-se refletir sobre como as crianças afetam e são afetadas por esses emaranhados na produção de suas culturas lúdicas e algumas das suas consequências, assim como de que maneiras essas experiências podem apontar para uma educação de infância mais situada, consciente do seu lugar no mundo e daquilo que o compõe, respeitosa dos ritmos das crianças e da própria natureza.

CAPÍTULO 1:

Infância, Natureza e Educação - enquadramento teórico

Para entender o contexto e perceber como aconteciam as inter-relação com as diferentes materialidades e como contribuía – ou não – para a construção dos repertórios socioculturais das crianças buscou-se um diálogo entre os Estudos da Educação de Infância contemporânea, Estudos Críticos da Infância, os Novos Materialismos e os ecofeminismos e as abordagens pós-humanistas relativas à natureza.

1. As crianças, a Sociologia da Infância e os Novos Materialismos

O conceito de criança/crianças foi sendo construído, assim como disputado e transformado, em diferentes tempos e espaços, podendo assinalar-se como um marco recente destes processos os estudos balizados na Sociologia da Infância que, desde a década de 1990, vêm romper com uma visão essencialista das crianças, e também como um vir a ser ou meros receptáculos de conteúdos e regras sociais.

Contrariando a construção social da infância na modernidade, que entende as crianças como seres em déficit (Sarmiento, 2003), as perspectivas da Sociologia da Infância falam do reconhecimento da sua capacidade de interagirem na sociedade e de atribuírem sentido às suas ações, da sua produção simbólica e da “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” que, na interlocução com a cultura mais ampla, é produzida e produz uma “cultura infantil com identidade própria” (Sarmiento e Gouvêa, 2008: 11). As crianças passaram, portanto, a ser entendidas como atores sociais, sujeitos sociais e históricos, com uma identidade diferenciada do adulto; como membros ativos da sociedade, participando nos espaços sociais da família, escola, praças, ruas, e como uma categoria social autónoma e com direitos (Pinto e Sarmiento, 1997: 20). Nesse sentido, James (2009) fala da importância dessa mudança de percepção das crianças que, ao colocar considerável ênfase nas suas ações sociais - fazer coisas com outras pessoas - destaca a sua agência - fazer as coisas acontecerem com as outras pessoas – e participação ativa na sociedade, contribuindo para processos mais amplos de reprodução social e cultural. Para Mayall (in James 2009), as crianças teriam, portanto, um papel a desempenhar na vida das pessoas à sua volta, nas sociedades em que vivem e na formação de relações e culturas sociais independentes .

Este entendimento rompe com a ideia que as crianças absorvem passivamente as realidades com as quais estão em contato, dado que, mediante as suas produções simbólicas, atribuem significados ao mundo que as cerca, sendo muitos deles visíveis aquando da criação de “atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis” (Delgado & Muller, 2005: 163). Com efeito, para Corsaro (2002), ao brincarem, “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzirem a sua própria cultura de pares” (*idem*, 114), transformando essas informações de acordo com as suas preocupações e as do seu grupo. Trata-se, pois, de um duplo processo de socialização das crianças, a que o autor chama “reprodução interpretativa”:

o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, i. é, contribuem para sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (Corsaro, 2002: 115).

Durante estes processos, elas produzem, transmitem e aprendem também uma dada cultura lúdica – temas, regras, valores e maneiras como se brinca a determinada coisa em determinado contexto –, ao mesmo tempo que internalizam a cultura adulta do seu entorno e se tornam parte dela. A este respeito Ferreira (2002) traz a concepção de Corsaro (1997) sobre como as crianças reproduzem interpretativamente o mundo adulto, como se se tratasse das duas faces da mesma moeda. Elas são afetadas e constrangidas pelas estruturas sociais e culturas existentes – “atravessadas por relações de classe, de género e de proveniência étnica” (Sarmiento, 2003: 4) –, mas não permanecem passivas; ao invés, enquanto isso, elas contribuem ativamente – de forma inovadora, transformadora, criativa – para a produção e mudança social e cultural das suas vidas e da vida adulta.

Ao se apropriarem seletivamente das culturas adultas na interação social, ao confrontarem e contraporem à ordem adulta ou à ordem infantil, as crianças criam regras e princípios de ação juntamente com seus pares, que utilizam para participarem e se afirmarem diferentemente perante o mundo adulto. São esses saberes e fazeres instituintes, constitutivos do mundo social infantil e de suas culturas que estruturam as culturas de pares e sua(s) ordem(ns) social(ais), e que constroem um “nós”, uma experiência social coletiva que distingue as crianças dos/as adultos/as (Ferreira, 2002).

Ora, um dos traços dessa distinção é “a natureza interactiva do brincar das crianças [que assim] constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da

infância” (Sarmiento, 2003: 12). Ferreira (2002: 248) vai além e afirma que brincar é “parte indissociável da identidade da cultura infantil”. Para a autora, o brincar é parte integrante da vida social das crianças e, longe de estar separado do mundo real, é um modo de estar nele e de agir sobre ele. O brincar seria uma forma de comunicação social e cultural, em que as crianças, individual e coletivamente, (re)interpretam e (re)criam entendimentos sobre a realidade, a natureza das coisas, dos espaços, das pessoas. Essa atividade pode ser entendida, portanto, como texto – em que as crianças contam as suas próprias histórias, comentam suas relações – e, ao mesmo tempo, como contexto, onde aprendem que “os comportamentos, as relações de autoridade, e são influenciadas pelo contexto” (Ferreira, 2002: 308), em um campo de “negociação do significado, conduzida pelo corpo e pela linguagem” (*idem*).

1.1. A infância e os novos materialismos

Atualmente, os Estudos Críticos da Infância vêm, segundo Spyrou (2018), voltando sua atenção para o emaranhamento entre as forças materiais e discursivas nas crianças e nas infâncias. De acordo com o autor, os novos materialistas criticam dualismos como natureza-cultura, humano-não humano, sujeito-objeto ou discurso-matéria; nossos mundos seriam, portanto, materialmente reais ainda que culturalmente mediados (*idem*). Trata-se dos Estudos da Infância, ao invés de continuarem a perpetuar um conjunto de dicotomias já inscritas, verem a infância como um fenômeno complexo, não facilmente reduzido a um polo ou outro de uma fronteira (Prout 2011). O desafio é atentar para o que está “entre”, para “meio excluído” (*idem*), que constrói variantes da infância; para os materiais e as práticas de onde é gerado e emerge um fluxo interminável de novos fenômenos, incluindo distinções e dicotomias. Neste sentido, não haveria, portanto, a necessidade de separar crianças de adultos como se fossem de diferentes espécies. A tarefa seria, antes, a de se perceber como diferentes versões de crianças, ou de adultos, emergem da complexa interação, criação de redes e orquestração de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos, incluindo aí as próprias distinções, semelhanças e ambiguidades entre elas. O autor segue afirmando que esta perspectiva permite que a infância seja vista como encorpada e enredada numa variedade de artefatos materiais, não sendo apenas constituída através do discurso.

Baseado nesta virada ontológica e no novo materialismo, Spyrou (2018) afirma que a infância é um fenômeno material-semiótico fundamentalmente complexo, constituído

através de “assemblages”⁴ – colagens, montagens amalgamadas de materiais heterogêneos que incluem humanos, não-humanos e forças tecnológicas –; a infância é, ao mesmo tempo, real na sua materialidade e discursivamente constituída. Assim, ao prestarmos atenção ao que as coisas fazem nas suas intra-atividades com crianças podemos perceber, de acordo com o autor (*idem*), como relações emaranhadas produzem as subjetividades delas de formas particulares. Embora as coisas, em si mesmas, não façam nada, nas suas relações intrincadas com outras coisas e crianças, elas podem produzir e reproduzir sujeitos de maneiras distintas (Spyrou, 2018: 205). Qualquer identidade humana ou não-humana é então criada a partir de encontros entre o material e o discursivo, encontros contínuos entre matéria, coisas, corpos, ideias, teorias. Para os estudos da infância, este é um convite a prestar mais atenção às materialidades das crianças – dos seus corpos e sua constituição material –, às suas relações com coisas que materializam as crianças, tanto quanto as crianças as materializam elas (*idem*: 206).

Desta forma, de acordo com Prout (2011), não existem mais entidades puras, só os híbridos: os fenômenos sociais são entendidos como entidades complexas nos quais uma mistura de cultura e natureza é dada como condição de possibilidade. Taylor (2013) afirma que, para o autor, não seria necessário escolhas mutualmente exclusivas entre o suposto ser puramente natural ou puramente cultural já que ele propõe tratar a infância como “natureza-cultura” e entender as maneiras como a infância é construída pelos elementos heterogêneos da cultura e da natureza, que não podem ser facilmente separados.

2. Natureza para além das dicotomias? – o contributo das ciências pós-materialistas

Ainda que os/as autores/as ditos “novos materialistas” proponham uma superação das dicotomias e a não separação entre cultura e natureza, a realidade é que esses elementos vêm sendo distanciados há séculos. Taylor (2013: 10) afirma que a infância é uma das categorias associadas à natureza que foi diferenciada da idade adulta através da sua implicação na divisão natureza-cultura. Para a autora (*idem*), assim como outros temas colaterais à natureza, tais como as mulheres e os povos nativos, a infância foi, social e historicamente, caracterizada como falta de racionalidade, capacidade total e sofisticação

4 Fox e Alldred (2017) relacionam a utilização do termo pelos/as novos/as materialistas à tentativa de transcender o dualismo entre o natural e o social, assim como entre mente e matéria. Para os/as autores/as, enquanto Barad descreve as intra-ações entre matéria e conhecimento que produzem fenômenos, Deleuze e Guattari e Latour consideram como o físico e o cultural se reúnem para produzir corpos, formações sociais e eventos.

(Ariès, 1981; Sarmiento, 2003; Ferreira, 2002).

Gudynas (2010), ambientalista e pesquisador uruguaio do Centro Latino-Americano de Ecologia Social – CLAES, defende que as ideias de natureza são construídas socialmente, e distintas em cada momento histórico, mudando de acordo com a maneira como as pessoas se vinculam com o seu entorno. Para o autor (*idem*), o século XIX, a ciência renascentista e a visão cartesiana do corpo como uma máquina, o aparecimento da teoria darwiniana da evolução, os avanços em zoologia e botânica, e o início da ecologia como ciência, são algumas das ideias que acabam por influenciar as diferentes concepções sobre a natureza no mundo ocidentalizado. Essa última, acaba por mudar a abordagem da máquina por uma de processos, em que a natureza teria suas próprias “leis”, mecanismos e operações, que os/as humanos/as não deveriam alterar ou violar.

Não obstante, para Carvalho (2009), o século XIX também traz um outro tipo de sensibilidade que se opõe à visão iluminista de uma natureza universal, uniforme e racional “que resulta numa ética utilitária e egoísta. O Romantismo concebe a natureza, tanto no seu aspecto interno (natureza humana), quanto externo (ordem natural), como espaço, sobretudo, de liberdade e criatividade, livre das normatizações” (*idem*: 145). Essa sensibilidade que tratava a natureza como ideal estético e moral (Carvalho, 2009) pode ser percebida nos movimentos ambientais da década de 60. Com denúncias de contaminações, extinção de espécies e a perda das chamadas áreas naturais, a problemática ambiental traz uma mudança na imagem da natureza de agressiva e poderosa – algo a controlar – para frágil e delicada, que deve ser mantida (Gudynas, 2010). Deste modo, para Gudynas (2010) existem posturas e ênfases diferentes na conceptualização de natureza, inclusive a presença de posições alternativas que têm sido marginalizadas. Assim, as ideias atuais sobre a natureza – incluindo o dualismo que a separa da sociedade e o entendimento da natureza como como uma “cesta” de recursos, que justifica sua posse e dominação – estão inseridas nas tradições de conhecimento ocidentais, europeus.

Segundo Prout (2011), Latour⁵ argumentava que as dualidades da modernidade provêm da separação radical entre cultura e natureza, uma separação que ele sugere ser a condição histórica para a criação de ciências “naturais” e “sociais” separadas. Dessa forma, a “ciência” ficou com a “natureza” como seu objeto, percebida como fora da cultura,

⁵ Quando se discute os novos materialismos, em especial a vertente pós-humanista, os caminhos parecem sempre apontar para Latour e o conceito de ator-rede, a noção híbrida de natureza-cultura, em oposição à noção de que são puras e diferenciadas. Devido às limitações de tempo e dimensão de uma investigação de mestrado, não foi possível entrar em contato direto com a sua produção teórica, mas reconhecendo a sua importância, isso foi feito a partir da percepção de outros autores sobre o seu trabalho.

enquanto “cultura” e “sociedade”, percebidas como fora da natureza, ficaram com o que se denominou “ciências sociais”.

Segundo Gudynas (2010), essas ideias foram levadas/impostas a outros continentes e povos desde a conquista e colonização, marginalizando e subordinando outras posturas e sensibilidades dos conhecimentos tradicionais. Neste sentido, Santos & Meneses (2009) falam em uma “epistemologia dominante” em que o contexto do mundo moderno cristão ocidental foi reivindicado como universal e, através do colonialismo e capitalismo moderno, foram impostos a outros povos e culturas. “Esta dupla intervenção foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia” (idem: 10).

Capra (2006) contrapõe um novo paradigma, emergente, que ao invés de ver o mundo fragmentado o concebe como um todo integrado, segundo uma visão ecológica profunda que reconhece que todos os fenômenos são interdependentes e que os indivíduos e as sociedades estão inseridos nos processos cíclicos da natureza. Segundo o autor, a visão seria ecológica porque entende algo (um objeto, um ser vivo) como um todo funcional, compreendendo as interdependências das suas partes e também a percepção de como se encaixa no seu ambiente natural e social. Esta visão de ecologia está associada à ecologia profunda proposta pelo filósofo norueguês Arne Naess (2007), para quem, ao contrário de uma ecologia rasa – antropocêntrica –, “a ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida” (Capra, 2006: 26).

Esta mudança de paradigma implica, de acordo com Capra (2006), não só uma expansão das percepções e formas de pensar, uma mudança na organização social – de hierarquias para redes –, como também de valores. Dessa forma, os valores não seriam mais antropocêntricos, mas “valores ecocêntricos (centrados na Terra)”:

É uma visão de mundo que reconhece o valor inerente da vida não-humana. Todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras numa rede de interdependências. Quando essa percepção ecológica profunda torna-se parte de nossa consciência cotidiana, emerge um sistema de ética radicalmente novo (Capra, 2006: 28).

Essa é uma visão que se aproxima de algumas perspectivas indígenas – com a ressalva da grande variedade de construções culturais por detrás da categoria “indígena”, com posturas muito diferentes no que se refere à natureza, algumas mais respeitosas e outras mais manipuladoras do ambiente (Gudynas, 2010) – silenciadas ao longo de todo esse processo. Para o povo Munduruku, que habita regiões do Amazonas, Pará e Mato Grosso no

Brasil, “não existem coisas insignificantes e todos os seres vivos fazem parte da grande teia da vida da qual não somos donos, mas apenas um de seus fios” (Munduruku, 1999: 13). É a partir desse olhar dos Munduruku, com sua própria maneira de ler a realidade e o simbolismo para lidar com essa visão, mas que não está preso no passado, que o autor fala sobre a relação com a natureza: “Dizem os antigos que tudo é uma coisa só, tudo está em ligação com tudo e nada escapa à trama da vida” (*idem*). Os povos indígenas – mesmo com suas diferenças – têm um profundo respeito pela natureza e buscam “caminhar com ela por meio de um conhecimento das propriedades que nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos” (*idem*, 33). Essa visão da *terra como uma mãe* é uma das bases do que Munduruku (1999) chama de uma visão filosófica da natureza desenvolvida pelos povos indígenas. A partir dessa visão são criadas regras sociais, políticas e religiosas que dão sentido à sua existência física e cultural.

Ainda que não especificamente referenciados a essa identificação indígena da natureza com a figura feminina, é justamente sobre essas associações que colocam as mulheres numa posição fora da cultura, oposta à cultura e não totalmente humana (Plumwood, 2002), que se debruçam os ecofeminismos. Ora, diferentemente das críticas ao antropocentrismo e destruição do mundo natural da ecologia profunda, Estévez-Saá & Lorenzo-Modia (2018) alegam que as críticas dos ecofeminismos são específicas ao sistema androcêntrico de dominação, reconhecendo “la existencia de una relación entre dominio patriarcal de las mujeres y dominio de la Naturaleza” (Puleo, 2000: 43). Para Estévez-Saá & Lorenzo-Modia (2018), os ecofeminismos denunciam, portanto, a comparável sujeição, exploração e deterioração das mulheres, da natureza, dos animais não-humanos e de outros grupos sociais marginalizados, propondo soluções alternativas que abordem as reivindicações de gênero e ecológicas.

Pode então dizer-se que os ecofeminismos, enquanto movimento e teoria, segundo Estévez-Saá & Lorenzo-Modia (2018), questionam e desconstruem as tradicionais oposições encontradas no sistema de pensamento ocidental que estabeleceram distinções hierárquicas entre cultura/natureza, homem/mulher, humano/não-humano, razão/emoção, teoria/prática; distinções estas que resultam em uma desvalorização tanto das mulheres quanto da natureza. Resolver este dilema significa, segundo Plumwood (2002), que as mulheres sejam tratadas como tão humanas e tão parte da cultura humana quanto os homens, pois ambos/as são parte tanto da natureza como da cultura. Ambos – vindos/as de lugares históricos diferentes e com contribuições diferentes – devem contestar a concepção dualista da identidade humana e desenvolver uma cultura alternativa que reconheça plenamente a identidade humana como

sendo contínua e não separada da natureza. Da mesma maneira, com esse desenvolvimento, a concepção de natureza como inerte, passiva e mecanicista também seria contestada (Plumwood, 2002). Um feminismo ecológico antidualista, segue Plumwood (2002), seria entendido como um projeto integrador em relação a outras lutas de liberação. Isso porque os dualismos que caracterizaram a cultura ocidental, e que estão ligados filosoficamente ao racionalismo, também correspondem às suas principais formas de repressão, alienação e dominação.

Merchant (2010) vai buscar aos sistemas abertos da ecologia, do caos e da teoria da complexidade, a necessidade de uma nova ética. Esta seria baseada não mais na previsão e controle da natureza, mas sim numa parceria humana com a natureza, em que pessoas e natureza são igualmente importantes e reconhecidas como tendo direitos. Além disso, a natureza – tradicionalmente representada como mãe, virgem, bruxa – não é entendida como feminina para ser controlada ou explorada, e sim aceita como parceira da humanidade. Dessa maneira, existe a possibilidade de uma situação benéfica para ambos, em que a ética de parceria é fundamentada em ideias de relação e obrigação mútua. É uma ética em que os humanos atuam para satisfazer tanto as necessidades vitais da humanidade como as da natureza, restringindo a arrogância humana; uma ética de parceria que reconhece tanto as continuidades como as diferenças entre não-humanos e humanos, admitindo que estes são parte e dependentes da natureza. Ainda que admita que a natureza não-humana tenha precedido e vá existir após a natureza humana, reconhece que agora os humanos têm o poder, o conhecimento e a tecnologia para destruir a vida como conhecemos.

Estévez-Saá & Lorenzo-Modia (2018) afirmam que, a partir dos olhares ecofeministas sobre a natureza, chegamos a abordagens que reconhecem a dimensão material biológica que compartilhamos com a natureza e com os animais não-humanos. Estas reivindicam o valor intrínseco da natureza para além dos interesses e valores humanos, sem deixar de reconhecer a mediação social e cultural em qualquer tentativa de conceituar a natureza, justamente devido a nossa própria – e também da natureza – dimensão social e cultural (Estévez-Saá & Lorenzo-Modia, 2018).

3. Agência, crianças e natureza: as abordagens pós-humanistas

De acordo com Pacini-Ketchabaw, Taylor & Blaise (2016), Latour fala sobre a necessidade de re-ajeitar todos os constituintes dos nossos mundos, incluindo as formas de vida não-humanas, forças e entidades, numa conceptualização radicalmente expandida do

social. A insistência de que vivemos em sociedades que não são exclusivamente humanas mas em mundos comuns com outras espécies vai contra o impulso humanocêntrico de nos separar do resto do mundo e re-encenar a auto-perpetuação da divisão natureza/cultura.

Segundo Spyrou (2018), os/as novos/as materialistas, de orientação pós-humanista, desafiam o excepcionalismo humano – estes/as não são mais vistos/as como o epicentro do mundo e como os/as únicos/as privilegiados/as com a capacidade de agência. Enquanto as abordagens relacionais sobre a agência infantil argumentam que a agência não é uma qualidade essencial da criança individual, autónoma e independente, mas produzida social e relacionalmente, identificando a interdependência entre crianças e adultos e a disposição de ambos em negociarem o espaço de agência (Spyrou, 2018); as abordagens pós-humanistas acrescentam uma ênfase nas conexões e redes que compõem o mundo social, incluindo aquelas entre entidades humanas e não humanas (*idem*: 129). Dessa maneira, segundo o autor, a agência estaria amplamente distribuída para além dos humanos e a natureza (ou a matéria) não seria uma mera construção social, inerte e separada dos humanos e suas culturas, mas ativa, generativa e dotada da capacidade de agir.

Spyrou (2018), mobilizando as ideias de Barad e Latour, atenta que discutir a noção de agência para entidades não-humanas não significa que se está atribuindo intencionalidade ou poder causal a elas - a ideia é que, além de determinarem e servirem de pano de fundo para a ação humana, coisas/objetos/espacos podem autorizar, proporcionar, encorajar, sugerir, influenciar, bloquear, proibir... Seguindo essa linha, a agência é uma encenação que surge como resultado da intra-ação entre forças materiais e discursivas, e acontece quando outras agências sobre as quais não temos controle nos levam a fazer coisas (Spyrou, 2018). Para Taylor (2011), a agência seria então um efeito do imbróglgio das relações humanas/não-humanas.

Hackett, Procter e Seymour (2015) também vão além da noção de agente individual para reconhecer que a agência existe dentro e entre os espaços em que as vidas das crianças acontecem. Examinar a interdependência entre as experiências das crianças e o mundo material e imaterial que habitam, a interseccionalidade entre espaço e a vida cotidiana das crianças, enfim, os emaranhados entre as crianças e os mundos em que estão situadas oferece, para as autoras, novas perspectivas sobre como os espaços afetam e modelam as experiências das crianças e enquadram como elas escolhem navegar suas vidas. As autoras (*idem*) argumentam então que as perspectivas espaciais são centrais para entender como as práticas e trajetórias das crianças estão situadas em contextos mais que sociais.

Segundo Spyrou (2018), o que emerge destes debates sobre a agência das crianças é um entendimento mais crítico de agência que questiona como as crianças são capazes de exercer sua agência e em que circunstâncias. Esse seria um esforço para situar a agência em seus contextos espaciais e temporais, permitindo a exploração de suas variadas manifestações (*idem*: 126). É a partir destas discussões que se procura perceber de que maneira as crianças se colocam neste mundo, como negociam os espaços com as outras crianças, educadoras e demais seres vivos com quem compartilham um espaço “natural”/construído, relacional e educativo.

4. Crianças, educação, natureza

Segundo Leather (2016), o uso de espaços naturais para a aprendizagem está passando por um renascimento. Ainda que soe novo e atual, principalmente quando se contrapõe à realidade da educação de infância nos mais variados países – em que as crianças passam a maior parte de seus dias dentro de instituições, dentro de salas, sendo que essa “primazia dada a espaços seguros para as crianças contribuiu para a perda significativa do contacto com o ambiente natural” (Coelho *et al* 2015: 115) –, a verdade é que essa relação entre educação e natureza é praticamente tão antiga quanto a própria discussão sobre a educação de crianças pequenas.

De acordo com Taylor (2017), a estreita associação entre crianças pequenas e a natureza pode ser rastreada ao legado de Rousseau e subsequentes tradições românticas ocidentais, que perpetuam a visão de que as crianças pequenas têm uma afinidade especial e próxima com o mundo natural. Segundo Kishimoto (1996), quando o alemão Friedrich Froebel (1782-1852), um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças (Arce, 2002), faz analogias entre as estações do ano e o desenvolvimento das crianças, já existia ali um caldo cultural que valorizava a natureza. Para o educador, o simbolismo da natureza seria revelador da vida e da unidade do desenvolvimento; através da natureza, a educação garantiria, desde a infância, a unidade entre o homem, seu criador e a natureza (*idem*). Para Kishimoto (1996), a partir de uma ideia de continuidade e evolução das coisas e da natureza, Froebel entendia que não se deveria tratar os estágios de desenvolvimento – infância, juventude e maturidade – como se fossem separados, levando-o ao projeto dos jardins de infância como uma maneira de preparar as crianças para o desenvolvimento nos níveis subsequentes.

Não é muito difícil adivinhar porque Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. (...) O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro (Arce, 2002: 108).⁶

Além dessa identificação entre crianças e natureza, para Froebel, a natureza também seria foco de estudo, relacionando-se com a linguagem, a matemática e as ciências (Kishimoto, 1996).

Também os educadores do “Movimento da Educação Nova” (Trindade, 2012: 38/39) beberam deste caldo cultural, sendo influenciados pelo pensamento de Rousseau. Como ele, esses pedagogos – Claparede, Ferrière, Montessori, Cousinet – reconheciam uma ordem no desenvolvimento das crianças fixada pela natureza, além de valorizarem a natureza como “espaço e recurso educativo” (*idem*: 39). Esta convicção se fez presente tanto na definição de Escola Nova proposta por Ferrière quanto na concreta fundação de escolas por alguns desses educadores, que privilegiavam instituições em zonas campestres.

Baseado nos princípios da “Escola Activa” (Trindade, 2012: 163), para Ferrière, as crianças deveriam assumir protagonismo nas aprendizagens que lhes dizem respeito, além de terem a permissão para a atividade e “sobretudo a natureza com todo o seu esplendor vegetal e animal – eis o grande livro da criança em que se escolherão as páginas mais próprias para ela ler” (Ferrière *in* Trindade, 2012: 163).

Já na década de 50, evoluindo dos ideais de Froebel e Montessori, tem origem na Escandinávia o modelo do Forest Kindergarten, baseado no princípio da vida ao ar livre ou Friluftsliv, “o sentimento proporcionado pela experiência harmoniosa e significativa com o ambiente natural” (Duque *et al* 2015: 228). Segundo as autoras, neste modelo, as aprendizagens são baseadas nos interesses das crianças e o brincar livre tem prioridade. Meninos e meninas têm a oportunidade de explorar a natureza e as mudanças que ocorrem por ali, o que promoveria a criatividade, a concentração, a capacidade de resolver problemas, o desenvolvimento de habilidades motoras, além de promover melhores tomadas de decisão ambientais (*idem*). Tendo isso em mente, as autoras afirmam que os/as profissionais de educação teriam o papel de mediar e incentivar as crianças nas suas descobertas,

⁶ Metáfora até hoje bastante comum e que ressoa no projeto pedagógico do *Heróis da Terra*, como se poderá ver adiante.

reconhecendo o brincar como oportunidade de exploração. Dessa maneira, o apoio, o tempo e o espaço são indispensáveis para que aprofundem as suas aprendizagens.

Seguindo essa tradição, e organizados de maneira diferente dos demais centros educativos – com as crianças e educadores/as passando a maior parte do dia “lá fora”, todos os dias, em todos os tipos de condições climáticas –, o uso dos ambientes ao ar livre tem-se tornado cada vez mais central como parte da prática educativa na Noruega, tanto em escolas como em creches (Melhuus, 2012). Estas experiências escandinavas, pautadas numa filosofia bastante difundida junto dos seus habitantes, o *friluftsliv*, acabam servindo de modelo para práticas educativas nos mais diversos cantos do mundo – das Forest Schools inglesas às novas experiências das Escolas da Floresta em Portugal –, tendo essa cultura de conectividade com a natureza ou não. Leather (2016) alerta para a importância de se perceber a Forest School como uma construção social adaptada de uma abordagem escandinava à educação de infância e importada para o Reino Unido. Esta constatação leva à questão de como esse movimento se dá nas experiências portuguesas, onde esta tradição de proximidade à natureza não é tão presente, sendo que, muitas vezes, aquelas vão buscar inspiração e formação às *Forest School* inglesas⁷, onde um processo de importação já estava presente.

De acordo com Taylor & Giugni (2012), as tradições escandinavas de aprendizagem ao ar livre têm suas próprias bases filosóficas e ontológicas culturalmente específicas, diretamente relacionadas à identidade nórdica, enquanto os “nature kindergartens” do Reino Unido (*idem*: 115) – e possivelmente também nas experiências de “Escolas da Floresta” em Portugal – são explicitamente projetados para imitar e estender a visão de Froebel em um grande JI natural, promovendo um ambiente de aprendizagem para crianças pequenas altamente estético e naturalizado. Para as autoras, esse movimento recente não apenas evoca o imaginário romântico da “criança natural” de Rousseau e a sua insistência que a natureza é o/a melhor educador/a das crianças, como também apela a preocupações mais contemporâneas para promover a participação ativa das crianças em atividades ao ar livre nos seus ambientes locais e viver em comunidades ecologicamente sustentáveis.

Nos Estados Unidos, Chawla (2018: xxvii) traz o termo Aprendizagem Baseada na Natureza (“Nature-based learning”, NBL) para a abordagem educativa que usa o ambiente natural como contexto e fonte de aprendizagens – curriculares ou informais, quando brincam e exploram na natureza –, vendo-o como parte essencial do currículo e para as crianças

⁷ Ainda que historicamente a EI em Portugal esteja relacionada à tradição alemã dos Kindergarten, os projetos educativos *outdoor* ou na natureza vão buscar inspiração nas experiências de *Forest School* na Inglaterra.

aprenderem a ser protetoras/cuidadoras do planeta. Nxumalo & Cedillo (2017) afirmam que o imaginário pedagógico norte-americano dominante é informado por fundamentos de educação ambiental modernistas, evitando as políticas coloniais, raciais e de gênero, impactando a acessibilidade e viabilidade de programas de educação ao ar livre, além de estarem marcados pela ausência de envolvimento crítico com as premissas euro-ocidentais que sustentam o que conta como experiências infantis “normais” da natureza.

Para Taylor (2013), enquanto a noção europeia de “crianças da natureza” está vinculada a uma visão pastoral da natureza, relativamente domesticada, como um idílio rural, a noção norte-americana dos/as colonos/as brancos/as está mais sintonizada com o aspecto selvagem da natureza, percebida como gloriosamente indomável e não cultivada. Desta forma, para a autora, a figura americana das “crianças da natureza” é uma muito mais selvagem e instintiva. Estas ideias românticas, que trazem a identificação das crianças pequenas com a natureza, segundo Taylor (2017), ainda estão presentes na educação de infância e, implicitamente, baseiam-se em bifurcações entre a cultura má e a natureza boa. Daí, vem a suposição de que o tempo gasto na natureza – entendida como separada, um espaço puro – seria um antídoto necessário à, não-natural, vida urbana contemporânea das crianças. Partindo desse legado de Rousseau, a suposição é que se o amor inato à natureza, ou biofilia, for nutrido, eles/as estarão predispostos/as a tornarem-se protetores/as/cuidadores/as ambientais (*idem*). Neste sentido, para Nxumalo & Cedillo (2017) este seria um dos exemplos de como os discursos colonialistas que bifurcam humanos de não-humanos persistem na educação de infância. Nessas perspectivas, segundo as autoras, as crianças (humanos/as) e a natureza (não-humano) estão separadas e o foco é uma aprendizagem antropocêntrica centrada nas crianças sobre o ambiente não-humano.

No Brasil, Tiriba (2005) faz um paralelo entre o “aprisionamento” das crianças nas salas de aulas e pátios cheios de cimento – com uma consequente despontualização, perda da curiosidade e de sua exuberância humana, modelação da sua subjetividade e docilização de seus corpos – e a presente situação socioambiental em que a natureza vai sendo destruída, sendo ambos consequência do modo de produção capitalista e o seu sistema de valores. Ela propõe reinventar “os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, possibilitando que as crianças possam ter acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos” (Tiriba, 2010: 7) - se as crianças são seres da cultura e da natureza, é preciso propiciar o contato permanente com o mundo natural, que está além das salas de aula.

Tiriba e Profice (2018: 44), seguindo uma tendência recente, também buscam nas experiências do povos indígenas tanto uma perspectiva para “superar a falsa premissa paradigmática que divorcia seres humanos e natureza”, quanto, no plano das práticas de educação de crianças indígenas Tupinambá, “que alimenta apego à natureza do lugar em que vivem” (*idem*: 42), a inspiração para desemparedar as práticas pedagógicas urbanas, aproximando-as do seu entorno. Para as autoras, esse movimento de reaproximação das crianças à natureza “precisa ser realizado, não apenas por consideração às demais espécies, mas também pela necessidade de preservação da própria espécie humana” (*idem, ibidem*). No entanto, ainda que mais crítico, político, situado, não-antropocêntrico e disposto a compor com diferentes vozes historicamente silenciadas uma proposta alternativa às práticas de confinamento dentro dos espaços do JI, este não deixa de ser um discurso que carrega as marcas românticas da suposta existência de uma natureza natural, impoluta e virtuosa, e de uma tendência natural das crianças para se aproximarem da natureza.

Face a este panorama educativo, Taylor (2017) afirma que a maioria das pedagogias ambientais, apesar de reconhecerem a interdependência das questões sociais e ambientais, e a importância de evitar atitudes antropocêntricas, na prática, ainda giram em torno de entendimentos humanistas acerca da agência e posicionam as crianças como potenciais protetores/cuidadores ambientais. Nelson; Pacini-Ketchabaw e Nxumalo (2018) se perguntam então que outras conexões estariam sendo ofuscadas com preocupações centradas nos benefícios para as crianças. Para as autoras, é necessário ter consciência da maneira como as histórias sobre o engajamento das crianças com a terra e seus habitantes mais-que-humanos vêm sendo contadas para evitar a promoção de uma educação baseada na natureza como um meio codificado para alcançar a transcendência das conexões materiais, históricas e socioeconômicas com a desigualdade e a injustiça.

4.1. Olhares críticos, práticas situadas e compartilhadas

Taylor (2013) propõe-se recuperar a natureza dos românticos e reconfigurar a sua relação com a infância. Ao invés de um apego sentimental ao pareamento romântico das crianças com a Natureza, ela oferece uma reconfiguração *queer*⁸, fundamentada, ética e politicamente sintonizada das relações entre crianças diversas e seus mundos diversos ou multinaturais. Como as vidas e futuros das crianças do século XXI são afetadas pelos

⁸ Taylor (2014), baseia-se no conceito de ‘*queer worlding*’ (Haraway in Taylor, 2014) que busca, assim como as estratégias *queer* que subvertem os binários gênero e sexualidade que estruturam a heteronormatividade, desestabilizar a divisão estruturante do humanismo entre natureza e cultura.

contínuos impactos sociais e ecológicos do colonialismo, racismo e os excessos da modernidade capitalista, investigadores do “Common World Childhoods Research Collective,” concordam que é imperativo repensar o lugar dos humanos no mundo e as relações humanas com os outros na terra, particularmente nas discussões pedagógicas (Taylor, 2017). Taylor & Giugni (2012) afirmam que as crianças estão enfrentando questões políticas e éticas em colisão – mudanças climáticas causadas pelos humanos/as, grande número de pessoas em busca de asilo, disparidades geográficas na colheita, distribuição e consumo de recursos, os legados multifacetados da desapropriação indígena –, e que o mundo delas, que dividem com uma série de outros nem todos humanos, está em jogo. Por isso, continuam, a questão de viver juntos nunca foi tão urgente.

Segundo as autoras, o enquadramento da pedagogia “*common worlds*” foi projetado para aprofundar as oportunidades pedagógicas oferecidas por pesquisas, ensino e aprendizagens na área da infância que dão importância ao lugar, situando-as dentro do campo mais alargado das pedagogias do lugar. Nelson; Pacini-Ketchabaw e Nxumalo (2018) afirmam que esse enquadramento consiste numa gama de relacionamentos, tradições e legados complexos que herdamos nos lugares específicos em que vivemos. Estes incluem os relacionamentos com o mundo natural e com os ambientes edificados imediatos, com outros/as seres humanos/as e não-humanos que compartilham esses mesmos ambientes. O enquadramento é então caracterizado por ser uma tentativa de ir além das práticas pedagógicas que se confinam às preocupações e interesses exclusivamente humanos ou sociais - trata-se de relações dinâmicas e emaranhadas entre as multiespécies que geram e criam os nossos mundos comuns. Assim sendo, Taylor (2017a) assume que o devir humano, e mesmo a sociedade, estão emaranhados de maneiras complexas, muitas vezes assimétricas, com o ser e o devir de outras espécies - são as conexões entre as espécies, nem sempre incluindo os/as humanos/as, os seus efeitos coletivos e as suas implicações éticas que providenciam o foco pedagógico.

Taylor & Pacini-Ketchabaw (2015) afastam-se assim do paradigma educativo humanista, e da sua preocupação com o desenvolvimento individual das crianças nos seus contextos sociais – e exclusivamente humanos –, nos quais adquirem conhecimentos apropriados para a sua idade, no processo de se tornarem racionais e autónomas, para as reposicionarem dentro do mundo comum interespecies, heterogêneo, e interdependente no qual vivemos. Afastam-se ainda das pedagogias centradas nas crianças que predominam na educação de infância.

Vasconcelos (2015) faz uma crítica a esta ideologia dominante nas sociedades

contemporâneas, principalmente no hemisfério norte mas exportado para outros países, que ao colocar a “‘criança como centro’ do ato educativo e do currículo ‘centrado na criança’”(idem: 27), contribui para a perda da “consciência da nossa interdependência” (Vasconcelos, 2015: 28). Para a autora, “o centro do ato pedagógico é uma rede intrincada e complexa de interações de que as crianças fazem parte” (idem) e a sua educação deve ser repensada num leque de interações em diferentes comunidades, nomeadamente, a família, a escola e uma comunidade inserida em um determinado contexto, a sociedade em geral. A criança seria, portanto “central”, mas não o “centro” (idem: 29).

Taylor & Pacini-Ketchabaw (2015), no entanto, vão mais além, focando as maneiras e os meios coletivos pelos quais as crianças aprendem ao envolverem-se com outras espécies, entidades e forças nos seus mundos comuns imediatos. A sua ideia é a de promover uma pedagogia que emerge de encontros interespecies na vida real, em que as crianças sintam e registem, mais do que cognitivamente, algo que nunca é somente sobre nós. Ao invés de noções românticas, Taylor & Giugni (2012) propõem uma pedagogia “*common worlds*”, trabalhando para encorajar as crianças a procurarem e a incluírem ativamente outros/as, a estabelecerem relações questionadoras com esses/as outros/as e a praticarem responsabilidade por e com esses/as outros/as dentro de seus mundos comuns; enfim, a encorajar as crianças a desenvolverem uma ética multiespecies (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015).

Taylor & Giugni (2012) propõem uma pedagogia com uma agenda ativista, procurando colocar em prática uma maneira de pensar a educação de infância inclusiva e politicamente sintonizada. Não se contentam com uma versão de inclusão que celebra as diversidades culturais, étnicas e de género das crianças e a diversidade de suas famílias; nem em incluir somente aqueles mais-que-humanos que enriquecem os nossos mundos devido a seu apelo estético, maravilhoso e natural. As autoras afirmam que os nossos mundos comuns são ricos e diversos, mas também são mundos heterogêneos que foram colocados juntos por complexas mobilidades humanas e mais-que-humanas. O imperativo inclusivo da pedagogia “*common worlds*” é coletivo, reconhece o que está em jogo e age de maneira a florescerem juntos na diferença.

CAPÍTULO 2

“- *Anda lá Renata, vamos investigar isso!*”: percurso ético-metodológico

Durante todo o processo de investigação é importante estar presente uma constante reflexividade ético-metodológica. A seguir, atenta-se, portanto, à posição assumida enquanto investigadora que se propõe fazer uma investigação *com* crianças e *com* a natureza, bem como à reflexão crítica acerca das relações de poder existentes entre os/as participantes deste processo no terreno, desde as escolhas metodológicas relativas à recolha e análise dos dados feitas ao longo do caminho, ao seu alcance e limitações.

1. Pesquisar *com* as crianças e *com* a natureza – posicionamento ético-metodológico

Na floresta, Chica e Celina dizem para as crianças fazerem os seus desenhos da natureza, para a exposição que irão fazer no *Heróis da Terra*. As meninas usam os pés para separar as folhas, desenhando um quadrado onde ficará o desenho. Lúcia pega pedaços de pau e os dispõe dentro do seu quadrado. Sónia coloca pedaços de casca de árvore no seu, faz um círculo com elas e junta terra em montinhos. Enquanto isso, Nuno diz à Chica que vai precisar “de umas coisas destas” e aponta para folhas que tem na mão.

Chica: “E essas coisas como é que se chamam?”

Nuno: “Não sei”.

Sonia olha para eles e diz: “Amoras”.

Chica: “Não sabes? Então não te posso ajudar... não sabes o nome... como é que eu sei o que tu precisas?”

Nuno: “Folhas”.



Fig. 1: Pinhas que não cresceram?

Chica: “Folhas de quê?”

Nuno: “Disto”, e mostra o que tem na mão.

Chica: “E isso é o quê? Que árvore é esta?”.

Sonia levanta-se de onde está a fazer o seu desenho, corre até eles e fala: “São as folhas do eucalipto”. E sai à procura de mais coisas para o desenho. Vem até mim para mostrar o que tem na mão e pergunta o que é.

Renata: “Será que é uma pinha que ainda não cresceu?”

Sonia: “Não Renata...” – *diz-me ela em um tom condescendente* – “não estás a ver que tem estas partes? (apontando as folhas verdes e finas)... Anda lá Renata, vamos investigar isso!”

Ela vai-se afastando da clareira onde estão as outras crianças e eu sigo-a por toda a parte. Ela aponta quando vê mais uma planta *parecida*: “Estás a ver uma pista?”



Fig. 2: Sónia pede-me para tirar uma foto

Pego a planta do chão e levo-a até ela; ela manuseia-a e depois volta a entregar-me. Seguimos andando e eu aponto mais uma, pego do chão e cheiro. Ela olha para mim e chama a minha atenção: “Renata! Não comas isto!”

Rio e digo que não vou comer. Ela pega a planta da minha mão, joga-a no chão e continua a andar. Já estamos bem afastadas quando ela pede: “Anda, dá-me uma ajudinha”.

Seguro a sua mão e dou-lhe apoio para ela subir a um tronco caído, bastante grande. Subo também e olhamos para o outro lado.

“Já estivemos aqui antes”, diz *irritada*.

Renata: “Acho que demos toda a volta”.

Sonia: “Anda, tiras uma foto?” Ela segura umas das “pistas” à sua frente, um grande galho com várias folhas em agulha, e eu fotografo-a (...). (NT, 08 de fevereiro de 2019 - sexta-feira de tarde)

Este recorte das notas tiradas ao longo do tempo em que permaneci no terreno – particularmente, o convite que Sónia (5 anos) me faz e o que então se seguiu – fornece algumas das principais “pistas” para dar conta da maneira como a presente investigação decorreu: a centralidade nas vivências e vozes das crianças, os seus focos; de como busquei me colocar naquele contexto e também como fui colocada. Vou atrás de Sonia, ela dá as coordenadas e, às vezes, algumas “ordens”. Também sigo as pistas deixadas pelas crianças na interação com o seu meio, os outros seres vivos e comigo própria. Neste fazer constrói-se uma visão com estas crianças, esta “natureza” e, igualmente, sobre o que é investigar. O recorte também informa a dificuldade em sair de uma posição antropocêntrica, em que as crianças estão no centro do processo investigativo, para assumir uma nova posição, intrativa em que seres vivos e a materialidade do espaço também têm centralidade. O convite de Sónia é para investigarmos juntas algo que nos é estranho – mas próximo – e que buscamos, ao caminhar, manusear, subir, nos relacionar, conhecer um pouco mais.

Neste sentido, para buscar responder às questões de investigação e perceber como as crianças experienciam o contato mais próximo com a natureza em contextos educativos não-formais (cf. Introdução), foi realizado um estudo de caso exploratório numa, autointitulada, “comunidade de aprendizagem”, que designarei por *Heróis da Terra*, que atendia, à época, 25 meninos e meninas de idades entre os 2 e 6 anos. Segundo Amado (2013: 143), através dos estudos de caso, é possível, “por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico, de algum modo, determinado pelo contexto”. Desta maneira, seria possível aceder às diferentes maneiras como aquelas crianças e aquelas educadoras se relacionam e constroem significados, a partir de diferentes fontes.

Tendo em vista que a investigação busca conhecer os significados dos fenômenos para os sujeitos, as minhas escolhas metodológicas se deram dentro de uma perspectiva qualitativa fenomenológica-interpretativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, ao procurar compreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa foca nas dinâmicas internas que, muitas vezes, são ininteligíveis para quem observa de fora. Para Amado (2013), na investigação qualitativa está presente uma dimensão subjetiva, passível de significações, interpretações, representações, emoções, etc. Dessa maneira, ainda que não seja generalizável, é possível fazer uma interpretação da realidade de um determinado grupo, da qual podem-se extrair inferências sobre uma realidade mais ampla. Segundo o autor (2013: 40), numa investigação que se situa dentro do paradigma fenomenológico-interpretativo, o que se busca é:

a compreensão das intensões e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados.

A partir de uma visão holística da realidade, a investigação não é descolada do seu contexto histórico, socioeconômico e cultural e busca essa compreensão “através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)” (*idem*: 40/41). Esse processo é, no entanto, um processo intersubjetivo em que o/a investigador/a deve perceber que ele/a próprio/a também é construtor do mundo que está a pesquisar, uma vez que através da sua atividade emaranhada com tudo que está acontecendo nesses mundos, também é responsável pelas realidades que ajuda a produzir (Spyrou, 2018).

Buscar uma investigação *com* as crianças e não *sobre* elas, traz consigo um entendimento sobre a infância e o que é ser criança. “Por isto é necessário que a investigação social sobre as crianças questione as Concepções do que sejam crianças. Trata-se de considerar as crianças como capazes de compreenderem os seus mundos sociais nos seus próprios termos” (Salgado e Muller, 2015: 120). Assim, ao trazer a Sociologia da Infância como referencial, não só teórico, mas que também sustenta a maneira de investigar, busca-se sair da visão de pesquisar *sobre* as crianças, em que são vistas como objeto de estudo, para pesquisar *com* elas, mediante uma relação, e acreditando, desta forma, nas suas potencialidades para serem coparticipantes no processo, produzindo, enfim, conhecimento *com* elas.

A partir do entendimento de que as crianças são atores sociais com agência –

entendida como dinâmica, processual, conectiva, relacional – no emaranhado mundo em que vivem, produzindo sentidos, tendo direito à voz e a representarem-se como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, há que se reconhecer como legítimas as maneiras como se comunicam e se relacionam, ainda que estas possam ser diferentes das formas de habituais dos/as adultos/as se expressarem (Ferreira, 2002). Neste sentido, é fundamental criar espaços e tempos para que isso possa ocorrer (Ferreira, 2008; Ferreira, 2010; Fernandes, 2016; Spyrou, 2018; Rocha, Ferreira, Vilarinho, 2000). Daí, a escolha por uma investigação de inspiração etnográfica⁹. Para Marchi (2018: 730), a etnografia é uma

descrição cultural realizada a partir da experiência do contato intercultural. Aqui, a imagem é a de um estrangeiro que entra em contato com uma cultura exótica e sofre uma espécie de iniciação (a ideia de virar nativo) que o levará à interação com os membros da cultura investigada.

Segundo a autora (*idem*), a etnografia interpretativa implica uma descrição densa da realidade investigada, que busca situá-la “na teia simbólica em que esse fato se inscreve”, interpretar o significado que as ações dos/as atores/as têm para eles/as próprios/as e “enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere”. Na etnografia com crianças, de acordo com Ferreira (2002), assume-se como válido e legítimo o que as crianças têm para nos contar ou não, buscando conhecê-las nos seus contextos e pelo seu fazer – pois é no fazer que elas mostram as suas maneiras de lerem, interpretarem e se colocarem no mundo, as suas maneiras de se relacionarem com seus pares e com os/as adultos/as. Esse é, para Marchi (2018), um complicador das etnografias com crianças, já que elas estão integradas e participam tanto das culturas infantis quanto das culturas dos/as adultos/as. Dessa maneira, segue a autora (*idem*), a interpretação do que foi observado nas culturas infantis deve estar relacionada ao “quadro amplo da cultura envolvente (dos adultos)”. Ora,

tudo isso significa, afinal, que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva. Em causa estão, portanto, as relações inter e intrageracionais, e o (re)conhecimento da infância com base na interdependência e alteridade que permeiam as identidades adultas e infantis nos seus encontros intersubjetivos. (Ferreira & Nunes, 2014: 107).

Outro ponto a destacar quando se faz investigação *com* crianças são as relações de

⁹ Em se tratando de um mestrado, a questão do tempo para se estar no terreno não permite que a presente investigação possa ser caracterizada como uma etnografia, ainda que tenha procurado estender ao máximo possível a minha permanência, totalizando – com uma interrupção – 8 meses de observações.

poder envolvidas nas relações com o/a investigador/a. Segundo Spyrou (2018), além de todas as outras diferenças sociais, as diferenças de idade também estão presentes neste tipo de pesquisa, com as responsabilidades que os/as adultos/as têm sobre as crianças, sancionadas socialmente, e que, inevitavelmente, modelam esses encontros. Além disso, é importante ter em mente que, enquanto investigadores/as que são parte dos fenômenos que procuram descrever, exerce-se um certo grau de poder quando, informados por seus conceitos, teorias, éticas e políticas, tomam decisões sobre o que divulgar, quando, como e para quem (*idem*). Dessa maneira, as *assemblages* que estão em ação na investigação contribuem para que certas infâncias – ao invés de outras – sejam vividas.

Também James (2007) refere que como são os/as adultos/as que escrevem os textos, são eles/as que têm controle sobre que vozes das crianças destacar e sobre que partes do que elas têm a dizer apresentar. A autora alerta ainda que as vozes das crianças que são incluídas nos textos devem ser reconhecidas nas suas particularidades e que as generalizações que se fazem delas devem continuar a ser cuidadosamente elaboradas e reconhecidas enquanto construídas; a sua autenticidade deve ser interrogada e não assumida. Os pontos de vista das crianças devem ser reconhecidos enquanto *standpoints*, lugares a partir dos quais a análise se apresenta e não descrições definitivas dos fenômenos empíricos incorporados nas palavras que elas dizem (*idem*).

Por estas razões, e de acordo Spyrou (2018), todos os posicionamentos epistemológicos e metodológicos, assim como a materialidade da vida, a sua história e as múltiplas restrições (tanto materiais como discursivas) impostas a ela, influenciam o fluxos da *assemblage* de qualquer investigação, moldam as práticas de conhecimento em ação e a capacidade do/as próprios/as investigadores/as afetarem o que divulgam. Acresce ainda que, como atualmente o acesso às crianças está mais limitado aos espaços institucionais, se deve atentar também para

o impacto da estrutura institucional e organizacional no modo de recolha etnográfica, no tipo de dados que se recolhem e nas reações e inferências mútuas sobre qualquer assunto, e que podem diferir conforme crianças e pesquisador estão dentro ou fora das instalações, de quem está presente e as acompanha, etc. (Ferreira & Nunes, 2014: 114).

Spyrou (2018) afirma que as vozes das crianças, como todas as outras, estão sempre emergindo e, portanto, os seus significados estão circunscritos aos limites do tempo, espaço, discurso e matéria. A descentralização das crianças anda de mãos dadas com o engajamento dialógico que produz as suas vozes, não como resultado autêntico de uma verdade interior não-adulterada, mas como resultado de múltiplas relações e encontros situados. Para o autor

(*idem*), levar em conta a materialidade da vida das crianças dentro das realidades estruturais que impactam as suas vidas ajuda-nos a não perder de vista as complexidades da vida e a natureza viscosa de uma interação dinâmica de forças, humanas e não-humanas. Com efeito,

O observador não olha a partir de um corpo que se situa como uma totalidade independente dos fluxos de luz, sons e texturas do ambiente, mas, ao contrário, ele é atravessado por estes fluxos, que lhe dão a possibilidade de compreender o mundo (Steil & Carvalho, 2014: 168).

É dentro destes espaços de mundo comum que aprendemos a trabalhar de maneira ativa, reconectiva e generativa *no* e *com* o mundo que investigamos; aprendemos como estar presentes num mundo que não é somente sobre nós (Pacini-Ketchabaw; Taylor & Blaise, 2016). Esta não é uma tarefa fácil, uma vez que estamos acostumados/as com uma visão antropocêntrica de mundo e da investigação, como depois tive a oportunidade de perceber em minhas próprias anotações, que priorizavam o fazer das crianças. Daí que, em função do posicionamento aqui assumido, seja essencial a reflexividade ético-metodológica - é isso que se procura fazer de seguida.

2. O processo de investigação no terreno – análise reflexiva

A partir de agora, faz-se a descrição, justificativa e análise crítica das opções metodológicas assumidas ao longo dos 8 meses de investigação no terreno.

2.1. Identificação de contextos de pesquisa

A fim de se identificarem eventuais contextos de pesquisa, realizaram-se pesquisas *on-line* acerca de experiências educativas em cujos projetos pedagógicos/*websites* a relação com a natureza se caracterizava como foco/fio condutor. Daí decorreu a seleção de duas instituições, ambas com projetos de educação não-formal para crianças até aos 6 anos de idade, fundamentados em alguns pilares comuns: o contato com a comunidade, a aprendizagem através da natureza e do brincar, a educação pela arte e o envolvimento familiar. Ambas estão situadas em áreas rodeadas de verde nos arredores de um grande centro urbano do norte de Portugal, sendo uma delas uma instituição privada e, a outra, uma associação sem fins lucrativos.

A ideia inicial era conduzir a investigação nestes dois contextos, buscando traçar aproximações e distanciamentos, tanto entre as maneiras de se conceituar “natureza” e de se

relacionar com o ambiente, como entender os processos educativos em curso e seus objetivos e a maneira como as crianças se apropriavam desses valores e os “reproduziam interpretativamente” (Corsaro, 1997). E assim aconteceu durante os primeiros quatro meses: as observações foram realizadas em ambos os contextos, dois dias da semana. No entanto, ao retornar de uma viagem inesperada ao Brasil, optou-se por priorizar uma das instituições - a *Heróis da Terra*¹⁰, que já estava com o seu projeto educativo mais consolidado. É nesta instituição que se foca a presente dissertação.

2.2. A entrada no terreno – negociações com adultos/as e crianças

A entrada em campo é crucial na etnografia, porque um dos seus objetivos centrais como método interpretativos é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna (Corsaro, 1996; Rizzo et al., 1992).

Na investigação em espaços educativos com crianças pequenas, estes objetivos dependem de: lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social, natureza das relações interpessoais e rotinas diárias no local, ganhando aceitação de professores e crianças. (Corsaro e Molinari, 2005: 194).

Após a identificação da instituição procedeu-se ao contato com a Raquel – a educadora que criou o *Heróis da Terra* e com quem negocieei a entrada no terreno – através do email institucional que é disponibilizado no *website*. Explico quem sou e a investigação que pretendo realizar e, pelo telefone, combinamos conhecer o espaço e conversar sobre a proposta. Na primeira visita, Raquel conta-me a história da “comunidade de aprendizagem” enquanto me mostra os diferentes espaços frequentados pelas crianças, sempre acompanhadas de Lucas, um menino de 2 anos que começou a frequentar o lugar há poucas semanas. Enquanto as crianças permanecem no espaço da casa, vamos até à horta e à floresta e ele nos aponta onde fica a “cozinha de lama” e as galinhas.

Combino entrar em contato com Raquel novamente e, após mais algumas trocas de email – e grande receptividade –, levo a documentação de apresentação e de vinculação com a universidade, mais os consentimentos informados, e acertamos os melhores dias e horários para frequentar o *Heróis da Terra*. Ela explica que as famílias podem escolher os dias e horários; portanto, os grupos de crianças não costumam ser os mesmos todos os dias.

¹⁰ O nome da instituição, assim como os nomes de todos/as os/as participantes foram trocados no intuito de manter seu anonimato e privacidade. O nome escolhido para identificar a instituição – *Heróis da Terra* – parte de conversas entre as educadoras e as crianças sobre treinarem para serem super-heróis e protetores da natureza. Essas conversas acabaram por se tornar um projeto a longo prazo, que inclui recolher lixo da rua e da floresta, a confecção de cartazes para sensibilizar a população da vila e a participação na Greve Climática Estudantil (NT: 28 de janeiro de 2019, 01 de abril de 2019, 24 de maio de 2019).

Em parte pela limitação dos meus horários e o tempo gasto no deslocamento até lá, em parte pelo desejo de acompanhar as crianças nas visitas à floresta, ficou acordado que frequentaria o *Heróis da Terra* às segundas e sextas-feiras, geralmente chegando pela manhã e lá permanecendo até ao lanche da tarde. Posteriormente, quando voltei do Brasil, mudei os dias para me adequar melhor à rotina, o que me permitiu ter mais contato com uma maior diversidade de crianças e em lugares que não eram habituais para mim.

Aos/às familiares, foi enviado um termo de consentimento informado em que se explicavam os objetivos da investigação garantindo o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos dados recolhidos, assim como se solicitava a autorização para registos através de fotografias e/ou gravações audiovisuais (cf. Apêndice I). À exceção de um pai – ele mesmo estudante de mestrado na área da Educação –, que pediu mais informações sobre a investigação antes de consentir a participação de seu filho, todos/as assinaram o documento sem maiores questionamentos e com alguma curiosidade:

Estou parada em frente ao *Heróis da Terra*, esperando alguém vir abrir a porta. A mãe da Carla atravessa a rua e diz: “Anda Carla, segura a mão dessa senhora enquanto eu pego a mana”.

Dou “Oi” e a Carla dá-me um abraço. A mãe comenta: “Ah, então, já se conhecem? Trabalha aqui?”

Eu digo que não, que estou a fazer a pesquisa de mestrado.

“Ah, você é ela?... (NT: 14 de dezembro de 2018)

Sou apresentada às crianças pela Raquel, junto à grande porta de correr que dá acesso ao jardim e ela diz-lhes que sou uma investigadora – “como a I.”¹¹ –, que vou acompanhá-los/as por algum tempo, e logo lhes pergunta o que acham que poderia pesquisar ali. As respostas vão desde os buracos que encontravam na floresta até ao sumiço de um objeto. “Será que foi o lobo?” pergunta-me Sónia (3 anos). Ao colocarem os meus possíveis interesses de investigação como próximos dos que eles/as próprios/as vivenciam me deu, naquele momento, uma sensação de proximidade, quase um boas-vindas, assim como todas as mãos que seguraram as minhas no primeiro dia que os acompanhei e os momentos que demonstravam curiosidade por mim - eram “amigáveis”.

Ainda que durante o processo de entrada no terreno tenha vivido experiências contrastantes de sentimentos de aceitação e desconfiança, os pequenos convites para brincar estiveram sempre presentes e podem dar uma pista sobre o assentimento das crianças em participar da investigação, mesmo que “em uma linguagem diferente da adulta” (Marchi,

¹¹ Uma investigadora brasileira que tinha estado com eles/as há alguns meses.

2018: 740). Com efeito, as questões éticas de confidencialidade, anonimato e privacidade que se negociam aquando do consentimento informado dos sujeitos para a participação na pesquisa requer que, com crianças, esses cuidados sejam redobrados dadas as suas particularidades e menoridade. Ferreira (2010) chama a atenção de que buscar o assentimento das crianças para participarem na pesquisa é um processo complexo que deve ser retomado ao longo da sua duração, implicando a reflexão crítica do/a investigadora às suas ações e reações positivas e/ou negativas, seja um convite para brincar, um desinteresse ou um muito claro não:

Aida e Bianca brincam com blocos de madeira, animais e bonequinhos. Pergunto o que construíram – está uma construção grande e bem interessante. Aida diz que “não” e se vira de costas. Digo “ok” e me afasto. (NT: 27 de maio de 2019)

Neste sentido, ainda que possam ter um conhecimento superficial e impreciso sobre a pesquisa, acredita-se na capacidade das crianças para decidirem se permitem ou não serem observadas, se aceitam ou não participar, evidenciando, assim, a sua agência (Ferreira, 2010). Se as relações de poder estão presentes a todo momento e devem ser cuidadas na investigação, há que se ter uma especial atenção com crianças. As recomendações da SI para minimizar as relações hierárquicas, buscando “formas alternativas de construir relações de pesquisa com as crianças, que sejam mais horizontais e respeitadoras da criança enquanto ator social” (Fernandes, 2016: 770), e que rompam “com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação capazes de lhes permitir fazerem ouvir as suas vozes e serem escutadas” (Ferreira, 2008: 147), significam que o consentimento da pesquisa com as crianças é negociado a todo momento.

Ao longo da pesquisa senti-me bem-recebida pelas educadoras, tendo sido convidada a participar numa pequena reunião sobre a atualização do PE logo na minha segunda visita (NT: 9 de novembro de 2018) e na fogueira do Magusto, na semana seguinte (NT: 12 de novembro de 2018). Elas eram acolhedoras e pareciam estar tranquilas com a presença de alguém de “fora”; percepção que ao longo dos meses se foi modificando até que me tornei “parte da mobília” (NT: 29 de maio de 2019). Com as educadoras, o processo de consentimento pareceu ser mais claro no que se referiu às minhas intenções do que ao(s) papel(eis) que desempenhei frente às crianças: por vezes era-me solicitado “passar os olhos nos meninos” (NT: 18 de janeiro de 2019) enquanto faziam algo dentro da casa, o que contrastava com a posição mais horizontal em que buscava colocar-me.

2.3 Recolha de dados

Simultaneamente à construção de relações com as crianças e educadoras recolheram-se dados acerca das suas experiências naquele contexto educativo através da observação participante do quotidiano – e respectivas notas de terreno –, além de entrevistas com as duas educadoras que se mantiveram constantes no período entre outubro de 2018 e junho de 2019.

2.3.1. Observação Participante

Para melhor perceber como as crianças viviam a experiência de poderem relacionar-se com diferentes espaços “verdes” optou-se por realizar uma observação participante, uma vez que esta, segundo Amado (2013), pressupõe um alto grau de interação com o contexto investigado – participar de suas vidas – e uma participação dos sujeitos observados, como informantes na investigação. Estou ciente que, como observadora adulta, não experienciei o mesmo que as crianças, mas que experienciamos as mesmas paisagens e lugares ao mesmo tempo (Jørgensen, 2018) e que

“como observadora em presença, não dissocio a minha interpretação do conteúdo da interação e estou simbolicamente implicada nela, partilho e participo comumente do significado que dá sentido aos actos observados; o que reenvia à necessária construção da intersubjectividade” (Ferreira, 2002: 52).

Vimos de contextos e experiências diferentes – sou do Brasil e falo “brasileiro” (NT: 07 de janeiro de 2019) - e, às vezes, eles/as não percebem nada do que eu digo ou riem do meu sotaque, o que, além do meu *status* de adulta, influencia essa construção de uma intersubjetividade e partilha de significados

Da porta, Tobias chama-me: "Vem Renata, aqui fora".

"Vamos à casa onde tem a máquina de sumos, chocolate e bolo" - diz o Lourenço.

Sigo atrás deles e vamos até o bambuzal. Eles passam entre umas canas e começam a entrar. Antes de entrar, pergunto se podemos ou se devemos perguntar à Celina (decido perguntar à Celina se podemos ou não entrar no bambuzal porque, segundo a minha experiência, no Brasil, costumam ter ninhos de cobras em bambuzais). Tobias diz-me para eu ir perguntar; ele e o Lourenço vão ficar esperando-me na entrada, “com a porta fechada”.

Vou até a casa, falo com a Celina, ela ri e diz que não há problema. Volto ao bambuzal e digo que “está tudo bem, podemos entrar”.

Tobias segura uma das canas no alto e diz para eu entrar.

"Eu não tenho medos!", diz o Lourenço ao mostrar a “entrada” da “casa”. Vou seguindo o Lourenço por entre as canas - há pouco espaço entre elas, ainda mais para a minha altura, os bambus entrelaçam-se mais no alto.

Tobias diz: "Obrigado por entrar na nossa casa!" (NT: 07 de dezembro de 2018).

Logo na primeira vez que fui convidada a entrar no bambuzal, as minhas experiências anteriores com aquela materialidade – com a regra de nunca entrar em um bambuzal sendo aprendida desde cedo e repassada para os meus alunos mais tarde – me fizeram não só hesitar em entrar, como interferir na brincadeira e buscar a confirmação das educadoras, indo justamente contra o que me propusera fazer. Lourenço, com um certo tom de deboche, dá-me o recado "*Eu não tenho medos!*", confrontando-me, logo nesse início da observação, com alguns dos meus medos: como deixar de ser uma educadora de infância e me tornar uma investigadora? qual é a medida entre observar e participar? as crianças e eu estamos fazendo coisas que as educadoras não aprovariam?

Spyrou (2018) afirma que um/a adulto/a nunca pode se tornar um “nativo” nos mundos das crianças, não só pela diferença de tamanho físico, como também pelo *status* privilegiado que vem com a identidade de um/a adulto/a investigador/a. Com o intuito de minimizar os efeitos das relações de poder aí presentes e das minhas preocupações adultas – que podem chegar a privar as crianças de correrem riscos e, até mesmo, de explorarem, descobrirem ou se surpreenderem, já que o/a adulto/a também tem desempenhado função de explicar e antecipar (Tonucci, 2005) – foi necessário uma mudança de postura. Procurei colocar-me como uma “adulta atípica” (Corsaro, 2002: 118), buscando um lugar de companheira nas brincadeiras em que fui convidada a participar, evitando tomar decisões e “não assumir papéis-chave ou de liderança” (Ferreira, 2002: 63), seguindo as suas orientações – “Ele me mostra onde entrar, segura os galhos para eu passar, me fala onde ficar e o que fazer” (NT: 27 de maio de 2019) –, ouvindo mais do que falando, sempre atenta às reações das crianças frente às minhas colocações.

Seguindo estes princípios, durante meu tempo no *Heróis da Terra* colocava-me próxima à porta que dá acesso da sala ao alpendre ou me sentava na mureta do *deck* com a intenção de observar como os diferentes grupos se formavam e ocupavam os espaços; quando íamos à floresta, horta e “cozinha de lama” ficava junto ao grupo enquanto as educadoras mediavam alguma atividade ou conversa, mantendo-me nas beiras quando as crianças podiam explorar livremente os espaços, mas, geralmente, era logo convidada a participar em alguma brincadeira ou a deslocar-me pelo espaço externo. Devido à natureza da proposta pedagógica da instituição – a importância dada às experiências ao ar livre – o registro das notas privilegiou as interações entre as crianças “lá fora”, quando elas tinham a possibilidade de escolher o que fazer. Como nesses momentos as crianças estavam em constantes deslocamentos entre os diferentes espaços, busquei seguir o que Ferreira (2002: 71) chama de “princípio etnometodológico de seguir atrás”. Dessa maneira, a unidade de

observação consistia em acompanhar as relações entre as crianças e entre elas e os espaços no seu desenrolar, independente do tempo e de onde iam, “já que estava muito mais interessada em apreender como é que elas nas trajetórias das suas interações, ao lidarem com os espaços e os tempos, os tornavam seus” (*idem*).

Sempre houve a preocupação em frequentar o espaço apenas dois dias na semana e, ainda que essa fosse a realidade de um grande número de crianças – que também não estavam ali todas, em todos os momentos –, foi determinante a decisão de estender a minha presença no terreno para além do tempo “determinado” pela faculdade: possibilitou-me mais tempo para conhecer aquelas crianças, tornando as presentes/futuras interpretações mais verosímeis por já estar “a par de alguns dos seus principais interesses e procedimentos...” (Ferreira, 2002: 52). Assim, se no início da observação eu hesitei em entrar no bambuzal, com o tempo isso passou a fazer parte da construção de um repertório de brincadeiras naquele espaço (cf. Cap. 5); quando espero que me deixem entrar na “casa”, dirijo-me aos quartos ou à cozinha, fujo de armadilhas no chão, percebendo e reproduzindo alguns dos saberes das crianças, vou reforçando as relações de confiança com elas estabelecidas ao mostrar-me conhecedora da sua cultura (Ferreira, 2002).

No decurso destes processos relacionais eles/as percebem que não exerço a mesma autoridade que as outras adultas do *Heróis da Terra*, e essa ambiguidade nos papéis por mim assumidos, uma adulta “amiga”, às vezes joga a seu favor, como quando me pedem para pegar laranjas no alto da árvore, para ajudá-los/as a subir na árvore ou para “transgredir” algumas regras:

Quando as crianças vão descansar, Lúcia chama-me para a sua beira, e pede, com um meio sorriso, que eu pegue a Barbie para ela: “As outras crianças dormem com um peluche... A Barbie é o meu peluche”. Fico na dúvida do que fazer, sentindo que Lúcia está a “usar-me” para conseguir algo que as educadoras não deixariam (NT: 18 de janeiro de 2019).

Já em outras vezes, alguns meninos parecem aborrecer-se com a minha “incapacidade” de decisão e ação:

Nuno, Otto e André jogam à bola ao lado dos contentores. A bola caiu do outro lado e Nuno e Otto vêm até mim para me pedir ajuda. Dizem que preciso de um escadote para colocar no muro e de pular para o outro lado para pegar a bola para eles. Faço uma cara de espanto e digo que acho que não quero pular aquele muro tão alto. Eles afastam-se e depois voltam com a ideia de eu abrir aquele portão – que dá para o outro lado da rua -, para que, aí, eles possam pegar a bola. Digo que “não sei se podemos abrir esse portão”, que “se calhar era melhor ver com a Raquel, a Celina ou a Cláudia”. “Ou a Marcela”, diz Nuno.

Eles não parecem gostar muito da minha ideia e afastam-se. Escuto-os dizendo que precisam de uma educadora. E então, entram na casa e chamam a Raquel. (NT: 15 de maio de 2019 - quarta-feira).

Melhor se compreende assim porque a intenção de “deixar-me socializar pelas crianças nos seus modos e usos de fazer para compreender “por dentro” os seus modos de pensar, o significado de símbolos e valores, as regras e princípios de acção constitutivos da sua cultura infantil” (Ferreira, 2002: 63) é um processo que requer tempo e continuidade.

2.3.2. Notas de terreno e recursos visuais

Os deslocamentos, fossem as trajetórias pela relva, entre as canas do bambuzal ou mais longas até a floresta, também influenciaram as escolhas pelas maneiras como iria registar o que estava sendo observado. Essa constante movimentação e a própria materialidade dos espaços percorridos – passar por lugares apertados, desviar de galhos, subir em troncos, correr ou entrar num rio – dificultavam o uso de um caderno para a escrita, o que fez com que decidisse realizar as notas de terreno somente depois que saía do *Heróis da Terra*, geralmente, no autocarro, já de volta à cidade, um trajeto relativamente longo (cf. Apêndice II). Esta escolha implicou confiar na minha memória, mesmo sabendo das suas possíveis falhas e que uma série de interpretações já estariam presentes no meu registro. A própria diferença entre o “português” e o “brasileiro” revelou-se uma dificuldade nos momentos de escrita, em que “inconscientemente” “abrasileirava” o discurso de crianças e educadoras, percebendo, em leituras posteriores, que, por exemplo, tinha usado o tratamento pessoal por “você” muitas vezes e em muitas circunstâncias em que o “tu” seria o mais habitual

Com o passar do tempo, passei a fazer anotações no bloco de notas do telemóvel, buscando registrar algumas das falas das crianças. À medida que fui ficando mais confortável no meu lugar dentro daquela dinâmica, e após uma das educadoras pedir que tirasse algumas fotos de uma atividade, passei também a fotografar e fazer pequenos filmes de algumas situações, o que me dava mais detalhes sobre as interações entre as crianças e com a materialidade dos espaços. Nesses momentos, procurava estar sempre atenta às reações das crianças, se assentiam ou não serem filmadas/fotografadas, e o uso do telemóvel pareceu não causar estranheza para elas. Dado o momento em que vivemos, tornou-se habitual um/a adulto/a estar com seu telemóvel e tirar fotografias – inclusive as educadoras – e é, justamente por isso, que o seu uso me causou sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo que me via e sentia a reproduzir um comportamento que tento evitar na minha própria

vida, reconheço que foi uma ferramenta e estratégia bastante importante para ativar a memória ao escrever as NT e documentar os encontros entre as crianças, educadoras, borboletas, lama, laranjas. O facto é que várias crianças estão bastante familiarizadas com o aparelho e, muitas vezes, pediram para ver o que eu estava fotografando ou para eles/as próprios/as o manusearem:

Estamos dentro do bambuzal, alguns meninos estão “presos” entre as canas. Digo que posso chegar um pouco mais para trás e me afasto um pouco. Lucas vem até onde eu estou com o telemóvel a filmar e pede-me para ver. Mostro-lhe onde está a imagem. (NT: 15 de fevereiro de 2019)

Luna e Bianca brincam às “mães e filhas” sentadas na relva – “como daquela vez”, diz Luna –, e Máisa, Nuno, Otto brincam aos “super-heróis”, próximo ao bambuzal. Sento-me na relva para observar e pego meu telemóvel para começar a filmar. Carla senta-se ao meu lado, pergunta se pode [filmar], mostro-lhe como filmar e ela grava a brincadeira dos/as meninos/as na beira do bambuzal (NT: 13 de maio de 2019).

A partir destes momentos em que pedem a câmara, e na busca de uma maneira “de adoptar práticas relacionadas com interesses e rotinas das próprias crianças” (Christensen & James, 2005: XIX), que ofereçam “formas mais próximas de comunicação das crianças e lhes permitem participar da pesquisa a partir dos seus próprios quadros de referência” (Salgado e Muller, 2015: 115), pensei na possibilidade de sistematizar o seu uso. Com uma câmara de ação, que pelo seu tamanho compacto é fácil de manusear, além de ter acessórios que permitem colocá-la presa à cabeça e assim deixar as mãos livres, pretendia, assim, aceder às experiências das crianças naquele contexto educativo a partir dos seus próprios pontos de vista. Porém, ainda que as educadoras tenham aceitado e que sentisse o conforto que o papel de “amiga” das crianças me trazia, senti dificuldade em abordar a sua utilização com elas. Assim, ao invés de propor claramente o uso da câmara como uma ferramenta para a investigação que estava a realizar, passei a utilizá-la para os meus próprios registos quotidianos, no fundo, esperando que as crianças se interessassem pela máquina.

De facto, algumas delas repararam no novo equipamento que trazia e pediram para vê-lo. Quando isso acontecia, perguntava se queriam usá-la para filmar ou fotografar, dizendo que era só apontar e mostrar o que quisessem – ao contrário do que a maioria está acostumada, nesta câmara não havia a possibilidade de ver o que estava sendo captado. Em mais uma intervenção sobre os discursos e produções das crianças precisei editar as filmagens por serem muito longas para depois mostrar para o grupo, tendo o cuidado de garantir que todos/as que usaram câmara tivessem suas imagens projetadas. Apesar do interesse no primeiro dia em que as educadoras mostraram o filme para as crianças, nos

demais dias, elas acabaram por não disponibilizar o tempo/estrutura para que as crianças pudessem revê-los. Seguiu-se uma viagem não planeada ao Brasil, que adiantou minha saída do terreno, não permitindo que pudesse retomar os vídeos com as crianças. Ainda assim, sabendo da importância de devolver às crianças as suas produções, continuei a enviá-los para o email da educadora para que, quando quisessem/pudessem, os vissem.

2.3.3 Entrevistas

Para complementar as informações que vinha recolhendo pretendi entrevistar tanto as educadoras quanto os/as pais/mães das crianças, a fim de melhor compreender como os diferentes discursos e práticas afetam as intrarelacões entre elas e o mundo “natural”. Mais uma vez, situações alheias à investigação, como a necessidade de estar no Brasil por um tempo prolongado e a crescente proximidade do prazo final de entrega do trabalho, tiveram influência negativa no andamento da investigação. Dentro daquelas reais possibilidades, só foi possível ouvir as duas educadoras, através de entrevistas semiestruturadas.

Entrevistas semiestruturadas podem ser entendidas como encontros observacionais que visam conhecer a vida social para além dos sentidos aparentes, do que é manifesto ou da troca “espontânea” de pontos de vista, visando compreender o da pessoa entrevistada, a sua construção de significados e os sentidos investidos. Desta forma, busquei recolher, como afirmam Bogdan & Biklen (2010), informações na linguagem das próprias educadoras, o que permitiria desenvolver uma ideia de como elas interpretam aspectos do mundo e percebem as experiências compartilhadas com as crianças e outros seres vivos naquele contexto educativo, de como se colocam nessas intrarelacões e o que pensam sobre o assunto.

A elaboração de um guião para as entrevistas – um pouco falha –deu-se no sentido de abrir tópicos de conversa, e espaço bastante para que as educadoras trouxessem assuntos que achassem pertinentes. A partir de algumas “deixas” buscava-se saber sobre a sua trajetória pessoal e profissional e o que as levou escolherem/criarem um PE aproximado da natureza; as suas concepções sobre educação e natureza e as suas percepções sobre a dinâmica de funcionamento do *Heróis da Terra*, as prioridades, os objetivos e o que, afinal, se aprende ao ar livre; as suas percepções sobre as crianças e suas famílias, a sua participação e envolvimento (Apêndice III).

As entrevistas ocorreram com o ano letivo já terminado, num período de transição com a saída de muitos/as miúdos/as – para a entrada no 1º Ciclo, para outras propostas

educativas para a primeira infância, semelhantes ou não ao trabalho desenvolvido no *Heróis da Terra* – e a entrada de tantos outros/as. Já havia uma proximidade entre mim e as educadoras, principalmente com a Celina – com quem voltava de boleia às segundas-feiras –, o que possibilitou que estivessem mais à vontade e se expressassem sem maiores constrangimentos. Em ambas as entrevistas, o tom foi descontraído, quase como uma conversa, ainda que Celina tenha se questionado se saberia como responder às minhas perguntas.

A materialidade dos lugares escolhidos para as entrevistas também interferiu no seu andamento e, possivelmente, no seu conteúdo. Ambas pediram que eu as encontrasse no próprio *Heróis da Terra*, mas enquanto Raquel escolheu conversar no segundo andar da casa – um local em que a entrada das crianças não é permitida –, Celina, escolheu sentar-se no *deck*, ao sol, enquanto os/as miúdos/as dormiam. Se com uma não houve interrupções, na outra, pelo seu posicionamento, elas foram inúmeras, a ponto de “virar” piada (Apêndice VI b); além disso pode-se ouvir os passarinhos a cantar ao fundo e tanto vento que, muitas vezes, na transcrição dos áudios, foi impossível discernir o que se falava. Estes, assim como as notas de terreno e o PE do *Heróis da Terra* foram, posteriormente, organizados e submetidos a um processo de análise, descrito a seguir.

3. Processo de análise dos dados – a análise de conteúdo

Spyrou (2018) afirma que os/as investigadores devem estar sempre atentos/as aos componentes das *assemblages* da pesquisa em que participam e aos que papéis assumidos na produção de conhecimento, uma vez que, de alguma forma, territorializam percepções sobre a infância através das suas escolhas teóricas e metodológicas. Para o autor, os mundos sociais complexos e confusos em que as crianças vivem a infância encontram espaços, tornam-se organizados, são categorizados e feitos inteligíveis, mediante processos transformativos em que a realidade empírica é transformada em conhecimento – ainda que esta, ou o próprio mundo, também tenham uma palavra significativa nestes processos.

Esses processos transformativos, em que se buscou dar sentido aos dados obtidos através das observações participantes e respectivas notas de terreno, de conversas informais, de materiais produzidos pelas crianças e das entrevistas com as educadoras, tomou forma através da Análise de Conteúdo. Para Amado (2013: 304/305)

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção.

Num primeiro momento, e para o caso das notas de terreno, foi necessário organizar todo o material para, então, partir para “leituras flutuantes” dos textos, em busca da identificação de conteúdos emergentes. A construção das categorias a partir destes textos não se deu, portanto, através de categorias já pré-definidas, mas segundo um “procedimento *indutivo*” (Ferreira, 2002: 84), em que elas “emergiram de agrupamentos de unidades de sentido” (*idem*), sendo respeitadas “como expressão das suas vozes” (*idem*). Nesse momento deve-se escolher o tipo de unidades de sentido com que se vai trabalhar na codificação.

Para Bardin (1977), a unidade de contexto – de dimensões superiores – é a que possibilita, tal como o seu nome indica, compreender o que se vai codificar, situar, contextualizar a significação de unidades de registo ali contidas – frases, partes de frases, palavras... A identificação e recorte destas unidades de registo constituem a parte do conteúdo que se considera como unidades-base e cuja codificação, a que se associam sucessivas interpretações e inferências, permite a explicitação dos sentidos subjetivos, até então submersos e latentes. O passo seguinte à codificação das unidades de registo requer a sua agregação por analogia de sentido, ou seja, recorrer a procedimentos de síntese e a níveis de progressiva abstração com vista à sua classificação e construção de um sistema de categorias.

Contudo, importa cuidar de explicitar os caminhos e escolhas tomadas, no sentido de perceber quais são os eixos e categorias analíticas que o/a investigador/a impõe às vozes de crianças e educadoras (Spyrou, 2018). Assim, ainda que tenha optado por não definir categorias prévias, os próprios objetivos da investigação e as posteriores leituras levaram à identificação de eixos de análise centrais ao seu desenvolvimento, tal como se apresenta de no Quadro 1 (cf. Apêndice IV 1). O sistema de categorização das notas de terreno que, partir daqui e da respetiva análise das NT, se construiu, permitiu substanciar e visibilizar os objetivos gerais, aprofundar o olhar relativamente aos usos sociais dos diferentes espaços pelas crianças e educadoras e à maneira como se relacionavam com a natureza e sua materialidade e orientar a escrita desta dissertação (cf. Apêndice IV a e Cap. 3, 4 e 5).

Para Hackett, Procter, Seymour (2015), uma lente espacial reconhece a não-linearidade das vidas das crianças ao trazer à tona as formas complexas que a sua criação de

significado desdobra numa troca dinâmica com os espaços e lugares que habitam. Dessa forma, de acordo com Procter (2015), a análise das espacialidades vividas pelas crianças com o mundo “natural” atenderia às múltiplas dimensões humanas e não-humanas, materiais e imateriais do ser/estar no lugar. Como Spyrou (2018) adverte, para realmente se apreciar o significado social e cultural das vozes das crianças, é necessário que o/a investigador/a se familiarize com os discursos que as informam. Por conseguinte, a análise do PE tal como a das entrevistas com as educadoras, priorizou os três grandes eixos da investigação: as crianças, a educação e a natureza (cf. Apêndice V e / VI d):

Pode então dizer-se que a análise de conteúdo do PE e das entrevistas procedeu, nestes casos, a partir de três eixos de análise prévios, pré-definindo assim as suas grandes categorias. O processo de inferência que se sucedeu, ao explorar as significações explícitas daquelas categorias permitiu identificar as respetivas subcategorias e avançar, em alguns casos para outras camadas de significação, menos perceptíveis, que estiveram na base da identificação de outras categorias e subcategorias emergentes. Por outras palavras, daí resultaram sistemas de categorias mistos e uma pluralidade de concepções de criança, educação e natureza (cf. Apêndice V a, b, c, d e Apêndice VI a, b, c).

A análise parcelar e cruzada dos sistemas de categorias relativos aos diferentes tipos de dados coletados, mediante o uso de diferentes procedimentos, bem como as interlocuções estabelecidas com o quadro teórico de que se partiu (cf. Cap. 1) e as novas interrogações e perguntas que ficam com e sem respostas, estão na base do texto que se segue, tendo consciência de que ao fazê-lo – decidindo o que incluir ou não, o que apresentar em citações diretas, que temas emergentes resumir – esses dados são reapresentados sob uma nova luz (Spyrou, 2018).

Ferreira (2002: 83), a propósito a impossibilidade de apresentar a análise de todos os episódios significativos, sugere como critério relevante considerar as “situações-chave que – pela densidade, complexidade e polissemia de significados contidos – se tornaram símbolos representativos da vida social, cultural e afectiva dos grupos, das suas relações e dos seus valores”. Daí, portanto, a escolha por usar trechos das notas de terreno que julguei significativos pelas diferentes dimensões que neles se intersectam. Todo esse trabalho analítico para, de seguida, recompor visando proporcionar uma “janela” – ainda que por mim construída – acerca da vida daquelas crianças, educadoras e demais seres vivos às/aos leitoras/es, influiu de modos objetivados e subjetivos nas decisões de como apresentar todas essas informações, e portanto, comportando (in)visibilidades e limitações.

4. Alcance e limitações

No constante processo de reflexividade penso que acertos certamente estiveram presentes, tais como a construção efetiva de laços com as crianças e as educadoras, o que permitiu a minha inserção nas suas práticas culturais – sem, entretanto, considerar-me nativa ou *expert* nelas. É inevitável, no entanto, não focar as limitações encontradas ao longo do processo e no que poderia ter sido melhor.

No exercício de olhar para trás, e de objetivar a presença das crianças nos registos, ainda que o meu acesso a elas fosse condicionado aos dias em que frequentava o *Heróis da Terra* e a quem lá estava presente, e ainda que acreditasse estar contemplando todas elas, de maneira mais ou menos equilibrada, a verdade é que um grupo foi claramente privilegiado. Spyrou (2018) alerta para a necessidade de levar em consideração os contextos de investigação nos quais as vozes das crianças são produzidas e os desequilíbrios de poder que os moldam. Nesse caso, as vozes mais ouvidas foram as daquelas crianças que me convidavam a estar com elas; aquelas que demonstravam maior prazer em estar “lá fora”, aquelas que entravam dentro dos rios e das poças de lama, que subiam às árvores atrás de laranjas, escavavam o chão ou procuravam pequenos animais; aquelas que mais se expressavam e apresentavam um discurso “pró-natureza”.

Ainda que ninguém tenha sido completamente invisibilizado, algumas crianças e também Marcela, a auxiliar de educação, não estiveram tão presentes nas minhas anotações. No caso de Marcela, julgo que acabei por reproduzir um comportamento das educadoras que, de certa maneira, não dava visibilidade às suas contribuições e interações com as crianças. Em outros casos, como o de Mariana, que na minha percepção não parecia completamente à vontade para explorar os diferentes espaços a que tinha acesso e também não era muito vista pelas educadoras, a minha tentativa era de acompanhá-la mais de perto e tentar perceber como era a sua maneira de se relacionar com todo aquele espaço e natureza, com seus movimentos mais lentos e a sua proximidade com as pequenas coisas do chão. No entanto, eu acabava seguindo as crianças mais “ativas” quando me convidavam para brincar, pelo que, de alguma forma, “minhas percepções parecem ter ficado ofuscadas com as interações que foram mais exuberantes” (Ferreira, 2002: 77) e isso tem um peso no que se pode dizer sobre as experiências das crianças no *Heróis da Terra*.

Do mesmo modo, embora as minhas observações privilegiem – até por minha questão de investigação – as interações que aconteciam “lá fora”, percebo, já no processo de

escrita, que acabei enfatizando as experiências que aconteciam no bambuzal, e isso ocorreu tanto pela percepção da importância daquele lugar para diferentes grupos de crianças, como por um certo contentamento em ser convidada a entrar naquele espaço, raramente frequentado por adultos/as (cf. Cap. 5).

O tempo para realizar a pesquisa e, depois, o espaço de escrita para refletir criticamente todos os seus poréns, como, por exemplo, o muito que ainda teria a explorar acerca das diferentes maneiras e focos que as crianças escolheram utilizar com a câmera, não permitem que me aprofunde neste assunto, constituindo outras das limitações deste texto.

Uma última limitação desse processo de investigação – por ora – está relacionada à dificuldade encontrada em sair de um olhar bastante antropocêntrico sobre as relações entre as crianças e a natureza, especialmente no que se refere às notas de terreno. Apesar do cuidado em reler as anotações buscando também atentar também para como a materialidade dos espaços afetava e era afetada pelas crianças, o facto do referencial teórico ter sido construído ao longo do caminho, e do contato com as perspectivas dos novos materialismos e as teorias pós-humanistas só se ter ampliado em leituras posteriores reflete-se nas análises que poderiam ter ido mais longe. Não obstante, levo essas considerações como aprendizagens em como realizar investigações cada vez mais respeitadoras de seus sujeitos, sejam eles/as as crianças mais caladas ou menos interessadas em explorarem o mundo natural; sejam pessoas invisibilizadas pelo grupo; sejam os insetos, as silvas, as folhas, o barro, a chuva.

Skånfors, Löfdahl, Hägglund (2009) afirmam que a organização do tempo e do espaço afetam as interações das crianças e é, portanto, importante para entender suas estratégias de uso dos diferentes espaços, seja para se aproximar ou se afastar de seus pares. Tempo e espaço, para as autoras, parecem organizar as atividades das crianças, sendo que diferentes tipos de interação acontecem dependendo da disponibilidade de salas, hora do dia, número de crianças e se há brincadeiras livres ou atividades dirigidas pelas educadoras. É importante, dessa forma, perceber como se estrutura a rotina do *Heróis da Terra* para, mais adiante, entendermos as possibilidades de exercerem a sua agência espacial e os usos que fazem dos diferentes espaços.

CAPÍTULO 3

“*Heróis da Terra*” - caracterização do contexto e seus atores

Busca-se, agora, dar a conhecer o contexto educativo *Heróis da Terra* - a sua história e os pilares em que assenta o seu PE – e os/as seus/as atores – situando as características sociográficas do grupo de crianças e suas famílias, o perfil das educadoras e os seus discursos, com base na análise do PE e das suas entrevistas (cf. Apêndices V a, b, c, d e VI a, b, c). De seguida, caracterizam-se os diferentes espaços do *Heróis da Terra* – a casa, o alpendre, o *deck*, a relva, o bambuzal, o caminho para a horta, a cozinha de lama, a horta e a floresta – e suas materialidades, bem como a rotina de funcionamento (cf. Apêndice IV a).

1. O “*Heróis da Terra*” – uma comunidade de aprendizagem?

O Projeto *Heróis da Terra* se apresenta-se, no seu *website*, como “uma Comunidade de Aprendizagem, com serviços de apoio à educação”, que oferece, entre os seus serviços, “*playgroups*” semanais para crianças com idades inferiores a dois anos acompanhadas de um/a cuidador/a, “*playgroups*” para crianças dos 2 anos aos 6 anos e grupo de apoio para crianças a frequentarem o 1º ciclo em regime de ensino doméstico. De toda esta oferta educativa, apenas se encontra em funcionamento o “*playgroup*” para crianças dos 2 anos aos 6 anos, em dias e horários – entre 8h30 e 19h – à escolha das famílias.

Tratando-se de uma proposta de iniciativa privada, alternativa ao JI público, este projeto pretende “desconstruir os padrões estandardizados da educação e reconstruí-los com base numa visão mais (*sic*) humana e centrada, verdadeiramente, no interesse de cada criança” (PE, 2017: 05). Após outras tentativas em outros lugares e anos anteriores, um campo de férias na horta de familiares levou a criadora ao que mais tarde seria o projeto *Heróis da Terra*:

E, em setembro de 2017 (...) eu falei com eles. Eles disseram para lhes apresentar o projeto. Pronto, para aí em dezembro eles deram-me o ok...e eu, muito lentamente, fui construindo, fui vendo o que era preciso... e tenho consciência, hoje, que o *Heróis da Terra* surgiu na hora certa. Porque eu queria algo que tivesse duas componentes muito fortes, a componente da natureza e a componente artística, de expressão plástica e de expressão livre. E, eu acho que só em 2016, 2017 é que a sociedade começou a ficar um bocadinho mais desperta para estas questões. Se eu tivesse arrancado com o *Heróis da Terra* mais cedo, se calhar, eu não ia ter a mesma receptividade. Porque foi o ano que

chegou cá o *Forest School*, é o ano, também, em que começou (...) a ser mais reconhecido (...) *Reggio Emilia*, que é o modelo, assim, pedagógico que eu... adoro (ENT Raquel: 2).

Se na fala de Raquel já podemos vislumbrar os principais fios condutores da sua práxis – a componente da natureza e a artística – e as suas principais referências educativas – as *Forest Schools* e as propostas para educação de infância de *Reggio Emilia* – estas são aprofundadas no documento do seu PE, que traz outro ponto central, o brincar livre. A importância dada ao brincar é tanta, que está no próprio nome original da instituição, “o Brincar livre é o alicerce sem o qual este projeto não faria sentido. Por ser tão importante dedicamos-lhe toda a introdução” (PE, 2017: 9). Ela também ressalta que a criação do *Heróis da Terra* só foi possível no atual momento, em que a sociedade portuguesa se encontra mais aberta às questões da educação ambiental, do ambiente e da sustentabilidade planetários, bem como a novas pedagogias associadas à valorização da natureza, favorecendo um nicho de mercado assente no surgimento de novas instituições que oferecem serviços educativos ao ar livre (Coelho *et al*, 2015).

Ainda que idealizado por Raquel, o PE afirma-se aberto e a ser construído coletivamente, “toda a comunidade educativa será chamada a participar no desenvolvimento deste projeto que, por esta razão, não será um documento fechado, poderá sofrer ajustes ao longo do ano” (PE, 2017: 14), e isso, teoricamente, inclui as próprias crianças. Com efeito, o respeito pela opinião das crianças e seus interesses assumem centralidade no documento, ao destacar na sua Missão e Princípios Educativos o respeito por elas e suas características individuais, além da valorização da autonomia, entendida como funcional, intelectual e moral. Acrescem como valores essenciais a vida social e o trabalho coletivo, o respeito pelos outros e pela diferença, a solidariedade, o respeito e a preservação da natureza.

O propósito sociopedagógico de seguir os interesses das crianças, ajudá-las a descobrirem-se e aos outros e o mundo, a valorizar a criatividade, a curiosidade e “o gosto pelo conhecimento e pelo belo” (*idem*: 7) é preconizado através a educação pela arte “que, em si própria, abrange todas as dimensões do ser humano: desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e social” (*idem*: 10), e do brincar livre, entendido como aprendizagem ativa que se faz com o corpo todo, “onde o querer, o sentir e o pensar são o motor de toda a aprendizagem (*sic*)” (*idem*: 7). As crianças parecem ser concebidas, portanto, como seres únicos, com ritmos e necessidades próprias (cf. Apêndice V a, d), dotadas de uma autonomia relativa, “responsável e autoconstrutora do seu saber” (PE, 2017: 14), e sendo reconhecido valor da sua participação porque são “empreendedores de mudanças” (*idem*: 08). Não

obstante, outras concepções de criança perspectivam-nas como “Futuros cidadãos do mundo” (*idem*: 3), situando-as como um vir a ser, ainda não cidadãos, que parece relativizar a concepção da sua participação.

Todo o entendimento sobre as práticas educativas da *Heróis da Terra* está baseado na centralidade das crianças nesse processo e em seu principal fazer, o brincar (Apêndice V a, b, d). “É através deste ato que se conhece, aprende o mundo e faz as suas pesquisas, em função dos seus reais interesses” (*idem*: 3).

De acordo com o PE, “A nossa casa dispõe de um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem que fomentam o desenvolvimento das 8 inteligências defendidas por Howard Gardner (linguística, lógico-matemática, espacial/visual, musical, corporal/sinestésica, intrapessoal e interpessoal)” (*idem*: 7), sendo neste espaço que, “durante as brincadeiras livres, colocarão em prática os seus projetos pessoais, usufruirão de atividades artísticas livres...” (*idem*: 9). E a ideia é que os brinquedos sejam pouco estruturados, o que, através da imaginação e criatividade de cada um, promoverá “o pensamento, o raciocínio, a matemática, a interação com os pares, etc.” (*idem, ibidem*). Além disso, ao mesmo tempo em que ressaltam a importância de manter um clima familiar e partilhar as refeições e conversas, também trazem o almoço como um momento de aprendizagem, onde “o adulto, como modelo, exemplificará as regras de conduta à mesa” (*idem*: 11).

O documento traz, portanto (Apêndice V b, d), os/as adultos/as como importantes modelos para as crianças, além de serem responsáveis por proporcionar “boas convivências sociais, espaços físicos de qualidade, sem esquecer o tempo e o espaço que a crianças necessita para fazer as suas explorações e pesquisas” (*idem*: 4)

é através dessa manipulação (de objetos) que refletem sobre a realidade, questionam as regras e os papéis sociais e exploram o mundo com todos os seus sentidos fazendo surgir, dentro de si próprios, as primeiras noções de espaço, tempo, leis da física, noções de matemática, textura, temperatura, etc. (*idem, ibidem*)

Como foi visto anteriormente, o PE da instituição vai buscar aos educadores de *Reggio Emilia* um referencial teórico para sustentar suas práticas, principalmente no que se refere à importância dada a organização do espaço físico, que é entendido como um “terceiro educador” (PE, 2017: 12) ou um “educador incondicional” (*Idem*: 04). Segundo Strong-Wilson & Ellis (2009), pensar no espaço como educador implica levar a organização das salas ou demais espaços escolares muito a sério, tanto a disposição dos materiais ao alcance das crianças, a maneira como os objetos estão organizados, a escolha desses objetos, a

preparação prévia desses espaços para recebê-las, indo de encontro aos objetivos de cada momento, mas dando lugar ao inusitado. O/a educador/a atua nos espaços, às muitas maneiras que este pode "falar" e convidar às interações, para que as crianças, interagindo com ele, façam suas próprias descobertas. Preconiza-se assim que o processo de aprendizagem aconteça de forma situada, “tirando o máximo partido das nossas áreas exteriores (horta, jardim e floresta) ao longo de todas as estações do ano” (*idem*: 12), em que as crianças “terão oportunidade de observar a natureza, de trepar às árvores, de brincar nas poças de água, sentir a chuva e o vento, de assumir alguns riscos, ainda que controlados” (*idem*: 9).

Há, no entanto, certas contradições no entendimento do que se aprende “lá fora”. Raquel afirma que as crianças aprendem ao ar livre “Tudo o que aprendem num espaço fechado, só que de uma outra forma”, incluindo aí componentes das OCEPE de diferentes áreas do conhecimento; Celina acredita que mais do que aprender o que fariam dentro da sala – autonomia, matemática, gestão de conflitos – “é realmente aprender... a brincar. E... aprender no meio da natureza. Tanto em termos cognitivos, como em termos afetivos, como das aprendizagens motoras. Ou seja, todas as coisas que estão definidas nas OCEPE...” (ENT Celina: 2), “Podemos fazer muitas coisas dentro de sala, mas não temos este nível de profundidade na aprendizagem das coisas” (*idem*: 4). Reforçando o contato com a natureza que permeia todo o PE, Raquel, ao falar sobre as referências teóricas ali presentes, ressalta que as crianças não vivem em “bolhas” e que essas experiências na natureza não podem ser separadas da vida urbana, das tecnologias, da cultura e das artes. Para ela, a pedagogia Waldorf

acaba por criar uma espécie de uma bolha e as crianças crescem e vivem dentro daquela bolha um bocado alienadas... do mundo real, e *Reggio Emilia* tem a componente artística, tem também a componente da natureza, mas as crianças não estão em bolhas. É permitido o uso das novas, das novas não... das tecnologias, o reutilizar de materiais que, se calhar, de outra forma iriam para o lixo.” (ENT Raquel: 2).

No *Heróis da Terra*, as crianças são percebidas como “seres da natureza e da cultura” (PE, 2017: 09), com o seu desenvolvimento biológico acontecendo na interação com os membros da sua espécie e o universo natural (Apêndice V a, d), percebendo-se uma visão essencialista, naturalizada e romântica da infância ao longo das páginas do documento, ao proporem dar a oportunidade às crianças de “serem crianças com um C grande” (*idem*: 5), de regressarem “ao que lhes é inato, explorar através do brincar, em função dos interesses de cada uma” (*idem*).

Como seres humanos que são, intuitivamente, tentam compreender os espaços que as envolvem, e a curiosidade inata incentiva-as a explorar, através do brincar, tudo o que lhes interessa ou chama a atenção, num determinado momento ou período (PE, 2017: 3).

Uma certa visão reificada da infância – na medida em que parece não haver grande reflexão crítica acerca da complexidade das interseções entre, desde logo, natureza, sociedade e cultura, e portanto, dos determinismos biológicos. Esta é uma visão que reflete, a par de uma concepção adulta bem intencionada mas sem deixar de ser maternalista, a visão idealizada da infância da própria Raquel

[no *Heróis da Terra* tento] reproduzir, entre aspas, momentos que eu considerei importantes na minha infância, que eu acho que seria importante as crianças também vivenciarem (...) uma infância rural, numa quinta onde tínhamos patos, galinhas, vacas... e tínhamos as vindimas, tínhamos as desfolhadas, tínhamos a páscoa, tínhamos o natal” (ENT Raquel: 3)

Subentende-se neste discurso, um apego sentimental a uma natureza singularmente virtuosa e, portanto, valorizada (Taylor, 2013: xxi), mas que não deixa de ser, também ela, uma natureza culturalizada e domesticada pela identificação, direta e decalcada da natureza tipificada como espaço rural a que correspondem a quinta, as colheitas, os animais domésticos. Esta parece ser a referência biográfica e o exemplo, que inspiram e são até transpostos para a maneira como se chegou ao espaço do *Heróis da Terra*, através da horta, da terra cultivada, que traz essa visão mais utilitária da natureza. Por sua vez, à relação que estabelece entre terra e valorização de práticas e rituais como vindimas e desfolhadas, não é alheio um certo saudosismo, refém de uma imagem idílica, bucólica e tradicional da ruralidade na cultura portuguesa. É nesta visão *naif*, a-social e a-crítica da natureza, tornada um essencialismo, que as característica de um pensamento europeu acerca das “crianças da natureza” (Taylor, 2013) parecem ecoar.

Esta identificação das crianças com a natureza também está presente na metáfora escolhida para o que pretende ser este espaço educativo, em que os/as educadores/as podem ser carpinteiros/as ou jardineiros/as (Gopnik, 2016 *in* PE, 2017: 5). Ao contrário dos/as carpinteiros/as que dão forma ao material para chegar a um produto final, valorizando a precisão e o controle, nos/as jardineiros/as “cria-se um espaço nutritivo e seguro para as suas plantações” (*idem, ibidem*), que não conseguem controlar, em que os planos iniciais nem sempre são cumpridos e tudo cresce em harmonia:

Um jardim, ao contrário de uma cadeira, está em constant (sic) mudança adaptando-se às circunstâncias, ao clima e às estações. A longo prazo, toda a dinâmica do ecossistema tornará a planta mais robusta e adaptável, do que uma planta que cresce numa estufa (idem: 5-6).

Desta forma, embora o *Heróis da Terra* pretenda abrir espaço para as crianças se desenvolverem, dando o suporte e os recursos necessários para essa constante mudança, tal concepção, de algum modo, não resiste ao apelo sedutor de uma natureza romantizada, imutável e originária, habitada por crianças inocentes e naturais (Taylor & Giugni, 2012). Por outro lado, também está fortemente presente nos discursos que permeiam o PE, a ideia de promover uma consciência ecológica nas crianças e uma projeção delas como defensoras da natureza (Apêndice V c, d)

as relações que temos desde crianças com o outro e com a natureza são veículos fundamentais para a construção de uma sociedade mais consciente, autônoma, criativa, capaz de resolver problemas, empreendedora e amiga do ambiente (PE, 2017: 12).

Partindo de um dos seus valores essenciais, “O respeito e empenho pela preservação da natureza” (idem: 8) preconiza-se o uso de materiais ecológicos e o seu reaproveitamento, o fazer compostagem, manterem limpa a floresta, a separação do lixo e a reciclagem, a fim de “sensibilizarmos e reduzirmos a nossa pegada ecológica” (idem: 09). Para Taylor (2017), apesar de um crescente desconforto em posicionar de forma simplista as crianças inocentes na natureza boa – como um refúgio da cultura urbana má –, e de debates emergentes acerca de diferentes abordagens, incluindo um movimento para reconhecer as interdependências dos sistemas sociais e ecológicos, e para promover sensibilidades ecocêntricas, quando se trata de colocar em prática as suas pedagogias, o principal aspecto da educação, prevalecem práticas essencialmente humanistas. De acordo com a autora, em geral, a educação ambiental reverte para o que os/as educadores/as (humanos com agência) precisam fazer e para o que as crianças (também como sujeitos humanos com agência) precisam aprender para melhor cuidarem e protegerem o meio ambiente, ficando posicionada, simultânea e ambigualmente, como um valor integral e como um objeto passivo do conhecimento humano necessitado de cuidados e proteção humana. É nessa ambiguidade – fazer parte de uma comunidade interligada, uma casa comum, mas, de alguma maneira, também separados/as enquanto humanos que precisam cuidar do planeta – que fala Raquel sobre o nascimento do *Heróis da Terra*:

só conseguimos respeitar aquilo que conhecemos. Se nós não conhecemos, não podemos respeitar... nem temos consciência que as coisas existem. E, agora que se fala

tanto, não é? Da nossa finitude enquanto planeta, já nem é enquanto humanos, é enquanto planeta... é importante que as crianças conheçam o planeta. E conhecer o planeta é conhecer a nossa rua, conhecer a comunidade que nos envolve, conhecer o pinhal, o bosque, o jardim público qualquer que seja, o que fica lá próximo... é conhecer os vizinhos, que é para todos juntos irem-se conhecendo, aprendendo a respeitarmos, e juntos podemos construir algo que possa fazer sentido para todos, que seja melhor para todos. Melhor enquanto ser humano e melhor como cuidadores dessa casa comum que é o planeta Terra. Pronto, e penso que foram um bocado essas razões todas que me levaram a... fazer nascer o *Heróis da Terra*... (ENT Raquel: 3)

2. Os/as atores

Volta-se agora o olhar para os/as principais atores envolvidos no dia a dia da “comunidade de aprendizagem” – as educadoras e as crianças -, fazendo-se a sua caracterização sociográfica.

2.1. As educadoras

As educadoras centrais do *Heróis da Terra* são Raquel, a criadora do projeto e Celina. Raquel, de 45 anos, licenciou-se em EI em 1999 e ficou a trabalhar onde fez o seu estágio final por 5 anos, até a instituição fechar. Afirma que desde 2004, a ideia de construir algo em que pudesse acreditar e dedicar-se integralmente foi-se tornando mais presente, levando-a a estabelecer algumas parcerias que só em 2017 funcionaram, quando abriu o *Heróis da Terra*. Aqui, Raquel exerce algumas funções burocráticas relativas ao funcionamento da “comunidade de aprendizagem”, atende às famílias interessadas em conhecer a proposta e colabora ativamente no planeamento dos grandes projetos, interferindo menos nas atividades do dia a dia com as crianças. Ainda assim, é bastante presente nas suas vidas e experiências, exercendo grande autoridade sobre elas, e também perante as educadoras.

Celina, 42 anos, também licenciada em EI, tem 19 anos de prática em estabelecimentos II e em acampamentos de férias. Está desde o primeiro ano de funcionamento do *Heróis da Terra* e parece bastante identificada com a proposta educativa e assume um papel de liderança em relação às crianças, que têm nela a sua principal referência adulta, e à Cláudia e Marcela – a outra educadora e a auxiliar de ação educativa, respectivamente¹².

¹² Marcela, 52 anos, formada como Auxiliar de Ação Educativa, com 10 anos de prática, entrou na instituição no início do ano letivo de 2018; Cláudia, mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Círculo do

Estes são os papéis que as educadoras assumem na “comunidade de aprendizagem”:
“um facilitador de experiências, de exploração, de... afetos...” (ENT Raquel: 5), que observa para aprender sobre as crianças, não direcionando as suas aprendizagens, mas proporcionando bons encontros sociais, espaços físicos e tempo para que elas os explorem e pesquisem. Ao proporcionar o ambiente e a chance de seguirem aquilo que lhes interessa, pretendem ajudá-los/as a transformar esses interesses em aprendizagens (cf. Apêndice VI a).

A ideia de romper com tradições didáticas parece ser uma das motivações para que aquelas educadoras tenham escolhido criar/estar neste lugar (Apêndice VI a). A crítica de Raquel aos espaços mais tradicionais, que não respeitam os ritmos infantis, é também secundada por Celina

é este espírito de procura de... de tentar... não é fazer alguma coisa diferente por ser diferente, é... fazer aquilo que realmente... aquilo que acreditamos que pode fazer a diferença na educação, de como ela está estabelecida atualmente e... e criar uma escola nova (ENT Celina: 8).

Ainda que bastante entusiasmadas com as perspectivas de colocar em prática outro tipo possível de EI, ambas as educadoras reconhecem que “dá trabalho, dá muito mais trabalho se trabalhares desta forma (...) é uma maneira muito mais difícil de se trabalhar, porque obriga a estar em constante reflexão e a interagir verdadeiramente com quem está a tua frente” (ENT Raquel: 10). Segundo Celina, essas mudanças não são simples e não ocorrem de um dia para o outro, “encontrar uma linha comum entre todos, entre as crianças, entre os pais, entre a equipa... É um caminho que se faz... (ENT Celina: 2).

2.2. As crianças

2.2.1. As crianças e suas famílias – perfil sociográfico¹³

A maioria das 25 crianças que frequentam o *Heróis da Terra* são levadas pelos próprios pais e mães – e alguns/as avós – que costumam permanecer, mais ou menos, no espaço para conversas descontraídas com as educadoras ou para brincadeiras com as crianças antes de se despedirem. Predominam as famílias nucleares, em que os pais são casados,

Ensino Básico, com 4 anos de experiência, que começou a trabalhar no *Heróis da Terra* num Estágio Profissional, no início de 2019 e Cláudia, que entrou no lugar de Chica, quando esta saiu no final de 2018.

¹³ A caracterização do perfil sociográfico e nível de participação das famílias, decorre de inferências com base nas observações, e do conhecimento mais ou menos próximo que foi possível ter delas; através do convívio possível, quando, no início do dia, deixavam as crianças no *Heróis da Terra* ou iam buscá-las; de outros encontros promovidos pelas educadoras, conversas informais e comentários e informações trazidas pelas próprias crianças.

vivem juntos/as e são portugueses, embora haja pais ou mães italianos, franceses e brasileiros. As crianças são filhas únicas ou tem um/a irmão/ã mais novo, e algumas dessas duplas frequentam o *Heróis da Terra* juntos/as: Carla e Amália, Flora e Melina, Otto e Luna.

Enquanto alguns/as vivem nas proximidades da instituição, um grande número de famílias percorre uma certa distância para chegar até lá, seja de áreas mais afastadas do concelho, da capital do distrito ou até de outras cidades em que a deslocação pode chegar a mais de 2 horas. Isso pode apontar para um comprometimento com a proposta educativa, já que envolve um esforço de cada família para estar ali. Aponta também, dado ser uma proposta educativa de iniciativa privada, que oferece “serviços” pagos, para uma condição financeira elevada, de classe média, média-alta. Outras pistas dessa condição socioeconómica e cultural são percebidas pelo vestuário, objetos trazidos de casa, relatos de viagens ao exterior e pela própria escolha deste projeto educativo em particular, com uma proposta pedagógica “alternativa” e pautada em preocupações ecológicas.

Quando acontecem eventos, como o Magusto, a visita dos bombeiros, o acampamento do final do ano letivo e a participação na Greve Climática Estudantil, um grande número de famílias comparece e envolve-se nas atividades propostas, ainda que com variações - é possível perceber que as famílias de Lucas, Gael, Gabriel e Otto e Luna apresentam uma maior identificação com a componente da natureza do PE, patente nas suas falas e perguntas, modos de participação e contribuições que trazem para as educadoras, bem como nas falas e atitudes das suas crianças. Já outras famílias não parecem tão envolvidas, o que chama a atenção das educadoras, que se mostram apreensivas com as possíveis mudanças nas suas práticas.

Em suma, do ponto de vista sociográfico, e por referência às suas origens familiares, o grupo de crianças caracteriza-se por partilhar uma grande homogenia em termos de estrutura familiar - famílias nucleares, de nacionalidade – portugueses - e de posicionamento na estrutura social em grupos das classes médias de topo.

2.2.2. As crianças no grupo de pares

O grupo de 25 crianças do *Heróis da Terra*, muito semelhante do ponto de vista da sua origem sociofamiliar, é, internamente, equilibrado em termos de género, embora essa paridade nem sempre ocorra, uma vez que cada um/a deles/as pode frequentar este espaço

em dias e horários distintos - a maioria permanece na instituição durante todo o dia, mas alguns/as estão presentes somente na parte da manhã e outros/as somente à tarde¹⁴.

Em relação à faixa etária dos 2 aos 6 anos, é possível perceber dois grandes grupos de crianças, relativamente equitativos: as/os mais novas/os – 02 e 03 anos (num total de 11) – e de mais velhas/os – 05 e 06 anos (num total de 10) (cf quadro 1):

Quadro 1 – Caracterização das crianças: idade e gênero¹⁵

Gênero	Idades					Total
	2a	3a	4a	5a	6a	
Meninas	3	3	1	4	2	13
Meninos	4	1	3	4	-	12
Totais	7	4	4	8	2	25
	25					

Se há variedade de gênero, de faixas etárias e, até mesmo de nacionalidades, o mesmo não se pode dizer em relação à diversidade de cores de pele, sendo apenas uma criança negra que frequenta o espaço.

Salvo poucas exceções, a maioria das crianças frequenta, pela primeira vez, uma instituição socioeducativa - algumas frequentaram o *Heróis da Terra* em 2017, mas a maior parte começou apenas em 2018 -, e, nesse sentido, pode dizer-se que o grupo é maioritariamente constituído por crianças novatas (Ferreira, 2002).

2.3. A comunidade

Na “comunidade de aprendizagem” do *Heróis da Terra*, além das crianças, suas famílias e as educadoras, há ainda uma série de outros com quem também se relacionam: aqueles/as que trabalham na horta, a dona deste espaço – e tia de Raquel –, os/as vizinhos/as do entorno e aqueles/as que encontram quando vão ao centro da vila tais como os/as comerciantes da feira, moradores/as, bombeiros, etc. – de acordo com o planeamento semanal isso acontece às 4^{as} feiras. Ora, esta “comunidade” não se restringe aos seres humanos, sendo muitos os animais que participam das inter-relação com as crianças, desde os domésticos como Mica e Babushka – as cadelas que as acompanham nas visitas à floresta

¹⁴ Esta especificidade também influenciou as crianças que puderam ser observadas com mais frequência, ainda que as tenha encontrado a todas em, pelo menos, algumas ocasiões.

¹⁵ Ao longo do ano, como algumas crianças foram fazendo aniversário, optou-se por contabilizar a idade que tinham durante o maior intervalo de tempo em que ocorreu a observação.

–, ao “cão resmungão”, com seus latidos assustadores no caminho da horta, às galinhas e pintainhos, às andorinhas que fazem ninho no alpendre, às borboletas, minhocas, besouros, lagartos, bichos-conta, abelhas que picam e devem ser evitadas, lagartas que queimam e as tantas formigas que fazem longos percursos pela relva.

Pautada por uma visão de que a materialidade – e a natureza – não é estática, mas apresenta certa agência e brinca de volta, outros seres vivos que também são parte da “comunidade de aprendizagem” são laranjeiras, carvalhos, pinheiros, eucaliptos, bambus, flores, frutas, bagas – e o perigo que as vermelhas podem trazer –, relva, cogumelos, bolotas, pinhas, agulhas, silvas e tantos outros que constroem junto as experiências das crianças.

3. *Heróis da Terra* e seus diferentes espaços: cá dentro, entre cá e lá e lá fora

O *Heróis da Terra* está situado numa área rodeada de verde, nos arredores de um grande centro urbano do norte de Portugal e, além de um edifício central, faz grande uso dos espaços externos a que tem acesso (cf. Figura 3).



Figura 3: O *Heróis da Terra* e seus diferentes espaços | Fonte: Google Earth

Conta com uma casa bastante ampla onde se encontram a sala que ocupam, a cozinha, uma sala de jantar e as casas de banho – uma para meninos e outra para meninas, sinalizadas com figuras feitas de madeira – e, na área externa do terreno – “lá fora” – há um alpendre, um *deck* de madeira, um espigueiro, um gramado com árvores, o “*pomar*”, e um bambuzal. Além disso, as crianças caminham, quase que diariamente, até um terreno fora instituição, mas próximo, onde se encontram a horta, o galinheiro, a “cozinha de lama” e a floresta.

Ferreira (2011), ao falar sobre a organização espacial de uma sala de um JI, aponta que:

A identidade de cada uma destas áreas decorre de marcadores físicos e simbólicos repletos de significações implícitas que fornecem, silenciosamente, dados perceptivos próprios, distintivos e estáveis, bem como regras e ordens entre pessoas e coisas, especificando em maior ou menor extensão e de modo mais ou menos explícito o que lá se pode ou deverá fazer, quem, quando, como, onde e em relação a quem e a quem...”(Ferreira, 2011: 238).

De maneira semelhante, pode-se pensar como a organização, não somente da sala do *Heróis da Terra*, como dos demais espaços, dão pistas sobre as lógicas ali presentes. Assim, como refere Ezquerria (1998), à organização espacial não são alheias as concepções educativas que orientam a dinâmica quotidiana: as diferentes dimensões, localização, atividades e funções dos espaços, a prioridade concedida a uns ou outros objetos e atividades, os modos de proporcionar intercâmbios entre crianças e entre elas e os seus educadores, a maior ou menor flexibilidade da organização temporal, o sistema de regras de acesso e usos de espaços e objetos, etc. Isto significa que o *Heróis da Terra*, quer pela disposição do edifício central da casa e seus espaços internos, que se ampliam à medida que se passa da porta da sala para fora, quer pelos espaços externos, intramuros e fora deles, convidam, ambos, pelas suas características, a certas práticas que interferem nas ações e relações entre os/as diversos/as atores sociais e com outros seres vivos e materialidades presentes. É precisamente para a caracterização desses diversos espaços que se avança já de seguida, tomando como ponto de partida e de referência o edifício central e aqueles que se encontram no seu interior, remetendo ao “estar cá dentro”; depois, aqueles que lhe são imediatamente adjacentes, assinalando espaços “entre” espaços e a delimitação/trânsito entre cá e lá e, por fim, aqueles que, sendo-lhe exteriores, implicam o estar “lá fora”.

3.1. Espaços cá dentro – a sala

O principal espaço interno utilizado pelas crianças e educadoras é uma sala ampla e



Figura 4: Celina e crianças numa atividade



Figura 5: Flora brinca na casinha.

arejada, com paredes de pedra – bastante fria no inverno e fresca no verão – e grandes portas de vidro que dão acesso a um alpendre (cf. Figura 4). Nela encontram-se mesas e banquetas baixas de madeira, estantes com brinquedos, pequenos animais e carros, blocos de construção, materiais de reciclagem, de desenho e pintura, livros, um retroprojeter, etc., todos ao alcance das crianças. Há, ainda, uma área “da casinha” (cf. Figura 5), com pequenos móveis de madeira, frutas e legumes de plástico ou de pano, panelas, potes, talheres, algumas bonecas e fantasias, sapatos e chapéus doados pelas famílias. Existem também caixotes com bichos de peluche e um grande tapete com almofadas. Uma grande estante com caixotes de plástico guarda os pertences das crianças tendo cruzetas marcadas com o nome

de cada criança para pendurarem os seus impermeáveis. Próximo a uma das portas encontram-se alguns potes para as crianças que estão em processo de desfralde. Avista-se, também, uma mesa e cadeiras altas, em que se encontram os pertences das educadoras, um computador e documentos do *Heróis da Terra*.

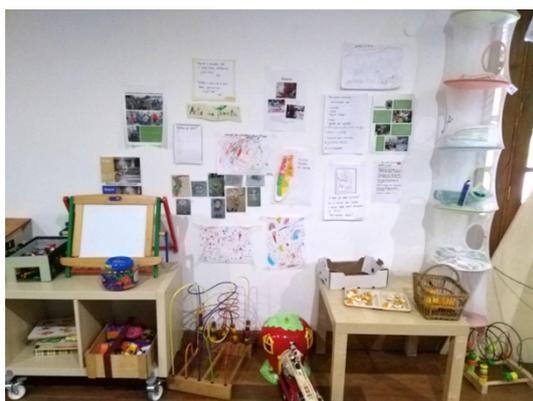


Figura 6: Estantes com brinquedos e calendários, regras, relatos de projetos e desenhos das crianças colados na parede da sala.



Figura 7: Desenhos feitos a partir de um retroprojeter, registros das suas falas e “casinha”.

Nas paredes da sala estão dispostos calendários semanais, uma lista de quem frequenta o *Heróis da Terra* nos diferentes dias da semana, as “regras da floresta” – escritas por uma das educadoras, e assinadas pelas crianças – descobertas que tenham feito, desenhos

e pinturas feitas por elas e notícias – com fotos e textos dos projetos que desenvolvem (cf. Figuras 6/7). A pretensão pedagógica em propor um espaço-sala diferente e alternativo, de forma a fazer “provocações” às crianças (cf. pt 1 deste Cap.), percebe-se agora na manutenção de uma organização relativamente estruturada em “cantos” - casinha, jogos, plástica, biblioteca -, tradicional nos JI portugueses, que convida as crianças para atividades de brincar ao faz de conta e com jogos de regras, desenhar e pintar, ver e ouvir histórias. Mesmo mudando os móveis de lugar algumas vezes durante o ano, existiu quase sempre uma área voltada para o jogo simbólico e para a leitura, com a estante de livros e o tapete com as almofadas permanecendo juntos. Do mesmo modo, embora estivessem ausentes desenhos com imagens prontas e estereotipadas, viam-se nas paredes produções infantis que informavam sobre o quotidiano do grupo e dos projetos em andamento, materializando, “prestando contas” das suas descobertas e aprendizagens. Também as dimensões e disposição do mobiliário na sala, à altura das crianças e a sua acessibilidade aos diversos materiais, podendo pegá-los e depois guardá-los elas próprias, apoia a ideia de que elas têm livre usufruto e escolha, e, portanto, autonomia, ressaltada tanto no PE como nas entrevistas com as educadoras (Apêndices V a e VI a). Porém, subentendem igualmente princípios de ordem e de arrumação, nunca mencionados, que remetem para a importância das lógicas adultas e das culturas (pré)escolares no *Heróis da Terra*. Neste sentido, subsistem ambiguidades e tensões entre o que é idealmente projetado e o que acaba por ser proposto, em termos de atividades, dentro da sala.

A centralidade do brincar nas aprendizagens, tanto no PE quanto no que foi observado, contempla, de alguma maneira, vários aspectos das OCEPE, que apesar de referidas em ambas as entrevistas, e de estarem presentes no dia a dia, não parecem ser o foco da ação pedagógica no quotidiano – geralmente, pouco direcionada, no andamento dos projetos, em conversas informais, em rotinas como a contagem das crianças presentes, escrita de cartas, elaboração de calendários etc. Os elementos naturais, sempre presentes - coleções de bolotas, paus e folhas – juntamente com outras materialidades disponibilizadas na sala foram usados, como um todo, em inúmeros projetos de JI, como a construção e ornamentação da árvore de Natal. Neste sentido, pode dizer-se que o grande diferencial, parecer ser a porta da sala, quase sempre aberta, que dá acesso livre ao exterior. Isso permite que, quando as crianças vão “lá fora”, contem com e aprendam com as materialidades “naturais” desses próprios espaços.

3.2. Espaços “entre cá e lá”

3.2.1. O alpendre



Figura 8: Lucas observa a chuva enquanto as crianças brincam entre o alpendre e o *deck*.

O alpendre é uma área coberta, de chão de pedras, que contorna uma boa parte da casa, havendo duas portas de acesso à sala: uma delas, de correr, proporciona uma maior integração entre os dois espaços. Como o alpendre se estende até ao *deck* de madeira, nos dias de chuva, torna-se um espaço “entre” espaços interiores e exteriores do *Heróis da Terra*, permitindo, como se fosse uma extensão da sala, transitar “entre dentro e fora”

dela; nos dias secos e quentes serve como refúgio do sol numa extensão do *deck* (cf. Figura 8). Este “entre dentro e fora” remete a espaços que Ceppi e Zini (2013: 49) julgam ser importantes na organização dos JI por funcionarem como “filtros”:

zonas intermediárias entre as condições climáticas internas e externas, como jardins de inverno, varandas e pátios, para que as crianças possam escolher ambientes com condições variáveis (temperatura e qualidade do ar) no decorrer do dia. Essas zonas também ajudam a manter o contato com o ambiente externo, com as mudanças das estações, com as condições climáticas e hora do dia (Ceppi e Zini, 2013: 115).

3.2.2. O *deck*



Figura 9: As crianças com suas bicicletas no *deck*.

Feito de tábuas de madeira, o *deck* acompanha boa parte do comprimento do alpendre de um lado, e possui um canteiro com flores no lado oposto (cf. Figura 9). Exposto ao tempo, demanda cuidado para andar sem escorregar nos dias de chuva, e com a sua temperatura nos dias de sol. As suas “fronteiras” laterais, transbordam para a relva, o que parece torná-lo um ponto de partida das explorações que acontecem “lá fora”.

Assim, este espaço extenso, amplo e sem obstáculos de permeio, em que se impõe uma materialidade natural e de origem orgânica – a madeira – e plantas, convidam a grandes deslocamentos e movimentos corporais, como corridas e brincadeiras com bicicletas que as crianças traziam de casa e mantêm estacionadas no alpendre.

3.3. Espaços lá fora

3.3.1. A relva e o espigueiro



Figura 10: As crianças caminham na relva, com a casa ao fundo.

A relva – também chamada de pomar – consiste num grande relvado que ocupa a maior parte do terreno do *Heróis da Terra* (cf. Figura 10). Cercado por muros e pelo bambuzal, contém uma árvore frutífera, uma laranjeira, pequenas flores e arbustos, alguns pedaços de troncos de árvores cortados e diversos pequenos insetos e animais. Esta materialidade natural, que se

estende até aos limites do *Heróis da Terra*, sempre verde, e sem grandes acidentes de superfície que impeçam a livre circulação e os grandes movimentos, garante condições de absorção aos choques e quedas que possam ocorrer, tal como uma série de minúcias a explorar, como acontece com a chegada da primavera, quando as ervas crescem alguns palmos, mudando significativamente a paisagem, atraindo muitas abelhas.

Junto a um dos seus muros encontra-se o espigueiro de pedra (cf. Figura 11), havendo



Figura 11: Otto e Nuno brincam de Asterix no espigueiro.

atrás dele um quarto de arrumos e, do outro lado, um canteiro de hortênsias. Apesar de interligado à relva, estas delimitações além do seu chão de pedras, definem este espaço, em si, como uma espécie de estrutura memorial típica das atividades camponesas nortenhas, cujo principal uso atual parece ser o de proporcionar um ponto de paragem, protetor, com sombra nos dias de sol e abrigo nos dias de chuva.

3.3.2. O bambuzal

Situado no fundo do terreno, encontra-se um conjunto denso de bambus que acompanham toda a extensão do muro que faz a divisa entre o *Heróis da Terra* e o vizinho (cf. Figura 12). As canas, muito próximas umas das outras, assim como os galhos finos e cheios de folhas que saem deles, tornam este ambiente um bocado mais escuro do que na relva. Algumas pequenas “clareiras” abrem um pouco este espaço; do chão saem brotos que vão crescendo à medida que a primavera avança e, em determinadas épocas do ano, no seu



Figura 12: As crianças brincam na entrada do bambuzal.

limite com a relva, nascem pés de morango ou silvas. Numa das suas extremidades, há uma grande pilha de canas secas que foram cortadas anteriormente. A característica mais marcante na materialidade do bambuzal parece ser a privacidade que a “cortina verde” das suas canas e folhagem proporciona, dificultando a quem está de fora ver o que lá acontece uma vez que se entra para dentro dele.

3.4. Saindo do *Heróis da Terra* – outros espaços lá fora, além muros

A diversidade de espaços do *Heróis da Terra* abrange outros, lá fora, além muros, a que as crianças acedem e usam, quase que diariamente, bastando, para isso, caminharem até um terreno próximo, na mesma rua da instituição, onde se encontram a horta, o galinheiro, a “cozinha de lama” e a “floresta” (cf. Figura 13)¹⁶.



Figura 13: O *Heróis da Terra*, o caminho, a horta e a floresta vistos de cima | Fonte: Google Earth.

¹⁶ Frequentemente, fazem visitas ao centro da vila, para fazerem compras na feira, todas as 4^{as} feiras, para sensibilizar os moradores locais sobre a quantidade de lixo nas ruas e seu destino apropriado, ou para visitar a sede dos bombeiros após o incêndio na floresta. Outra grande saída foi até o centro da capital do concelho para a participarem na Greve Climática Estudantil, já que “quanto mais as crianças estão envolvidas no mundo que as rodeia, mais aprendem sobre o mundo e o seu lugar dentro dele” (PE, 2017: 4).

3.4.1. O caminho



Figura 14: O caminho de ida/volta ao *Heróis da Terra*.

O caminho que percorrem até ao terreno onde se encontram a horta e a floresta consiste em uma pequena estrada de paralelepípedos sem caminho de pedestres (cf. Figura 14). Do outro lado da rua existem terrenos sem grandes construções, podendo ver-se árvores ao fundo e, já mais próximo da entrada para o terreno em que se encontra a horta, uma mureta de pedras e musgos. Durante o percurso, passa-se junto a duas casas com cães já conhecidos, um muito bravo que late e pula no portão, e outro bastante amigável, que costuma vir cumprimentá-los, e a rua é atravessada quando se chega frente ao caminho de terra que dá acesso à propriedade.

Este caminho de terra começa com uma descida com bastante pedras, passa pelo local onde costumam fazer grande poças de lama quando chove – e que, por vezes, permitem ou encorajam as crianças a explorá-las –, por um pequeno morro onde se vê um tanque comunitário e um pequeno riacho até que chegam à “porteira” e proprietária do terreno - a tia da criadora do projeto, que costuma vir cumprimentar e, por vezes, convidar as crianças a plantarem e colherem alguns vegetais ou experimentarem alguma fruta. É aqui que ficam a horta, a “cozinha de lama”, o galinheiro e a floresta e um pequeno escritório onde as crianças costumam deixar os seus coletes.

3.4.2. A horta



Figura 15: As crianças buscam água para regar as plantas da horta

Avista-se logo uma grande estufa com cobertura de plástico onde estão mudas e plantas crescidas de variadas espécies, de courgetes a maracujás, ao seu redor; áreas de plantação descobertas, que variam com a época do ano e, mais atrás; encontra-se um pequeno apiário (cf. Figura 15). A produção do apiário e da horta pode ser comprada pelas famílias. Percebe-se que os trilhos de terra batida entre as plantações, tendem

a indicar os caminhos por onde andar. Para usarem a horta, as educadoras elaboraram um calendário, com os dias da semana em que a visitam e que permite acompanhar o processo de crescimento das plantaram, assim sabendo o que devem fazer nos diferentes momentos do ano.

3.4.3. O galinheiro



Figura 16: Mariana observa uma galinha através do arame

Numa parte mais elevada do terreno encontra-se o galinheiro, com abrigos feitos de madeira, chocadeiras, comedores e aramados separando os espaços (cf. Figura 16). Ali vivem galinhas, pintainhos e patos. Pouquíssimo visitado durante o período de observação, por vezes, as educadoras levam as crianças para alimentá-los ou recolherem os seus ovos. A sua localização

mais afastada, aliada a uma série de portões que separam os espaços do galinheiro e impedem os animais de fugir, sugerem que este é um lugar que as crianças frequentam acompanhadas de algum/a adulto/a.

3.4.4. A “cozinha de lama”



Figura 17: Crianças, troncos e panelas na “cozinha de lama”.

Subindo as escadas ao lado do escritório e passando pela casinha das cadelas – duas pastoras alemãs, mãe e filha, muito apegadas à Raquel que é da família – chega-se a um espaço circular, rodeado de árvores, que numa parte se abre para uma grande vista da horta, com a floresta atrás. Aqui há grandes troncos de árvores cortadas e dispostos ao lado uns dos outros, uma casinha de cães, e vários potes,

panelas, facas e colheres (cf. Figura 17). Descendo por um caminho, onde se encontra uma árvore baixa com galhos bastante longos e convidativos, existe uma torneira. No centro do chão de terra batida, um círculo de cimento parece convidar as crianças ao uso das materialidades naturais e não naturais que por ali abundam – terra e água e objetos de cozinha – e a fazerem jus à sua denominação para brincarem ao faz-de-conta na “cozinha de lama”.

3.4.5. A floresta



Figura 18: Cátia observa as crianças jogando badminton na floresta

A floresta é um pequeno bosque composto, principalmente, de carvalhos e eucaliptos, ora mais juntos ora formando clareiras (cf. Figura 18), que se estende do fundo da horta até uma passagem pedonal que fica mais elevada e afastada da área frequentada – isso torna-a um espaço público a que outras pessoas também têm acesso. Ao passar pelo portão de entrada, há muitas silvas que se prendem nos casacos e

arranham os braços, logo mais encontram-se grandes árvores tombadas que devem ser ultrapassadas até se chegar em uma clareira principal. Há também um caminho que leva a uma parte mais baixa da floresta, que contorna a clareira, sobe novamente e chega ao caminho pedonal.

A paisagem, na sua materialidade, muda drasticamente ao longo das estações, podendo ser um lugar húmido, cheio de sombra e mais “fechado” quando as árvores estão cheias de folhas; um lugar repleto de folhas cor de laranja e amarelas, espalhadas pelo chão, e tornando-o fofo aos pés, ou um lugar “aberto”, seco, onde se vê o chão de terra. Simultaneamente, é possível encontrar diferentes elementos pelo chão – pinhas, carumas, bolotas, castanhas, cogumelos – ou animais, como borboletas, andorinhas e um “famoso” javali, que nunca é encontrado. Não havendo estruturas construídas, nem permanentes, todo este espaço, parece convidar à exploração da sua materialidade natural e mudanças sazonais.

4. Espaços, tempos e atividades – a rotina habitual

“O nosso espaço educativo pretende ser um “Jardim”, onde todos terão a possibilidade de crescer, como seres únicos, dando-lhes o espaço e o tempo que necessitam para o seu desenvolvimento” (PE, 2017: 06)

A rotina habitual parece seguir esta ideia de oferecer às crianças tempo e espaço para seguirem seus interesses, sem se aterem a uma planificação exata dos dias e das semanas.

Além disso, as particularidades de cada dia – quais crianças presentes, como está o tempo lá fora – , parecem influenciar neste manejo mais flexível do tempo e atividades:

Portanto... mesmo de dia para dia não há, assim, uma regra muito fixa da manhã. Por quê? Porque, se formos sair e estiver a chover, mal eles chegam e já têm de começar a vestir os impermeáveis. Às vezes, eles chegam todos ao mesmo tempo, portanto, optamos por não fazer reunião e vestir logo os impermeáveis, saímos e fazemos a reunião na floresta ou na horta (ENT Celina: 05)

Há, no entanto, alguns marcos que acabam por balizar algumas atividades e desenhar uma rotina. As crianças costumam chegar ao *Heróis da Terra* gradativamente. Geralmente, entre as 9h/9h30 entram na sala para guardar os seus pertences e despedirem-se dos pais, podendo, então, escolher o que fazer, dentro ou fora da sala. Enquanto alguns/as preferem permanecer “dentro da sala”, a brincar ou desenhar, outros vão “lá para fora” brincar até que as educadoras considerem que “já estão com bastante miúdos” (NT: 6 de maio 2019) para fazer a roda (Apêndice IV b). “Fazer a roda” assinala um corte no tempo *das* crianças, quando as educadoras passam a mediar as interações, propor discussões ou atividades a serem realizadas.

Geralmente, após a roda, elas dão seguimento às atividades propostas, frequentemente relacionadas com os projetos em curso ou deslocam-se até a floresta. Apesar de não acharem necessário, as educadoras estabeleceram um calendário para as visitas mais afastadas da casa, à horta e à floresta: 2^{as} e 6^{as} feiras vão à floresta, 3^{as} e 5^{as} feiras até a horta e às 4^{as} feiras, visitam a vila onde se localiza o *Heróis da Terra*.

Depois do almoço, algumas crianças vão embora – outras chegam – e todos/as se deitam para descansar em colchonetes dispostos pelo chão da sala, pelo menos, por uma hora. Quando acordam, costumam brincar nos espaços externos ou, com menos frequência, visitar a floresta. As famílias começam a chegar para buscar seus/as filhos/as, durante ou após o lanche – que acontece por volta das 16h –, permanecendo poucas crianças após este horário.

Ferreira (2011: 240), ao fazer a análise das rotinas de espaço-tempo de um JI, refere três grandes temporalidades: “os tempos *do* adulto-educadora”, com relações verticalizadas, hierárquicas e centralizadas na educadora; “os tempos *para* as crianças” com maior simetria e horizontalidade intergeracional, mas em que se faz sentir a presença mais ou menos direta da educadora, e “os tempos *das* crianças”, pautados por relações de grande paridade entre as crianças, em que estas assumem a iniciativa de movimentos, ações e relações, escolhendo, decidindo e conduzindo-as sem a interferência da educadora. De maneira semelhante,

Rasmussen (2004: 161) fala em “um lugar *das* crianças” que, ao contrário de ser criado por adultos/as “*para* as crianças” (*idem*:156), para que elas aprendam ou se divirtam, mais ou menos delimitando o que podem e devem fazer, somente as próprias crianças podem apontar como de importância, o que as coloca em evidência como atores sociais e culturais, que criam lugares físicos e simbólicos.

À primeira temporalidade, “os tempos *do/a* adulto-educadora”, correspondem, as rotinas de alimentação, sono e da roda – rotinas das quais as educadoras não abrem mão no dia a dia – que, geralmente acontecem no interior da casa, bem como o trajeto até a floresta, em menor grau. Aos “tempos *para* as crianças”, pensado pelas educadoras *para* as crianças, correspondem as rotinas que, também, ocorrem maioritariamente dentro da sala, com sua organização que convida a certos usos do espaço, como a leitura, brincadeiras de “casinha”, e propostas de atividades plásticas. Outro espaço-tempo *para* as crianças é a floresta, onde estas, de alguma maneira, têm liberdade para escolher o que fazer, mas em que os/as adultos/as estão, quase sempre, presentes (cf. Cap. 4 pt 1). Já os tempos *das* crianças associam-se a rotinas que ocorrem, geralmente, logo no início do dia e após o descanso, quando elas ocupam os diferentes espaços “lá fora” entremuros com suas brincadeiras e explorações do ambiente natural. Ainda que algumas rotinas oscilem entre uns tempos e outros, consoante ao PE e a importância dada pelas educadoras à autonomia e o brincar livre, os espaços dentro dos muros do terreno, alcançáveis à vista a partir da porta da sala, apresenta uma materialidade menos estruturada e pensada *para* as crianças e, à medida que as crianças se afastam da sala, a interferência adulta diminui. “Lá fora” parecem ser os espaços-tempos em que as crianças têm mais liberdade para escolher o que fazer, onde e com quem querem estar. Para Jørgensen (2018), os JI localizados em ambientes naturais oferecem espaço, materialidade e liberdade para as crianças possam interagir e ter agências no desenvolvimento do conhecimento e da cultura comuns. As crianças se inter-relacionam com as distintas materialidades, criando maneiras de habitar os diferentes espaços.

Além desta variedade de espaços/tempos *das* educadoras, *para* e *das* crianças que coexistem no cotidiano do *Heróis da Terra*, é o tamanho, a amplitude e gama de possibilidades que os diferentes espaços exteriores oferecem, associados a uma maior liberdade de movimentações entre “cá e lá” e vice-versa, que parecem diferenciá-lo dos demais JI, posicionando-o como um contexto educativo “alternativo” ao tradicional.

Perante este PE e as características do contexto espaço-tempo institucional importa agora compreender como acontecem então as dinâmicas relacionais entre adultos e crianças, entre estas e entre todos/as e as diversas materialidades presentes no *Heróis da Terra*.

CAPÍTULO 4:

O Heróis da terra – as lógicas adultas de e para as crianças

Neste capítulo, busca-se conhecer o *Heróis da Terra* a partir dos discursos, organização e intervenções das educadoras nos seus diferentes espaços, assim como no manejo do tempo e das atividades propostas. Em função desta variedade de espaços, as suas ações e intervenções pedagógicas, mais ou menos percebidas, tenderam a seguir uma temporalidade *das* educadoras e *para* as crianças, mas também se abriram a negociações de tempos / espaços *com* as crianças e para aqueles especificamente *das* crianças.

1. Tempos / Espaços *das* educadoras e *para* as crianças

A coexistência das três temporalidades referidas anteriormente esteve presente em todos os lugares frequentados, ainda que se tenha percebido que alguns espaços dentro da casa e fora dela, e fora dos seus muros, estavam mais sujeitos à lógica adulta (cf. Apêndice VII a) –, propondo atividades e brincadeiras com regras, intervindo no espaço para que as crianças com ele se relacionassem ou através de regras e restrições à sua utilização, oscilando entre tempo/espaço *das* educadoras e *para* as crianças.

1.1. Dentro da sala e a forte influência das educadoras

Dentro da casa, a ação das educadoras manifesta-se nas escolhas dos materiais disponíveis – brinquedos pouco estruturados (cf. Apêndice V b), reutilização de objetos, elementos da natureza, livros e materiais para atividades plásticas sempre acessíveis às crianças –, que de alguma forma balizam as possibilidades de exploração das crianças.

Celina me recebeu às 9:00 na porta. Já havia três crianças pequenas na sala, as outras foram chegando aos poucos. Elas brincam com as bonecas na casinha, manuseiam livros, brincam com carrinhos no chão, com canos de papelão de diferentes tamanhos, fazendo, por vezes, os carrinhos passarem dentro deles como um túnel (NT: 5 de novembro de 2018)

No entanto, era usual as educadoras realizarem mudanças na sala, na disposição do espaço *para* as crianças (cf. Cap. 3)

Uma coisa que nós fazemos quando vemos que as brincadeiras se tornam muito repetitivas, é mudar o contexto. Mudar o contexto é, se for preciso tiramos tudo de dentro da sala e apresentamos-lhes uma sala vazia: “Ok, e agora?”. Este ano fizemos isso, eles ficaram ali na sala: “Ah! E os nossos brinquedos? Não temos nada para brincar? Ok, então, vamos ter de inventar”. E, acaba por proporcionar uma vivência nova do Heróis da Terra, daquele espaço que é do Heróis da Terra (ENT Raquel: 16/17).

Segundo Strong-Wilson & Ellis (2009), pensar no espaço como educador pode significar fazer pequenas mudanças/provocações no espaço que surpreendam as crianças, provocando discussões. Os rearranjos do mobiliário da sala foram relativamente constantes e, geralmente, bem recebidos pelas crianças, mas isto não quer dizer que não causaram estranheza ou até descontentamento.

(Pela manhã) “Chego e reparo que a sala está diferente, os móveis da casinha estão de volta” (...) (de tarde, logo antes do lanche, estou com as crianças na relva) Digo que preciso ir embora, Celina diz que também já está indo e me oferece boleia. Luna anda comigo até a casa para eu buscar minha mochila. Ao entrar, ela olha ao redor – onde agora está a casinha novamente – e diz: “Estou feliz por o *Heróis da Terra* estar normal” (NT: 20 de maio de 2019).

Esta situação levanta a questão do que as crianças esperam encontrar no *Heróis da Terra*, do que é o “normal” e, até que ponto, manter uma constância também pode ser importante para uma criança de 3 anos.

A ação das educadoras na sala assume uma posição mais diretiva e influência mais visível no fazer das crianças aquando da roda, momento em que crianças e educadoras cantam canções de “bom-dia”, contam novidades, partilham brinquedos ou objetos trazidos de casa e em que as educadoras costumam propor algumas atividades, seja ir à floresta, construir um castelo ... Algumas dessas atividades podem ser momentâneas ou durar dias ou semanas, dependendo do interesse das crianças.

Dentro da sala, as educadoras tendem a iniciar atividades em um número de vezes consideravelmente maior do que as crianças (cf. Apêndice VII a), seja para contar histórias, colocar vídeos e projeções, propor atividades dirigidas ou de desenho e pintura (cf. Apêndice VII b). As atividades dirigidas – como construir castelos, plantar sementes, escrever cartas ou histórias – e as propostas relacionadas com arte – vídeos sobre o trabalho de um artista que trabalha com materiais de reciclagem, apreciação de obras de arte e pinturas por elas inspiradas –, referem-se geralmente a algum projeto mais coletivo ou individual. Estes projetos costumam retomar interesses das crianças observados anteriormente, tal como as projeções de brinquedos na parede que, a partir de uma exploração de Lucas do retroprojektor ligado, despertou a atenção de Celina e o interesse das outras crianças pelas diferenças entre

os tamanhos reais dos brinquedos e das “sombras”.



Figura 19: Celina mostra o tamanho que ficou a sombra do carro do Lucas.

Lucas aponta para a parede: “Olha ali a sombra”. Ele havia colocado o seu carrinho no retroprojetor e observava-o projetado na parede. Celina vai até a parede, aponta para o carrinho e pergunta como ficou. Ela faz uma cara de espanto e diz que ele ficou enorme, pergunta como será que isso aconteceu, já que o carrinho era bem pequeno. Vai até ao projetor e mostra o carrinho a Lucas. Algumas crianças começam a prestar atenção ao que ela diz. Ela pega num papel e desenha o contorno no carrinho, depois leva-o até a parede e coloca-o em cima de onde está a projeção do carro.

Lucas: “Só cabe o pneu”. (NT: 04 de junho de 2019)

A educadora passa, então a mediar interação fazendo perguntas, propondo que as crianças tragam outros brinquedos para projetar e contornando as silhuetas em grandes pedaços de papel para depois comparar com a materialidade do objeto (cf. Fig. 19). Nos dias seguintes, as educadoras retomaram as explorações de sombras e tamanhos, partindo também para projeções deles e próprios e a conversas sobre suas características quais seriam seus superpoderes projetados e aumentados na parede.

Uma ação mais acentuada e firme no cumprimento dos marcos da rotina - o almoço, o descanso, o lanche - um planeamento rígido das atividades que acontecem no dia a dia (cf. Apêndice IV b), podendo ser mudadas de acordo com as condições climáticas ou o interesse, ou não, das crianças. Havendo mais flexibilidade na realização diária, ou não, da roda, e do momento em que vai acontecer, foi nas rotinas do vestirem-se para irem à floresta e, principalmente, das refeições e do momento do descanso (cf. Apêndice VII b), que se perceberam as maiores diferenças nas relações de poder entre crianças e educadoras, com maior rigidez e menor abertura a negociações. Os horários de almoço, do descanso – e, também do momento em que podem se levantar novamente e brincar – são cumpridos com afinco, sendo, muitas vezes, responsáveis pela interrupção de atividades na floresta ou de brincadeiras na relva e no bambuzal:

Quando estamos andando na relva em direção ao “médico” – uma das árvores que fica pela relva – alguém toca o sino lá de dentro. Vamos para dentro, pois está na hora do almoço (NT: 18 de janeiro de 2019).

Após o almoço, geralmente, as crianças menores dormem – por mais tempo – e os/as mais velhos/as costumam ficar deitados até que uma das educadoras diga que podem levantar e sair:

Na hora de descansar, Otto fala sem parar e Celina diz para ele se acalmar.
“Não consigo ficar calado mais muito tempo”.
Celina: “Vais ter que te controlar, nem a Carla e a Amália adormeceram...Queres ajudá-las a adormecer?”
Ele vai até elas e começa a fazer festinha nas costas das duas. O Nuno está a adormecer a Carla.
Otto: “Os dois em equipa vamos conseguir adormecê-las”.Ele se deita e faz festinhas nas costas da Amália, Nuno diz que a Carla já adormeceu.
Celina: “Vai adormecer a Renata”.
Otto: “Sou inadormecível!”
Luna trás uma almofada e coloca-a atrás de mim, diz que vai me adormecer. Otto está do meu outro lado e brinca com o meu pé, enquanto olha para a Celina e me faz perguntas...Celina diz que hoje ele não está a conseguir mesmo e que ainda faltam 30 minutos. (NT: 13 de maio de 2019)

Como as crianças dormem em colchões na sala, quando aqueles/as que já acordaram têm a permissão para se levantarem, geralmente dirigem-se lá para fora para não acordar os/as que ainda dormem. Aqui, o respeito ao ritmo das crianças ressaltado nas entrevistas com as educadoras (cf. Apêndice VI a) submete-se aos da instituição, sobressaindo a socialização dos ritmos biológicos e sociais das crianças (Ferreira, 2002).

Outra possível relação entre o ambiente e as relações de poder entre adultos e crianças pode ser percebida nas dinâmicas entre fora-dentro, como aconteceu quando ir “para dentro” ou não poder ir “lá fora” foram usados como sanções a comportamentos atuais ou passados, não havendo possibilidade de escolha e eles/as devem seguir as orientações dadas (cf. Apêndice IV b):

Depois do almoço, Claudia diz às crianças que já comeram e foram à casa de banho lavar os dentes que é para eles/as brincarem dentro, porque, nos últimos dias, não estavam a ficar bem, sozinhos lá fora. Algumas crianças brincam com os animais mais próximos aos colchonetes e outras na casinha, com as panelas e legumes (NT: 20 de maio de 2019).

Este “ficarem dentro” e/ou “irem para dentro”, e a sistematização dos horários das refeições e do sono das crianças – todos ao mesmo tempo, tendo fome/sono, ou não – atestam como ainda estão presentes as “contaminações” da educação escolar mesmo em atividades educativas não escolares (Canário, 2005), com a sua apropriação das estruturas do tempo e do espaço (Benito, 2000). Estas situações entram em choque com o desejo de ambas as educadoras fazerem uma educação diferente, respeitadora do ritmo das crianças (cf. Apêndice VI a/b).

1.2. Fora da casa, extra-muros e a forte influência das educadoras

Uma outra situação em que o controle adulto está quase sempre presente refere-se às idas à floresta – por sua distância e logística –, em que a escolha está nas mãos das educadoras e as possibilidades de recusa infantis não parecem tão viáveis de se fazerem aceitar:

[É de manhã e as crianças desenham] Celina chama para irem para a floresta e todos/as vão colocar os casacos, galochas e coletes, dirigindo-se à porta, à medida que estão prontos. (NT: 23 de novembro de 2018)

[Após o descanso, as crianças acordadas, mas ainda deitadas, conversam baixinho] Raquel diz para colocarem os sapatos em silêncio e irem lá fora esperar o Lucas(pai) que os/as levará à floresta. Luna (3a) levanta-se, começa a andar, dá-me um abraço e volta para o colchonete. Raquel vê-a voltar para a cama, diz, num tom mais duro, que ela já disse que era para ir para fora e sai da sala (NT: 14 de janeiro de 2019).

Enquanto no primeiro recorte a ideia do anúncio de uma proposta parece ser aceite prontamente pelas crianças, ao colocarem os casacos e galochas; no segundo, o tom de voz da Raquel dá a entender que ir à floresta não é negociável. Ela deixa isso ainda mais claro quando volta à sala e diz à Luna que “já disse que era para ir para fora”. Em outras, poucas, situações, quando crianças expressaram algum posicionamento contrário a ir à floresta ou desejo de ficar na casa, foram fortemente encorajadas a mudar de ideia, através de incentivos ou ressaltando atividades não tão interessantes que precisariam ser feitas caso resolvessem ficar

Enquanto as crianças se arrumam, Nuno diz que não quer ir à floresta: “Vou ficar aqui dentro”.

“Podes ficar a dormir com os pequenos”, diz Raquel.

Da porta, Otto diz para Celina: “Ele vai perder toda a diversão... Vou falar com ele”. Otto vai até ao Nuno e os dois conversam. Aida também reclama de ir à floresta e chora, brava: “Porque é que todos os dias que eu venho ao *Heróis da Terra* tenho que ir para a floresta?” Celina vai conversar com ela e, meio contrariada, ela vai com o grupo (NT: 14 de janeiro de 2019).

Enquanto Lúcia fala com Otto, Nuno, Maia, Aida e Luna estão na relva. Raquel chama para irem à floresta. Eles dirigem-se à casa e, quando chegam à porta e as crianças começam a arranjar-se, Nuno diz que não quer ir. Ele pergunta a Otto se ele também vai, e Otto diz que sim. Raquel diz que se ele ficar com a Marcela, terá que lidar com os menores. Ele pensa um pouco e decide ir para a floresta também (NT: 19 de novembro de 2018).

Nos dois recortes, além de uma certa pressão exercida pela educadora, a decisão final de Nuno ir à floresta também é influenciada pela relação de pares, seja quando Otto vai

compartilhar seu entusiasmo sobre a floresta com o amigo ou quando Nuno pergunta a Otto se ele também vai. E, uma vez lá chegados, esse descontentamento vai sendo deixado de lado e as crianças se divertem com as propostas.

Dessa forma, parece que alguns lugares estão mais sujeitos ao controle das educadoras (cf. Fig. 20), sendo flagrantes esses desequilíbrios de poder existentes, em que uns decidem sobre os outros.

Como sabemos, um dos aspetos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. O adulto é, nessa relação, a figura do poder (Fernandes, 2016: 770)

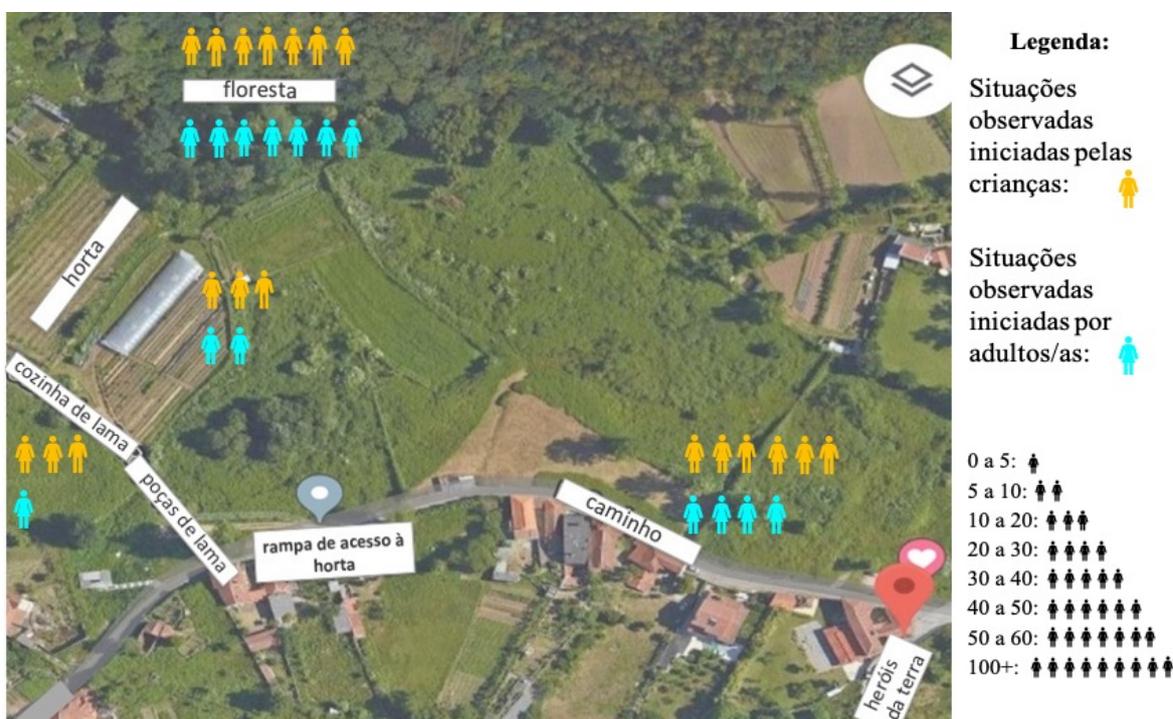


Figura 20: Incidência das situações observadas iniciadas por crianças e educadoras ao sair do Heróis da Terra.

As idas à floresta – assim como os lugares adjacentes: horta, cozinha de lama, poças de lama, etc. – tendendo a ser determinadas pelas educadoras, segundo uma rotina de visitas pré-estabelecidas que é mais ou menos seguida, emerge como paradoxal, já que é o espaço frequentado pelas crianças mais “natural”, mais comumente associado à “liberdade”. Com efeito, quando passam o portão – e até antes –, percebe-se uma presença mais ativa das educadoras, em maior ou menor grau:

[Enquanto fazem desenhos com o uso do retroprojektor,] Raquel chega à sala e pergunta se hoje não era dia de ir à floresta, há quantos dias não vão até lá. Cláudia e Celina trocam olhares, mas não dizem nada” (NT: 4 de junho de 2019).

Para as saídas do *Heróis da Terra* existem regras estabelecidas e cuidados a cumprir: todo/as precisam se arranjar ao mesmo tempo, às vezes sendo apressados/as, indo às cruzetas marcadas com seus nomes, vestem os seus impermeáveis e galochas e vão à casa de banho antes de saírem. Além disso, precisam dos coletes de identificação para o caminho e as educadoras levam uma mochila com primeiros socorros e relembram as regras para andar na rua:

Otto, Nuno, Aida e Lucia colocam galochas, capas de chuva e o colete de identificação para seguirem para floresta com a Raquel e a Celina. Ao sair, elas dizem para as crianças fazerem duplas e caminharem de mãos dadas (NT: 05 de novembro de 2018).

Ao saírem, as educadoras, geralmente uma seguindo na frente e outra atrás das crianças, orientam-nas para andarem em pares, na relva junto aos muros das casas e, nos cruzamentos, a parar, “olhar para a direita, olhar para a esquerda, escutar” para só então atravessarem a rua. Durante todo esse trajeto, as educadoras conversam com as crianças, propondo algumas brincadeiras, recolher o lixo que encontram pelo chão, convidando a escutar algo, observar um inseto, um arco-íris ou uma gota de orvalho. Apesar das crianças acharem maneiras de se colocarem e até brincarem, este é um momento bastante orientado pelas educadoras, em que se percebe a importância dos trajetos e um olhar sensível que chama atenção (cf. Apêndice IV g) para os encontros com besouros, lagartos e lagartas – vivos e mortos – e muitas e diferentes plantas:

Algumas crianças param para mexer nas plantas que saem por entre as pedras do muro e Celina diz: “Esse muro tem tanta Natureza” (NT: 29 de abril de 2019).

Chegadas ao terreno em que se encontra a horta, as crianças costumam deixar seus coletes no escritório da Orquídea e, dependendo do que planejaram para o dia, eles/as podem seguir em frente para a horta e grande estufa, subir umas escadas de pedra e chegar à cozinha de lama, andar mais adiante até o galinheiro ou caminhar junto à estufa, passar por dois portões até que adentram a floresta. Algumas vezes as educadoras propõem escolhas de entre determinadas opções: alimentar os pintainhos, brincar na cozinha de lama ou colher frutas. Ainda que tenha sido um espaço pouco observado – pela diferença entre os dias em que frequentava o *Heróis da Terra* e os dias das visitas à horta – percebe-se que a maior parte das atividades ali realizadas são dirigidas pelas educadoras, com a orientação da dona da horta (cf. Fig. 22). Na cozinha de lama, além de algumas vezes realizarem a roda no tampo de cimento que fica no centro do espaço (cf. Apêndice IV h), a ação das educadoras parece

dar-se mais na concepção, organização e na escolha dos objetos que oferecem às crianças naquele lugar e na permissão, ou não, do uso da torneira do que com propostas atividades.

É na floresta que as educadoras costumam propor atividades ou fazer intervenções no espaço que as crianças, geralmente, participam de bom grado, dando seus próprios significados a cada uma dessas intervenções – como será abordado mais adiante. Aqui, as propostas das educadoras estão muito relacionadas à materialidade presente (cf. Apêndice IV j): procurar e desenhar cogumelos, catar caruma, fazer desenhos com elementos da natureza, procurar pistas ou gnomos; modificar essa materialidade com provocações como o ninho dos pássaros (cf. Cap. 5), proporem que construíssem uma “casa de banho” – não há sanitas em todo o espaço da horta e adjacências.



Figura 21: Aida, Luna e Maia se penduram em uma corda amarrada nas árvores por Lucas(pai).

Outra particularidade do uso da floresta como tempo / espaço *dos* adultos – e também do tipo de relação estabelecida com as famílias – foram as sessões de formação da *Forest School* realizadas pelo pai de uma das crianças que frequenta o *Heróis da Terra*¹⁷: ele costumava já deixar alguma intervenção no espaço, como cordas penduradas a fazer um baloiço, uma ponte ou uma rede de badminton (cf. Fig. 21), propondo também algumas brincadeiras coletivas ou atividades plásticas, além de apresentar o uso de ferramentas e técnicas, tais como construir uma cabana ou dar um nó em uma corda (cf. Apêndice IV j).

Apesar de ser o espaço frequentado menos estruturado e mais “natural”, o significado que as educadoras dão a algumas das partes específicas da floresta balizam as experiências das crianças, seja ao estabelecer uma clareira como ponto de encontro – e onde, geralmente deixam as mochilas e materiais –, seja quais desses lugares e de que maneira podem ser utilizados em cada momento. A materialidade e extensão do bosque, assim como sua falta de fronteiras concretas, parecem contribuir para que este seja um espaço de intervenção adulta consistentemente, estabelecendo um conjunto de regras que são lembradas de tempos em tempos e que estão ligadas à própria relação com a natureza: usar paus para tocar

¹⁷ Entre os meses de dezembro de 2018 e fevereiro de 2019 e como parte da acreditação do curso em que participava, Lucas(pai) acordou com Raquel que faria sessões com as crianças mais crescidas todas as segundas-feiras pela tarde.

Não se percebendo uma ação direta das educadoras no alpendre – a maioria das situações observadas foi iniciada pelas crianças (cf. Apêndice IV c; Apêndice VII a) – algumas atividades dirigidas ocorreram, como construir a máquina do Otto (NT: 10 de dezembro de 2018) ou o castelo do Gael (cf. Fig. 21 e NT: 01 de abril de 2019), geralmente relacionadas a algum interesse mostrado anteriormente, ou a algum projeto, como as construções com brinquedos avariados inspirados pelas obras de arte com lixo que tinham visto (NT: 29 de maio de 2019). De maneira semelhante, no *deck*, a intervenção das educadoras também não é acentuada (cf. Fig. 23), sendo usado, algumas vezes, para a roda, atividades dirigidas e algumas brincadeiras com regras – geralmente iniciadas por Marcela após o descanso (cf. Apêndice IV d; VII a).



Figura 23: Cláudia, Celina, Maia e Otto constroem um castelo enquanto Gael anda de trofinete.

O alpendre, por ser um espaço transitório – entre o dentro e o fora – permite que educadoras e crianças estejam atentas às mudanças do tempo e seus efeitos no ambiente, condicionando o tipo de calçados e vestimentas mais apropriados para a ocasião. Não que a chuva e o frio pareçam ser impedimentos. Esse, aliás, é um dos grandes lemas de projetos educativos ao ar livre: “não existe tempo ruim, mas roupa inadequada”, o que nos leva a um aspecto importante relativo ao “ir lá para a fora” que é um conjunto de regras que sempre, sistematicamente, lembrado:

Chica se aproxima e pergunta quem quer brincar lá fora. Ela diz que quem quiser, deve colocar os casacos. Ela fala para Sonia tirar os sapatinhos de salto e colocar um sapato (NT: 11 de janeiro de 2019).

Quando está sol, precisam passar protetor solar e sair com chapéus – há uma cesta que fica ao lado da porta, para que as crianças tenham fácil acesso a eles –, quando está frio, antes de saírem, precisam colocar casacos, e galochas, em caso de chuva. As crianças costumam poder transitar livremente por todo o terreno do *Heróis da Terra*¹⁸, mas o modo de ocupação está sujeito a algumas regras: não passar do *deck* à relva pelo canteiro de flores, não subir – e pular do – canteiro que fica junto ao muro, não arrancar flores, folhas e frutas dos pés e mas sim as que já estão no chão. Estas regras, explicitadas e explicadas às crianças,

¹⁸ à exceção do segundo andar da casa, já que a instituição divide a propriedade com um escritório que o ocupa

remetem a um tipo de relação com aqueles seres vivos, já que se relacionam ao cuidado que se deve ter para darem a chance deles crescerem e prosperarem.

Ainda que Raquel apresente uma visão contraditória (cf. Cap. 3 pt. 1), sobre o que se aprende “dentro” e “lá fora”, há, claramente, uma diferença na abordagem das educadoras a esses espaços, estando elas consideravelmente menos “presentes” na relva e no bambuzal (cf. Fig. 22): enquanto a exploração das crianças na relva e no espigueiro ainda teve alguma interferência dos/as adultos/as (cf. Apêndice VII d), ao realizarem a roda ou conversas sobre regras e proporem algumas refeições nos dias de calor naqueles espaços, durante todo o período de observação no *Heróis da Terra* apenas em uma ocasião a educadora propôs que as crianças fossem até o bambuzal e cortassem um pedaço de cana para fazerem instrumentos, ainda que sem nele adentrar. Havendo contornos de tempo e regras que as educadoras não abrem mão de serem cumpridas, principalmente relacionadas ao cuidado com as crianças e com os outros seres vivos, naquele tempo-espaço de quando estão “lá fora” são as crianças a geri-lo no “brincar livre”, coincidindo PE e falas das educadoras (cf. Apêndice V a / b e Apêndice VI a / b).

2.1. Negociando tempos / espaços

Enquanto as idas aos espaços além muros está condicionada ao tempo/espaço *das* educadoras, as possibilidades de se aceder a este espaço mais “livre” – “lá fora” mas entremuros – são colocadas em prática de diferentes maneiras e mais abertas às decisões das crianças, atendendo-as quando querem ir “lá fora”, não sem antes lembrá-los das regras:

[É o início de um dia de chuva e as crianças brincam dentro da sala. Há uma disputa por um brinquedo entre Flora e Lucas] Flora entrega o martelo a Lucas e vai colocar o casaco para ir lá fora.

“Quero ir lá fora”, Tobias diz para Chica.

Ela diz que precisam de colocar os casacos se quiserem ir lá fora. Algumas crianças saem e vão brincar em um túnel que está no alpendre (NT: 18 de janeiro de 2019).

Além disso, costumam sugerir que se desloquem para o exterior, perguntando “quem quer brincar lá fora”, ainda que, algumas vezes, essas sugestões pareçam surgir como uma “solução” para a organização ou bom andamento de algo que acontece na sala:

[As crianças fazem desenhos com o projetor em uma grande folha colada na parede, mas Celina diz que já não cabem mais meninos...]. Ela diz então que podem ir brincar (lá fora) e que vai chamando quem quiser fazer o seu desenho.... (NT: 5 de junho de 2019).

Mesmo quando há uma sugestão que poderia ser encarada como um comando – visto que estão sempre presentes relações de poder desiguais entre adultos/as e crianças –, seja na floresta ou na sala - lugares mais sujeitos às intervenções adultas -, parece haver respeito pelo desejos e espaço para as crianças escolherem, ou não, participar, podendo, também optar por explorar o espaço no seu próprio ritmo e interesse. As educadoras tendem a perguntar “quem quer”, “se quiserem” e a ouvir o que elas têm a sugerir:

Quando acaba a música (que cantavam durante a roda), Chica diz para eles/as conversarem sobre o que vão fazer agora e diz que precisam terminar os enfeites de Natal, mas pergunta o que eles/as querem fazer.

Chica: ‘Se quiserem ir brincar lá fora não tem mal’.

Cada um vai dizendo o que quer fazer e quase todos se dirigem para o exterior.

Chica: "Todos querem brincar lá fora? Sem problemas, vamos lá (NT: 14 de dezembro de 2018).

As possibilidades das crianças escolherem aderir ou não ao que foi proposto, de maneira explícita ou subentendida, é igualmente visível quando as crianças vão atrás de outros interesses e não são obrigadas a retornar à atividade:

[É de manhã e o irmão da Cláudia, que é biólogo, veio ao *Heróis da Terra* mostrar alguns vídeos que fez no fundo do mar] Depois de ficarem bastante tempo a ver os vídeos, as crianças começam a levantar-se e ir lá para fora, aos poucos. Enquanto algumas terminam de ver os vídeos, outras já estão andando de bicicleta no *deck*. De repente, todos se levantam e vão para fora. Cláudia comenta com o irmão que eles/as já não aguentavam mais (NT: 31 de maio de 2019).

As educadoras parecem estar atentas às reações das crianças, percebendo quando seu interesse e atenção já se esgotaram. Ainda que, algumas vezes, insistam para que elas permaneçam na atividade proposta, na maior parte das vezes, respeitem a decisão delas se retirarem e seguirem com outros interesses:

Celina dá a ideia de pegarem em canas de bambu para fazerem instrumentos e tocarem as Janeiras. Ela diz que podem usar o serrote e cortar as canas. Assim que fala isso, Mariana (2a) vai até a prateleira, tira os sapatos e começa a procurar as suas botas. Amália (2a) vai buscar o seu casaco. Otto (5a) tenta abrir as portas laterais: "Como se faz para abrir isso? Afastem-se!"

Quando consegue abrir, Marcela diz para ele fechar e saírem pela outra porta que é mais fácil. Na varanda, há bicicletas e um *kart*. Muitas crianças ficam pelo *deck* a brincar. Celina diz que assim é difícil competir e ri. Ela segue para o bambuzal sozinha e começa a serrar. Carla puxa-me pela mão e vamos até Celina para ver o que ela está a fazer (NT: 07 de janeiro de 2019).

Apesar de propor fazer algo com as crianças que se relacionava com uma sequência de outras atividades *das* educadoras, Celina percebe que o interesse delas migrou para os

brinquedos que se encontravam no *deck* e segue sozinha para cumprir o que propôs, não interferindo nas brincadeiras já iniciadas. Em situações como esta, as educadoras demonstram coerência com a proposta de “seguir o interesse das crianças” apresentada no PE (cf. Apêndice V b) e os seus próprios propósitos (Apêndice VI a / b), no apreço pelos espaços exteriores, e na assunção de uma posição menos diretiva quando estão “lá fora” entremuros.

2.2. Quando as crianças decidem ir “lá para fora”

De acordo com o PE do *Heróis da Terra*, “Ao longo do ano e das suas estações, as crianças terão a oportunidade de brincar sem pressões dos adultos, dando-lhes espaço para explorar (*sic*)” (2017: 09). E, de fato, existem muitos momentos do dia em que as crianças podem decidir onde querem estar, principalmente pela manhã logo que chegam e antes do momento em que fazem “a roda”. Mesmo não havendo uma indicação explícita de que este é um momento em que podem ir lá fora, como as educadoras não costumam propor atividades ou impedir a sua saída, subentende-se que podem ocupar todos os espaços e a escolha que parece predominar, é o ir/estar “lá fora” (Apêndice IV b). Por outro lado, a rotina mais flexível estabelecida entre adultos/as e crianças pelas manhãs favorece esse trânsito, parecendo haver uma maior fluidez entre os espaços neste período do que no período da tarde (Apêndice IV b):

[Pela manhã] Quando chego, todos/as estão na sala brincando no chão, ou à mesa, desenhando. Algumas crianças começam a sair. (NT: 07 de dezembro de 2018)

[Dentro da sala] Tobias coloca um vestido e os sapatinhos de salto, e ele, Carla, Amália e Lucas voltam a brincar na casinha. Algumas vezes José Carlos e Nuno vão lá fora com os bonecos e logo voltam para o tapete. (NT: 01 de fevereiro de 2019)

Esta opção preferencial das crianças é, geralmente, bem aceite pelas educadoras e as condições pedagógicas e relacionais para a expressão desse desejo, sem constrangimentos, parece ser a de grande abertura e permissividade. Entretanto, existem, como já visto, algumas regras para que as crianças possam ir/estar “lá fora”. O seu conhecimento, assim como das rotinas do *Heróis da Terra*, é revelador da sua interiorização:

Chego ao *Heróis da Terra* de manhã e José Carlos, Mariana, Carla e Amália estão com Manoela fazendo uma pintura na mesa. Cumprimentam-me e começam a sair da sala. Flora (3a) e Melina (2a) experimentam botas e casacos dos colegas, andam de um lado para o outro da sala, dando risadas. Algumas vezes, param à minha frente e pedem-me para ajudar a colocar as botas. Otto (5a) e Luna (3a) chegam, e a mãe comenta, rindo, que

as botas são da Luna. Os dois também começam a se preparar para ir para floresta. Luna coloca o seu casacos e diz à Flora para tirar a sua bota. Marcela, meio rindo, diz que parece que as crianças decidiram ir para floresta. Celina aparece, observa a situação e diz “Já que eles estão prontos, vamos logo” (19 de novembro de 2018).

É o início do dia – um horário comum de visitarem a floresta – e à medida que as crianças chegam e veem a diversão e movimentação com as botas e casacos iniciada pelas meninas, inferem que estão prestes a ir à floresta, arranjando-se, reproduzindo aquela ação (Corsaro, 2002). Aparentemente, as educadoras não planeavam ir à floresta – pelo menos não naquele momento –, mas um olhar sensível àquela movimentação leva-as a acolher a iniciativa das crianças e a partirem para a floresta. A ideia de que precisam vestir-se e calçarem-se adequadamente para os diferentes tempos, e quais são essas vestimentas e calçados, está, de maneira geral, bastante interiorizada. Muitas vezes, são, pois, as próprias crianças que tomam a iniciativa de se prepararem para enfrentarem o tempo: Após a roda, as crianças vão para fora brincar na relva, mas logo voltam pois estava chovendo. Colocam as suas galochas impermeáveis e vão para fora novamente” (NT: 5 de novembro de 2018). Outras, ficam na expectativa de uma mudança nas condições climáticas

[Estamos na sala no início da manhã chuvosa. Algumas crianças brincam com pequenos animais na casinha e outras com um retroprojektor e as sombras que ele faz na parede. Celina e Cláudia observam e decidem não ir à floresta]. Abílio vem avisar-me que já podem ir lá para fora, pois já parou de chover. Ele sai e Lourenço logo vai atrás. Eles brincam com as bicicletas no apendice e no *deck* de madeira (NT: 04 de junho de 2019).

Não existindo uma regra que permita ou não a saída da sala quando está a chover, mas sim regras relacionadas com o vestuário adequado para sair com a chuva, as educadoras, que medeiam a exploração do retroprojektor, não interferem na escolha de Abílio e Lourenço.

Após o descanso, as crianças também costumam ir “lá fora” para não acordar os/as que permanecem dormindo, mas quem não dormiu ou acordou antes das demais, geralmente, fica na expectativa de uma das educadoras permitir a sua saída. Até que todos/as tenham acordado, portanto, o trânsito entre “lá fora” e a sala fica mais limitado e, no entanto, um dos traços das relações das crianças com os espaços exteriores intramuros era um constante ir e vir entre o dentro e fora da casa.

A possibilidade de concretizarem esses desejos e expectativas, bem como o ter poder para ir para fora da casa reforçam os princípios do PE da liberdade e da autonomia das crianças para circularem entre espaços e uma prática pedagógica flexível e orientada em função dos interesses das crianças (cf. Cap. 3, Apêndice V b). Não obstante, a maneira

como as educadoras se colocam frente às crianças nos diferentes ambientes por eles/as frequentados (cf. Apêndice VII d), seja de forma mais diretiva ao proporem atividades e fazerem provocações nos espaços, ou mais implícita, como as regras de uso e a sua própria presença, permitem pensar, em maior ou menor medida, em praticamente todos os espaços – mesmo os externos e “naturais” – como espaços *para* as crianças. Para Jørgensen (2018) até mesmo ao ar livre e quando as crianças têm tempo para brincar e explorar autonomamente, os/as adultos/as criam estruturas institucionais e estas não são totalmente separadas do resto da sociedade. Há, no *Heróis da Terra*, uma escolha consciente por aquele lugar para colocar em prática aquele PE, pensando na importância de se ter espaços exteriores, amplos, em que as crianças possam brincar livremente na natureza. Além do uso de cada um deles estar condicionado a uma rotina – ainda que bastante flexível – estabelecida pelas educadoras -, a materialidade daqueles espaços possibilita que elas antecipem – e contem com – algumas formas de utilizá-los. Ora, se há intencionalidade por trás das escolhas das educadoras por aqueles espaços e, por isso, estejam, de alguma forma, sempre presentes; há também tempos-espaços próprios *das* crianças, em que as educadoras escolhem deliberadamente afastar-se. O bambuzal, “paisagem” menos habitual para as crianças do que um relvado ou até mesmo um pequeno bosque, foi o espaço de menor interferência adulta, sendo usado predominantemente pelas crianças (cf. Fig. 20). Emerge assim como um tempo/espaço *das* crianças, com suas próprias regras e suas próprias maneiras de habitá-lo, como se abordará de seguida (cf. Cap. 05)

Rinaldi (2012) afirma que as escolas, enquanto espaços vivos, continuamente caracterizados e modificados por eventos e histórias, individuais e o sociais, devem aceitar tanto "eu" como o "nós", o pequeno e o grande grupo, a memória individual e coletiva, a criação de transparências, e espaços onde as crianças possam escapar dos olhares dos adultos e ter certa privacidade. Ainda que não tenha sido criado com esse intuito, as educadoras parecem estar cientes desse seu uso social e respeitá-lo:

RENATA - E como você acha que as crianças vivem essa liberdade? Se elas vivem... (...)

A gente falou muito, de ao ar livre, de estar livre...

CELINA - Oh pá! Eu acho que eles vivem mesmo livres, às vezes não. Mas, pronto. Acho que no geral, sim... eles vivem bastante livres e nós não andamos sempre atrás deles a dizer o quê que eles não podem fazer... acho que, às vezes, não estamos atentos a alguma liberdade que eles têm. Mas, acho que eles até gostam disso (risos). Uns meses mais tarde contam-nos o quê é que fizeram com a liberdade que lhes foi dada... (risos) E isso eu também acho que é uma coisa boa deles. É a privacidade deles, é... é um encontro deles com eles mesmos, e... e com os seus amigos, e nós não temos nada a ver com isso. (ENT Celina:12)

CAPÍTULO 5:

Inter-relações crianças, adultos/as, espaços e seres vivos

Seymour (2015), afirma que a distinção entre atores e agentes sociais (James, 2009) pode destacar as diferenças entre situações em que as crianças estão envolvidas na mudança de espacialidades e quando se mostra que elas as construíram. Para Seymour (2015), as relações criança-adulto e criança-criança podem ser examinadas ao considerar até que ponto as crianças podem exercer agência espacial e que recursos permitem isso. Assim, e na sequência das análises realizadas no capítulo anterior em que o foco foi nas maneiras como as educadoras ocuparam, interferiram, permitiram, encorajaram ou não o uso dos diferentes espaços, busca-se agora atentar para a relação das crianças com os ambientes externos e as diferentes possibilidades de ocupá-los e usá-los. A centralidade do brincar livre, que é reiterado e percorre o PE, os discursos das educadoras e as suas propostas de atividades (cf. Cap. 3, Cap. 4, pt. 1) constitui-se, portanto, num conceito teórico e analítico pertinente para olhar para a agência espacial das crianças, os “como” elas constroem seus próprios espaços, e para compreender como esses processos revelam as identidades do(s) grupo(s) nas interações em si, com a materialidade e com os outros seres vivos com quem os compartilham.

1. Uso social dos espaços “lá fora” pelas crianças

Como foi abordado anteriormente, no *Heróis da Terra* as crianças têm amplas possibilidades de escolherem que espaços ocupar, principalmente quando se encontram dentro do terreno principal - é “lá fora” onde costumam estar (cf. Apêndice VII c), que correm, andam de bicicleta; se desentendem e resolvem os problemas; criam enredos elaborados de jogos simbólicos e exploram a materialidade natural presente, por vezes de maneira pouco convencional e com pouca interferência adulta.

Já sabemos que as crianças do *Heróis da Terra* têm uma certa liberdade para circular entre a sala e os espaços exteriores. O alpendre é (Cap. III, pt 3.2.1), muitas vezes, usado para testar as condições climáticas e, assim, decidir como proceder.

[Numa manhã bastante fria e chuvosa, após a roda no início do dia, as crianças brincam pela sala] Algumas vezes, José Carlos e Nuno vão lá fora com os bonecos e logo voltam para o tapete. Tobias também vai até a chuva e corre pelo *deck*, Lucas vai atrás, corre à chuva e corre de volta ao alpendre e fica a olhar Tobias. Carla está parada no meio do *deck* de braços

esticados e rindo. Eles ainda ficam mais um pouco entre o alpendre e o *deck*, mas depois voltam para a sala (NT: 01 de fevereiro de 2019).

Elas também costumam brincar ao faz-de-conta debaixo da cobertura do alpendre e circular com as trotinetes e bicicletas – que algumas deixam-nas ficar no *Heróis da Terra* – transformando alpendre e o *deck* num mesmo espaço. Corridas, perseguições, o controle do “trânsito” - e as muitas disputas pelo uso das bicicletas – tornaram-se as brincadeiras mais habituais no *deck* (Cap. III, pt 3.2.2; Apêndice IV d; Apêndice VII c), desde as crianças que estão a aprender a andar sem rodinhas.

Se no *deck* predominam as brincadeiras mais corporais, à medida que se segue em direção à relva, as situações de jogo simbólico e a exploração do ambiente natural começam a aparecer com maior clareza (cf. Fig. 24). As interações que acontecem na relva decorrem das trocas com a sua materialidade, não a tratando como um mero cenário sobre o qual criam enredos. As mudanças decorrentes da passagem das estações estão bastante visíveis e influenciam a maneira como vivem este espaço, dificultando ou abrindo novas possibilidades. (cf. Fig. 24/25)



Figura 24: Tobias corre pela relva em janeiro de 2019.



Figura 25: Melina brinca na relva em maio de 2019.

Flora para ao meu lado e chama-me: “Anda, vem ver uma coisa”.

Vou atrás dela até o fogão de plástico que está na relva e sento-me ao seu lado. Ela pega flores da relva – que está bastante alta e florida – e as coloca em uma panelinha para cozinhar. Cada vez que traz uma nova flor, mexe um pouquinho na panela e oferece-me para experimentar.

Melina aproxima-se e observa um pouco o que a irmã está fazendo; depois puxa a minha mão e leva-me para caminhar na relva. Ela abre os braços e mostra a relva que quase lhe cobre: “Muito grande, olha”. Pisa a relva e dá uma gargalhada, arranca algumas ervas e atira-as para o chão, arranca uma flor e vem-me mostrar, depois a leva até ao “forno do fogão” onde Flora continua a “cozinhar”. Melina leva mais uma flor, enquanto a irmã grita para Celina e Cláudia irem até lá “ver uma coisa” (NT: 06 de maio de 2019).

Com a relva baixa ou alta, as brincadeiras por ali costumam ser itinerantes, formando-se pequenos grupos que ora caminham e exploram a materialidade, ora se envolvem em ataques e perseguições (cf. Apêndice IV e). O modo como as crianças se organizam, interagem e brincam nos diferentes espaços “lá fora” aproxima-se dos padrões encontrados por Jørgensen (2018) numa

investigação etnográfica sobre as experiências de crianças de um JI em espaços ao ar livre, na Noruega. Para a autora, paisagens e lugares constituíam redes significativas para o desenvolvimento da cultura de pares das crianças, e a formação de grupos de interesse especial, com estruturas complexas, representam padrões sociais informais e organizados, regulados por regras inventadas pelas próprias crianças, aos quais deu o nome de “clãs”. Apesar de afirmar não existirem categorias absolutas, mas sim padrões ocorridos a partir de uma rede de atividades e interações entre os grupos de crianças, e entre elas e o ambiente, a autora aponta que as características de cada um desses “clãs” estariam relacionadas com os enredos dos temas das brincadeiras desenvolvidas, com o uso da paisagem e a criação de lugares especiais. O acesso próximo a diferentes materiais e lugares permitiram que esses “clãs” se dividissem, agissem lado a lado e fossem ativos na construção de significado.

Segundo a autora (*idem*), o “clã” dos “pequenos proprietários” costumava criar miniaturas, construindo facilmente ferramentas para a brincadeira, com materiais encontrados no chão, geralmente objetos bastante pequenos, maleáveis, mas também poderia envolver a exploração de pequenos animais como besouros, formigas e minhocas. No *Heróis da Terra*, as crianças mais novas – de 02 e 03 anos – tenderam, de maneira geral, a fazer as suas experimentações sozinhas, embora Gael, Gabriel e Lucas formassem um pequeno trio, de tempos a tempos, e as meninas que têm irmãs mais velhas procurassem constantemente essa parceria. Tal como os “pequenos proprietários”, essas crianças costumam observar o caminho das formigas, procurar flores com “cheirinho” ou transformá-las em “comida”, como Melina e Flora no trecho anterior (cf. Apêndice IV e).

Já as/os de 3 e 4 anos tendem a inserir-se, com maior ou menor grau de sucesso, nas brincadeiras e explorações do grupo de crianças mais velhas; a brincar com os/as mais novos/as, no caso das meninas com irmãs; ou a criar um grupo próprio, como Lourenço, Tobias e Lucas. O modo como este grupo – e as crianças que a ele se juntavam em certas ocasiões – ocupava os espaços da relva – e o “médico” na laranjeira¹⁹e, principalmente, do bambuzal, remete ao “clã” dos “construtores e moradores” que, quando estavam em movimento, exploravam e inventavam novos territórios para brincar, construindo abrigos ou inventando casas (Jørgensen, 2018). Para a autora, quando os grupos permaneciam num espaço por um período mais longo, frequentemente desenvolviam e transformavam coletivamente os temas das brincadeiras em

¹⁹ Um ponto de especial interesse das crianças quando vão “lá fora” é a laranjeira que fica no meio do relvado do *Heróis da Terra*. Ela costuma ser uma parada nas andanças das crianças; seu tronco por vezes se torna um consultório médico, por vezes é escalado, geralmente, em procura de laranjas (cf. Apêndice IV e).

torno das habitações, o que também foi observado no *Heróis da Terra* nas tantas vezes em que o bambuzal se transformou na “casa” – como se verá adiante.

As crianças mais velhas, de 5/6 anos, costumavam brincar entre si, tendo atitudes de cuidado em relação aos/às mais novos/as. Há fortes parcerias estabelecidas entre eles/as, tais como Nuno e Otto, Aida e Bianca – ainda que as meninas pareçam ter menos grupos exclusivos entre si –, e que, por vezes, todos/as se juntassem em um grande grupo. Outros/as, como André, Dora e Cátia, não parecem ter parcerias preferenciais, transitando mais entre os grupos, inclusive incluindo as crianças mais novas nas suas brincadeiras .

Ando na relva para me aproximar das crianças que brincam por ali. Maia para-me na beira do bambuzal e olha para o Nuno, Otto e Nico a correrem, faz uma cara de desdém e diz-me que as brincadeiras dos meninos são “uma seca”. Pergunto quais são essas brincadeiras e ela diz que ficam a atacar. Pergunto, então, sobre as brincadeiras das meninas e ela diz que são às bonequinhas e diz-me para acompanhá-la (NT: 15 de abril de 2019).²⁰

Tais como os “caçadores e coletores” (Jørgensen, 2018), que estavam sempre em movimento e envolvidos em perseguições, essa é uma dinâmica habitual entre os/as meninos/as mais velhos/as (cf. Apêndice IV e): estavam constantemente enredados em aventuras pela relva, por vezes reproduzindo enredos de desenhos animados como *Moana* ou *Asterix*”, e que tinham o espaço debaixo do espigueiro como um importante ponto de parada, e/ou sendo “ninjas” em “ataques, que muitas vezes, atravessam as brincadeiras das outras crianças, principalmente meninas. As reações delas, nesses momentos, alternava entre o evitamento ou fuga, falar com desdém – como Maia – ou entrar na brincadeira, atacando-os também, ou tornando-se parte da equipe. Segundo a autora, o conhecimento, para este grupo, era sobre como se mover e procurar materiais e lugares no desenvolvimento das suas narrativas

1.1. “Lá fora”, saindo do *Heróis da Terra*

Mesmo nos momentos em que há uma forte presença das educadoras, como no caminho que fazem quando visitam a horta ou a floresta, onde a atenção é redobrada, seu ritmo apressado e várias regras são constantemente lembradas, as crianças encontram suas “brechas”. Elas não apenas andam por aquele caminho: elas conversam, inventam brincadeiras, como não pisar nas linhas do passeio, estabelecem certas rotinas a partir de experiências anteriores e, constantemente, observam e se relacionam com um número de coisas e animais que encontram pelo chão ou até pelos muros (cf. Apêndice IV g), demonstrando um olhar muito atento ao que

²⁰ Ainda que, neste momento, não seja possível abordar as questões de género como as presentes na fala de Maia sobre o que é brincadeira dos meninos e das meninas, elas estiveram presentes ao longo das observações.

há ao seu redor

Os meninos que vão mais atrás veem algo no chão e param para observar. Celina diz que são uns bichos juntos – ela dá um sorriso para mim, porque eles estão copulando. Carla e Amália também vão lá ver.

“São besouros”, diz José Carlos.

Nuno e José Carlos mexem neles com galhinhos, até que os besouros se separam. Um segue andando e o outro está de “barriga ao ar” e os meninos o ajudam, com o galho, a se virar. André diz que eles vão para casa: “Ele está a ir a ter com o amigo dele”.

Carla: “Levantou o rabão e ia picar-me (NT: 28 de maio de 2019).

Neste trajeto, quando já estão distantes da estrada e, portanto, mais seguras, as crianças vão ganhando mais liberdade de movimento mostrando lugares que são os seus “pontos de interesse”: a rampa de acesso pela qual descem correndo, um morro que gostam de subir e escorregar, as poças de lama e os canteiros que ficam logo na entrada da horta (cf. Apêndice IV g). O mesmo acontece nas brincadeiras que acontecem na *cozinha de lama*, onde as educadoras pouco interferem. Aqui, as crianças acabam por, geralmente, fazer o uso sugerido pelo nome dado ao espaço, e usam as panelas para “cozinhar”, trazem água da torneira, raspam a terra dura para fazer “farinha”, usam galhos para mexer a “sopa”, troncos como “fogões” ou tábuas para cortar flores e folhas e a casinha de cachorro como “forno para fazer bolos” (cf. Apêndice VI h). Em outras ocasiões, há uma exploração mais corporal daquela materialidade, em que os mesmos elementos são encarados a partir dos desafios que eles proporcionam, desde subir e pular do teto da casinha até escalar e brincar nos galhos das árvores do entorno. Segundo Jørgensen (2018), ao brincarem em ambientes naturais, as crianças dos diferentes “clãs” desenvolveram competências na avaliação de risco para as suas próprias habilidades e regularam as brincadeiras de acordo com as habilidades das outras crianças, facto que também foi observado no cotidiano do *Heróis da Terra*.

Na floresta, após momentos mais diretivos em que os/as adultos/as propõem atividades ou uma maneira de explorar aquela materialidade – ou até mesmo durante, pois raramente foi observada alguma situação em que não pudessem escolher participar ou não – meninos e meninas costumavam espalhar-se pela clareira que, habitualmente, usam como ponto de encontro. Mais uma vez, percebe-se a formação de diferentes grupos, mantendo mais ou menos a mesma estrutura observada quando as crianças brincam “lá fora” no *Heróis da Terra*. Os/as mais novos/as costumam não se deslocar muito, permanecendo mais próximos à clareira ou ao lugar em que se encontram as educadoras. Com uma maior proximidade do chão, eles/as tocam, recolhem e guardam elementos que ali encontram – bolotas, folhas, paus, flores – , escavam o chão, usam paus para mexer na terra e procuram por pequenos animais (cf. Apêndice IV j).

Lucas e Flora encontram uma aranha num tronco e assustam-se. Mesmo assim, continuam agachados ao redor dela. Quando olho novamente, a aranha está andando no braço do Lucas, que depois a deixa na relva. Os dois seguem o caminho. (NT: 12 de novembro de 2018).

Carla e Amália estão próximas, Amália, às vezes, mostra coisas que viu ou que achou no chão para a irmã. Mariana fica parada, olhando ao redor, às vezes caminha um pouco – sem se afastar muito da clareira – e pega folhas do chão. (NT: 21 de janeiro de 2019).

Enquanto os “pequenos proprietários” (Jørgensen, 2018) estão construindo ativamente as suas narrativas e mundos com o uso de pequenos objetos e cuidando de plantas e insetos, os/as mais velhos/as deslocam-se com frequência, exploram lugares mais afastados, sobem às árvores, criam enredos e procuram tesouros ou coisas escondidas, vão atrás de “lobos” e “índios” (cf. Apêndice IV j e Fig. 26).

(Na floresta, após lermos o livro sobre povos indígenas que havia ficado de mostrar para Nico, ele me chama para brincar de índio) De repente ele pula o tronco e sai correndo, eu e Inácio corremos atrás. Cátia se junta a nós. Inácio uiva como um lobo, Otto grita o nome de Nico, que vai até ele. Conversam alguma coisa e Nico volta correndo para onde estávamos antes, mais afastados/as do restante do grupo. Ele pega um pedaço de casca de árvore e diz que é a sua lança, Cátia e Inácio também procuram coisas no chão para utilizar.

Inácio: “Os maus estão escondidos”.

Nico vem até mim e diz: “Eu era o chefe, tá... só que eu era uma criança só de dez anos... não, tu eras a chefe”.



Figura 26: Crianças passam por cima de um tronco na floresta.

Falo para ele que preferia não ser a chefe. Cátia diz que pode ser a chefe, ele concorda, mas fica a dar indicações do que cada um de nós deve fazer. A impressão que tenho é que ele vai criando um enredo e nós devemos desempenhar os papéis que ele imaginou, nos diz o que falar e onde ir... Cátia e Inácio também já têm suas lanças, saímos atrás dos “maus”. Os/as três olham para todos os lados, Nico testa uma parte do chão com o pé. Inácio aponta para um lado: “Tão ali”.

Nico aponta para o lado oposto. Cátia tropeça e quase cai, então vê um grande galho no chão, solta o seu e pega o pau que encontrou: “Já sei, vou usar isto”.

Nico segue por onde tinha apontado: “Aqui estamos seguros”. (NT: 18 de abril de 2019).

Na floresta, algumas crianças mais velhas organizam-se e exploram o espaço como os “caçadores e coletores” (Jørgensen, 2018), rastreando, espionando e atacando (Apêndice VII c), usando artefatos de materiais naturais e transformando-os em objetos úteis à ação: paus usados como varas de pescar ou armas imaginárias, são negociados e inventados dentro de um entendimento comum do significado dos objetos e parte da narrativa das brincadeiras (*idem*). Tal como se observa com Nico, embora este “clã” não apresentasse estruturas fixas de poder, podendo variar as lideranças e os papéis, iniciar um tema dava o poder da criança liderar a

narrativa da brincadeira. Neste “clã”, saber estava ligado a competências sociais, como negociar papéis e estratégias (*idem*).

Ao criarem um significado comum – “um lugar seguro” para escapar dos “maus” na floresta ou a “casa” do bambuzal, esses “clãs” narram a paisagem de acordo com o tema da brincadeira, em que a variação da topografia e vegetação abre para uma diversidade de papéis e desenvolvimento de lugares especiais (Jørgensen, 2018). O olhar volta-se agora para algumas das inter-relação que se estabeleceram em dois destes lugares especiais: o bambuzal enquanto um lugar *das* crianças e a floresta como um lugar possibilitador de encontros inter-espécies.

2. “- *Vamos à casa!*” / “- *Anda ao esconderijo secreto*”: o bambuzal como um lugar “das crianças”

O bambuzal, sendo um lugar em que as educadoras raramente interferem ou mesmo estão presentes, é um pedaço de terra e uma vegetação que as crianças ressignificam através de brincadeiras, em que alguns grupos de crianças têm experiências especiais, conectando-se física e emocionalmente, “um lugar das crianças” (cf. Cap 3).



Figura 27: As crianças entram na casa.

[Enquanto as educadoras estão dentro da casa/sala, numa atividade com o retroprojektor, e a Luna (4a), José Carlos (4a), André (5a), Gael (3a), Carla (3a) e eu estamos próximos/as aos contentores de lixo a brincar de “pizzaria”, Tobias (4a) aproxima-se e diz para irmos à “casa” – *é assim que ele, Lourenço, Gael, José Carlos e Lucas se referem ao bambuzal*]. (...) Andamos pela relva e, dessa vez, os outros meninos já não estão ali. Tobias aponta por onde devemos entrar no bambuzal (cf. Fig. 27) e vamos até uma pequena clareira.

Tobias: “Está na hora de dormir”.

Luna: “Finge que eu era bebé”.

José Carlos: “A bebé vai para a sala da casa”.

Luna: “Brincar! Quero brincar no quintal da casa”.

André: “Já acordamos”.

Tobias: “Já podemos comer o leite, comer o pão”. Seguimos sentados na clareira, “comendo” folhas e ramos.

Luna: “Vamos fazer um piquenique”.

Tobias: “Primeiro vamos comer o leite e o pão”.

Tobias: “Eu estou preso. Socorro!”. *Tobias fica espremido entre algumas canas e André lhe estende a mão.*

André: “Eu ajudo-te”.

Tobias: “Agora vamos ao piquenique”.

Mexo na terra e André diz: “Tás a procurar fósseis, é?”

Saímos e vamos até a relva, mas logo Tobias volta para o bambuzal e todos vão atrás. Quando nos aproximamos do bambuzal, José Carlos diz: “Vocês não podem entrar na nossa casa”.

Tobias diz que podemos entrar sim. Ele abre espaço, levanta uma das canas e diz para entrar. O caminho que ele abriu está bastante fechado e pergunto se posso entrar pela outra “porta”, que está mais fácil, eles concordam e eu entro, mais Luna, André, Lourenço.

José Carlos, Tobias e Lucas (3a) – que também se juntou ao grupo – vão-se espalhando entre os bambus. José Carlos diz: “Fecha a porta. Para nenhum vilão entrar”.

Lourenço diz: “Tu, Lucas, podes”. Eles aproximam-se de mim, Lucas aponta para onde Tobias foi e diz: “Vamos por ali!”. Seguimos atrás dele. Luna diz que é uma passagem secreta e vai na direção contrária. Vou atrás dela, que vai tocando em folhas enquanto anda. Luna para e diz “Estamos presas!”, enquanto sacode uma cana.

Renata: “Oh não, como vamos sair?”

Tobias aproxima-se e diz: “Estamos presos Renata”.

Comento que a Luna disse a mesma coisa e que ela disse que há uma passagem secreta por ali. Luna: “Só que estamos presos agora”. (...) Tobias olha para eles, olha para mim e diz que precisa da flor que está presa no meu cabelo. Eu digo-lhe que foi o Lucas que me deu, e pergunto se ele me devolve depois. Ele diz que sim, anda um pouco com a flor na mão, e aponta para vários lados fazendo barulhos com a boca (cf. Fig. 28). Lucas fica bem próximo de mim e diz que quer sair. Tobias diz que “Já está tudo aberto”, e digo ao Lucas que, assim, ele já consegue sair.

Tobias: “Eu já abri tudo aqui, então já podemos sair”.



Figura 28: Tobias abre caminhos com a flor.



Figura 29: Lucas sai do bambuzal.

Lourenço, Carla, Luna e Lucas vão atrás

dele. Lucas vira-se para trás e pergunta se eu também vou. Eu digo “vamos!”. Ele olha para o alto e eu pergunto que barulho é esse. Ele olha para cima novamente, e diz: “É o monstro... Quero sair daqui contigo”, fazendo um beicinho. Ele está abraçado a uma cana à sua frente e mexe numa grande folha enquanto lhe digo que “ainda estou aqui dentro” e vou até lá na frente, e aponto para onde estão as outras crianças, um pouquinho mais adiante.

Tobias chama-me e digo que já estou a chegar. Viro-me para o Lucas, digo que se ele quiser sair, “há uma saída aqui” - aponto para uma abertura entre as canas de bambu. Lucas agacha-se um pouco e sai pela abertura (cf. Fig. 29). Eu dirijo-me para onde o resto das crianças está, todos/as muito próximos/as, as canas a bater nos seus rostos e um falatório sobre estarem presos/as – “Socorro!”.

Quando chego perto, Tobias aproxima-se sorrindo e estende-me a mão com a minha flor. Agradeço e ele, virando-se em direção à saída, diz: “Eu preciso sair”, e segue para lá. Lourenço vai atrás, meio que empurrando-o. Carla olha-me, sacode a cana em que está encostada e diz: “Eu tou aqui presa”.

Renata: “A Carla está aqui presa, pessoal”.

Tobias: “Eu vou ajudá-las”. Ele vem por um lado e André pelo outro. Luna passa e segue para a saída. André chega ao lado dela, mexe num ramo e diz: “Sai daí, tu consegues”. Ela passa a andar ao seu lado em direção à saída.

Tobias: “Vamos Renata! Vamos! Está muito vento. Vamos sentar aqui no nosso cadeirão”. Viro-me para trás e ele está sentado no chão, numa pequena clareira. Ele levanta-se e diz que está molhado. É difícil passar, mas chego até ele. Carla, André e Luna caminham em nossa direção e falam algo sobre “a natureza”. Carla: “Vamos ver de quem é esta casa”.

Tobias diz “Eu também quero” - pega meu telemóvel e continua a filmar. Eles/as aproximam-se e André diz: “Nesta casa..., na outra casa..., aqui eles encontram a nós”.

Renata: “Aqui eu acho que eles não vão encontrar a gente não, né André?”. André, às vezes, diz que seu dinossauro (um pequeno dinossauro de plástico, que ele segura na mão desde que chegou ao *Heróis da Terra*) precisa comer e eu ofereço-lhe elementos que encontro no chão, mas ele nega. Ele continua a dizer para irem para a outra casa, mas Tobias diz para ficarmos e “dormir na cama”. André quer mostrar um caminho e Tobias outro. André e eu comentamos como o caminho está difícil de passar. Tobias diz que está preso, mas logo depois diz que

achou o caminho, e começa a seguir na direção mais ao fundo, onde há uma pilha de canas. Alguém grita da casa, e Luna vai ver o que é. Seguimos por entre as canas. Tobias vai na frente, e quando sai do bambuzal, exclama que viu “coisas a mexer na árvore”. Vamos com ele até a árvore e ele mostra uma pequena fruta verde. (NT: 5 de junho de 2019)

Este é meu último dia no *Heróis da Terra* e um sentimento agridoce permeia todo o dia: fico contente em ser convidada a ir à “casa” uma última vez. Desde o início de dezembro de 2018 venho acompanhando Tobias, Lourenço e Lucas – André, Gael, Carla e José Carlos também costumam se juntar com certa frequência – nestas visitas ao bambuzal, onde foi possível observar um conjunto de brincadeiras ao longo do tempo.

O relato tem início após um momento em que as brincadeiras de diferentes grupos de crianças se cruzam no caminhar pela relva, o que nos dá pistas de como possuem o tempo e a liberdade para usufruírem, à sua própria maneira, do espaço externo do *Heróis da Terra* e desenvolverem esses repertórios. “São estas rotinas de acção, criadas e reproduzidas por e entre as próprias crianças, e tornadas conhecimento comum, que conferem, inscrevem e instituem nesta outra cartografia, a sua própria ordem social” (Ferreira, 2011: 246). Além disso, é possível acompanhar as maneiras complexas como as crianças criam significados em trocas dinâmicas com os espaços e lugares em que habitam (Hackett; Procter; Seymour, 2015), assim como os outros seres vivos com quem compartilham esses espaços.

De forma semelhante às brincadeiras que desenvolvem na relva, principalmente as de “médico” na laranjeira, este grupo de crianças costuma organizar-se como os “construtores e moradores”, dando preferência aos temas da domesticidade. Para Jørgensen (2018), ao redor delas, as crianças definiam-se dentro e fora dos temas lúdicos e havia identificação e pertencimento ao lugar; negociações do significado dos espaços eram temas em andamento de suas brincadeiras. Também no bambuzal, Tobias, ao entrar na “casa”, parece exercer certa liderança em relação aos/as meninos/as que o seguem até ao bambuzal, aceitam entrar por onde ele aponta e ocupar a pequena clareira, contribuindo e ampliando o enredo que ele inicia com “*Está na hora de dormir*” até à ideia de “*ir fazer um piquenique*”. Com seu contorno – que o separa da vastidão do relvado – o bambuzal convida a brincadeiras aconchegantes, em que as crianças transformam os pequenos espaços entre as canas de bambu em “quartos” e “salas” da “casa”; os seus ramos e folhas podem ser serem arrancados para fazerem de “leite” e “pão” que se “come” depois de “acordar” e, enquanto os meninos assumem um papel mais “adulto”, preocupados com a hora de dormir e acordar, com a alimentação e onde “a bebé” deve ficar, Luna, enquanto “bebé”, quer é brincar. Por conseguinte, a materialidade do bambuzal, não impedindo que as crianças transponham os seus conhecimentos e vivências da vida urbana

e familiar para um espaço dito “natural”, mostra como a natureza tanto inspira temas relacionados com o brincar, como é recontextualizada para se adaptar ao mundo moderno e urbano, e como o espaço aberto convida a usar a fantasia e a fazer conexões com o mundo além (Melhuus, 2012). O espaço natural não aparece, portanto, como separado do resto do mundo moderno, mas, através do brincar, esse outro mundo é tecido no local.

Num segundo momento da brincadeira, Tobias, novamente, dá o tom “*Agora vamos ao piquenique*” – e vai até a relva, sendo seguido por Luna, José Carlos, André e eu, mas, assim que chega lá, resolve voltar ao bambuzal e, mais uma vez, todos/as o seguimos. Esta é uma dinâmica bastante comum nessas incursões ao bambuzal, frequentemente permeadas por caminhadas pela relva e visitas à laranjeira, para subir aos galhos, apanhar laranjas e comê-las, ou “ir ao médico” (NT: 18/01/19; 07/12/18). Porém, quando voltamos ao bambuzal, José Carlos adianta-se e exclama: “*Vocês não podem entrar na nossa casa*”, ao que Tobias contrapõe para o restante do grupo mais Lucas, que acabou de se juntar a nós. que podem entrar sim. Todos/as entram, e a disputa eminente é sanada quando José Carlos diz, então, para fecharem a porta “para nenhum vilão entrar”. Lourenço também parece fazer questão de ter algum controle sobre quem entra ou não na “casa” quando diz “Tu, Lucas, podes”. Este momentos de entrada no bambuzal também mostram uma dinâmica usual entre estes meninos, marcados que são por uma espécie de “ritual” construído entre eles, as outras crianças, eu e as canas de bambu (cf. Apêndice IV – f), que autoriza, ou não, a entrada naquele espaço. Algumas vezes, a entrada está fechada para que não entrem e Skånfors, Löfdahl, Hägglund (2009) relacionam esse fechar de portas – reais ou imaginárias, construídas – com uma necessidade de privacidade, de criar espaços escondidos. Outras vezes, o abrir e fechar “a porta” acaba por ser tornar a brincadeira, um encontro entre a maleabilidade do bambu que pode ser abaixado para impedir passagem e o conhecimento que têm sobre certas convenções sociais, verde: siga, vermelho: pare

“Aqui está a porta, está fechada. Vou abrir”, diz Tobias. Ele vai à frente, seguido de Lucas, André e eu. Flora e Melina ficam de fora, Sónia também. Tobias pega num bambu e fecha o caminho “Está vermelho!”. Depois, levanta o bambu e diz “Está verde!”. Repete isso algumas vezes. (NT: 7 de dezembro de 2018)

Em outras ocasiões, a “porta” está fechada não para que não possam entrar, sendo até muito cerimoniosamente recebidos “Bem-vindos à minha casa!”, diz José Carlos (NT: 8 de maio de 2019), mas para que não saiam, já que o bambuzal se tornou uma “prisão dos ninjas” (NT: 5 de junho de 2019).

De regresso ao episódio, e à sequência da brincadeira que remonta ao ‘*Eu estou preso. Socorro!*’, quando Tobias se enrosca entre duas canas muito próximas, e é reiterada por Luna

e Carla ao regressarem ao bambuzal e ao se dispersarem “*Estamos presas!*”, é possível perceber um outro aspecto da materialidade do bambuzal, nem sempre tão positiva, e que tem grande influência nos modos como as crianças o vivem: sempre que elas andam pelo bambuzal esbarram em folhas e pequenos ramos de bambu; muitas vezes precisam segurar nas canas maiores que cruzam os seus caminhos para se apoiarem para passar por lugares mais difíceis, ou passarem por cima de um bambu caído ou por espaços mais apertados. É na relação com estes últimos, nessa intra-ação entre o mundo material e discursivo (Spyrou, 2018) em que canas de bambu muito próximas umas das outras podem prender pés ou corpos inteiros são simbolizados e brincados, que parece emergir esse outro importante tema das brincadeiras no bambuzal “estar preso”. Para Piorski (2016), é na materialidade do brincar com elementos provenientes da natureza que a imaginação toma corpo, permitindo que as crianças criem, com maior liberdade, as suas experiências, também emotivas. As dificuldades encontradas nos percursos, ficar preso ou presenciar alguém que está ou já esteve, são ressignificados e a imaginação toma corpo, permitindo um outro tipo experiência que não o medo e o choro. Enquanto, Carla tem a ajuda de André²¹, que a encoraja “*Sai daí, tu consegues*”, Luna está atrás de uma “*passagem secreta*” que a possa tirar dali e Tobias pede a flor que eu tinha no cabelo e usa-a como uma espécie de chave mágica, apontando em diversas direções até que diz: “*Eu já abri tudo aqui, então já podemos sair*”.

E não é sem tempo, já que essas ressignificações não apagam completamente o medo, e Lucas já está mais do que pronto para sair daquela “casa”. Algo de concreto que aconteça nesse espaço, como um barulho que vem do alto, interpretado como uma ameaça, “*é o monstro*”, parece fazer do bambuzal fonte de fascínio e apreensão. Essa apreensão causada pelo bambuzal não está, porém, restrita às experiências do Lucas. Procter & Hackett (2017) afirmam que o brincar entre crianças, objetos e lugares é produtivo tanto de intensidades quando respostas emocionais, portanto, está presente de forma explícita em diversos momentos, quando algumas de suas características são realçadas na tentativa de sair dali para outro lugar:

Lourenço diz: “Está frio cá dentro” (NT: 11/01/19).

Lourenço: “Está muito escuro. Vamos à outra casa” (NT: 18/01/19).

Tobias: “Não vás por aí, tem picos” (...)

Lourenço: “Cuidado Renata, aqui tem picos...Eu vou sair daqui, tenho medo de picar os pés”

²¹ André costuma assumir uma posição de cuidado com seus/as colegas/as, seja como nas situações relatadas, em que se oferece para ajudar Tobias e depois Carla, seja quando segura a mão de Lucas que está nervoso por ter ficado preso na lama dentro do rio; quando media conflitos entre as crianças (NT: 4/04/19); quando se preocupa com a escolha que Dora fez em usar sapatos de salto alto para andar na relva (NT: 14/12/18) ou quando alerta Flora e Melina que elas precisam colocar seus casacos antes de irem lá fora (NT: 14/12/18).

(NT: 31/05/19).

Em outras ocasiões, a negativa parece confirmar justamente o contrário, uma tentativa de aplacar seus próprios medos:

Lucas puxa-me pela mão e diz: “Vamos à casa!”, levando-me pela relva até ao bambuzal. Lourenço junta-se a nós, e segura a minha outra mão. Quando chegamos à beira, Lourenço diz: “Está aberto, podes entrar”.

Lucas: “Não tenhas medo”. (NT: 11/01/19)

Ora, se um barulho pode gerar apreensão no bambuzal, já Tobias usa o vento como motivo para o seguirmos em direção a uma pequena clareira: “*Vamos sentar aqui no nosso cadeirão*”, assinalando a libertação dos “presos” e retorno da brincadeira aos temas iniciais, mais familiares e securizantes. Mas agora, enquanto a Carla quer saber de quem é esta “casa”, o André preocupa-se se os meninos nos vão encontrar aqui, sugerindo mudarmos para a “outra casa” (a casa do *Heróis da Terra*), enquanto se preocupa em alimentar o seu dinossauro. Tobias discorda de André e diz para eles/as dormirem na “cama” e, quando começamos deslocar-nos, os dois, novamente, discordam. Mais uma vez, a materialidade do bambuzal, a proximidade das canas umas das outras e a maneira como atravessar os “caminhos” faz-se bastante pronunciada, dificultando o deslocamento. Tobias volta a liderar o caminho até a pilha de canas que tem numa das pontas do bambuzal, no fundo do terreno. O grito de dentro da casa e a Luna indo ver o que querem, é como se sinalizassem o final da brincadeira. Carla, André, Lourenço e eu ainda seguimos o Tobias para fora, mas com a mudança de espaço, para a relva, os seus interesses voltam-se para uma das árvores e uma pequena e desconhecida fruta verde.

Coexistem a estes gestos e atitudes, que se reiteram numa aparente partilha de significados de habitar o bambuzal – ou a “casa de folhas” (Lucas, NT: 11 de janeiro de 2019), “Anda à casita” (Gael NT: 29 de abril de 2019), a “casa de bambu” (Lourenço, NT: 8 de maio de 2019) – outros diferentes significados para outros grupos de crianças que igualmente se relacionam com sua materialidade de maneiras distintas, mais focada na exploração física da materialidade do lugar:

[Depois dos parabéns, no aniversário da Luna, enquanto as educadoras permanecem dentro da casa, as crianças vão lá para fora brincar: alguns/as estão com suas bicicletas, outros/as andam entre a relva e o espigueiro; fico na porta a espreitar]. Gael chega ao meu lado e pergunta: “Vamos à casa?”

Digo que sim e ele responde: “Anda!” E segue, atravessando toda a relva em direção ao bambuzal. Mostra-me onde entrar, segura os galhos para eu passar, diz-me onde ficar e o que fazer. Numa pequena clareira, diz-me que devemos “escavar” o chão com os pés e mostra-me como se faz. Ficamos os dois a escavar por um tempo. Gael encontra um galhinho, pega-o do chão e dá-me, dizendo para eu levar para casa. Diz-me para eu procurar um, também.

Seguimos andando para fora do bambuzal e, já na relva, olhamos as formigas no chão e ele aponta um bicho azul. Nuno aproxima-se e diz “É o saltitão”. Gael diz que “está morto”. 27 de maio de 2019 - segunda-feira de tarde

Nesta visita ao bambuzal, à semelhança dos “rituais” de Lourenço, José Carlos, Lucas e Tobias, Gael convida-me a entrar ao segurar os galhos para eu passar e dizer-me por onde ir. Como em outras ocasiões, o seu interesse parece estar mais próximo ao chão, às descobertas que faz no caminho, às pequenas coisas que encontra, formigas e pequenos insetos, folhas e galhos, a que ele parece atribuir um certo valor quando me oferece. E na exploração física daquela materialidade, quando ficamos a “escavar” a terra por um bom tempo; um tempo que parece ser outro, mais silencioso, mais devagar.

Não obstante estas diversas experiências e denominações para um mesmo lugar, “casa”, por vezes, podem causar confusão:

[Ao fugir, mais uma vez, de Otto, Nuno e José Carlos, que me tinham prendido junto ao muro próximo aos contentores de lixo por ser uma “vilã”, Maia (5a) e Lourenço chegam para me libertar]. Sigo com Maia e Lourenço, tendo Nuno e José Carlos atrás de mim, e Otto dizendo que é polícia e me ia soltar. Continuamos a andar pela relva até que os meninos já não estão atrás da gente. Lourenço diz para irmos à “casa”, indo na direção dos bambus. Maia concorda em ir à casa, “Isso, vamos à casa”, mas segue na direção contrária. Comento que cada um quer ir para um lugar. Lourenço puxa a minha mão, diz para irmos à “casa” de bambu. Maia diz para irmos à “casa do *Heróis da Terra*”, que é “uma casa de verdade”. Lourenço continua a puxar-me e ela diz para então irmos primeiro à “casa” de bambu e depois à casa do *Heróis da Terra* (NT: 8 de maio de 2019).

A dissonância entre a “casa” simbólica com que passou a ser reconhecido o bambuzal, pelo menos para algumas crianças, e a casa real do *Heróis da Terra* está no cerne desta disputa que acaba por ser bem sucedida com a negociação levada a cabo por Maia, compatibilizando as duas possibilidades: primeiro ir à “casa de bambu” e então partir para a “casa de verdade”. Neste caso e situação, Maia parece ter suspenso a sua familiaridade com a designação “casa” para o bambuzal, dado que também costuma visitá-lo e explorá-lo.

Brinco à luta com Nuno no *deck*, quando Maia me chama: “Anda ao esconderijo secreto”, referindo-se ao bambuzal. Comento que alguns meninos chamam aquele lugar de “casa”, e ela diz, *um pouco impaciente*, que “é um esconderijo secreto... aqueles meninos sempre chamam de casa”.

Vamos entrando no bambuzal e ela adverte: “Cuidado que coloquei umas armadilhas aqui... Essa é uma silva-armadilhas”. Orienta-me aonde ir e vamos passando por “armadilhas” que “explodem” quando pisamos folhas ou galhos. Vamos até o final, até à pilha de canas secas. Ela começa a subir e diz-me para subir também. Maia sobe às canas com cuidado, segurando-se em bambus ao seu lado. Quando uma cana estala, ela diz: “Vês? Isto são armadilhas que fazem barulho... Tum!” Continua a subir e vira-se para trás: “Rápido, anda!”

Subo mais rápido e fico ao seu lado – esta parte tem mais canas finas, que prendem o seu pé. Pergunto se ela precisa de ajuda, mas ela diz que consegue. Quando chega ao topo, alguém chama seu nome de longe.

“Estão a chamar-me, por isso tenho que ir rápido”.

Quando começa a descer para o outro lado, a sua saia fica presa nos galhos secos e ela

pergunta se posso ajudá-la, dizendo que “aqui é mais difícil”. Dou a volta e passo à sua frente, mas não consigo alcançá-la. Pergunto se ela não quer vir por onde eu estou. “Agora estou presa”, diz ela. Tento ajudá-la a sair, mas o seu pé ainda está preso. Nuno aproxima-se e observa. Ajudo-a novamente e agora ela consegue soltar-se. Seguro a sua mão até ela chegar ao chão. (...) Nuno diz que a Celina está a chamar. (NT: 27 de maio de 2019)

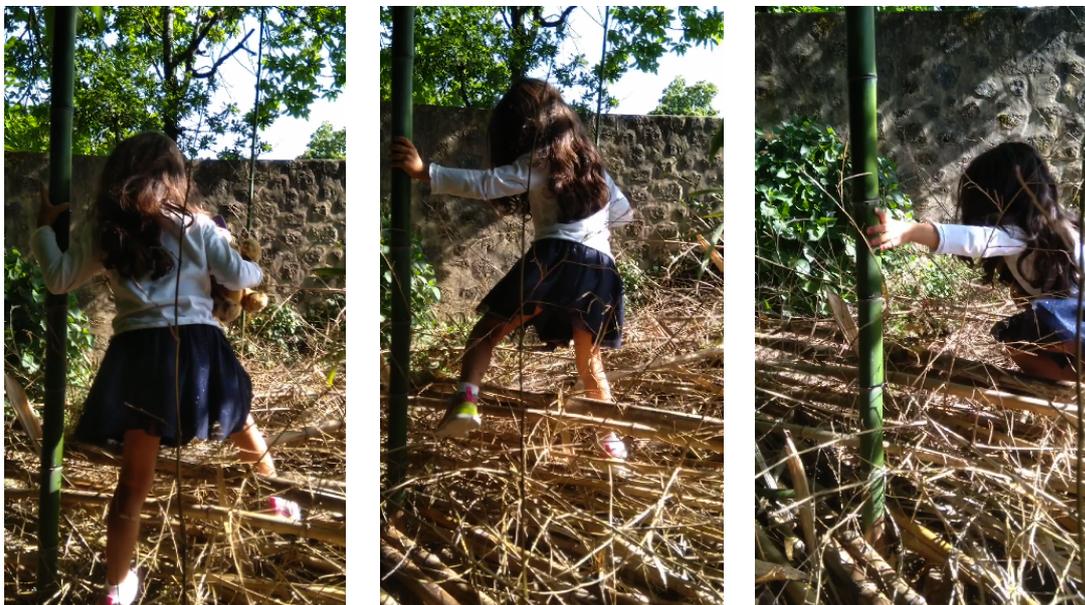


Figura 30: Maia escala a pilha de canas.

Enquanto Tobias, Lourenço e Lucas se relacionam com o bambuzal enquanto “casa”, com a materialidade do espaço a apoiar o jogo simbólico, incluindo os desafios que as folhas e canas lhes oferecem, o foco de Maia parece ser, justamente, esses desafios. Ela busca os caminhos mais difíceis e, como em outras vezes que estivemos ali, logo se dirige para a grande pilha de canas secas no fundo do bambuzal. Ela movimenta-se rapidamente e com determinação, equilibra-se em bambus caídos, desvia de galhos. O seu tom é de comando – “Rápido, anda!” – e a sensação é de fazer parte de uma aventura. Cada uma das “barreiras” ganha um significado que aumenta esse clima: “Cuidado que coloquei umas armadilhas aqui... Essa é uma silva-armadilhas”. As silvas – ou “picos” – são uma presença constante no quotidiano de Maia e demais crianças e, seja no bambuzal, seja na floresta, as reclamações ou avisos de atenção são constantes:

Andamos por ali (*na floresta*), Lourenço e Tobias mexem em algumas plantas. Dora diz para terem cuidado com as silvas, que picam (NT: 30/11/18)

Lourenço ao andar pelo bambuzal: “Cuidado Renata, aqui tem picos...Eu vou sair daqui, tenho medo de picar os pés” (NT: 31/05/19).

Os encontros com este tipo de planta são frequentes e experienciados por todas as crianças, tanto no bambuzal como na floresta, estando elas sempre a reclamar ou a advertir sobre a sua presença. É interessante o modo como Maia se relaciona com esse perigo, que é

bastante real e até proposital. Ela reconhece as silvas enquanto armadilhas – que servem para capturar, enganar ou fazer ciladas, para se defender – que realmente são, mas toma o controle ao dizer que foi ela quem colocou as silvas ali. Para Procter & Hackett (2017), as crianças brincam em e com lugares, em contextos físicos, materiais e discursivos e, quando isso acontece, objetos e lugares agem sobre as crianças durante o brincar, como se os três tentassem tornar-se inteligíveis entre si. É interessante pensar na representação das silvas como armadilhas se pensarmos que os seus espinhos podem ser, justamente, um mecanismo para se defenderem de interferências, humanas ou não; trazendo uma necessária reflexão sobre que impacto essas crianças produzem naquelas plantas, fungos e animais com quem compartilham o espaço. Algumas vezes, os “picos” atingem o seu objetivo e afastam as crianças, mas noutras tantas, galhos são partidos e formigas esmagadas, mesmo que educadoras e as próprias crianças alertem para o cuidado que devem ter com os animais, frutas e flores.

A maneira como Maia explora o bambuzal parece estar ligada ao nome que dá ao espaço, “é um esconderijo secreto”. Com as suas canas em feixe, paralelas e muito juntas, torna-se um espaço bastante fechado, criando, nos seus interstícios e interior, um lugar(es) fora da visão das educadoras, que quase nenhuma interferência ali têm; logo, onde se pode correr maiores riscos e desafiar limites. Tonucci (2005) advoga que as crianças tenham tempo e espaço para brincarem sem a presença de adultos/as, uma vez que nesse brincar elas têm uma experiência rara na vida - a de se medirem sozinhas com a complexidade do mundo. Com a sua curiosidade com tudo o que sabem que podem fazer, e com o que não sabem e desejam aprender, as crianças confrontam um mundo com todos os seus estímulos, novidades e fascínio. Cada vez que as crianças brincam, esculpem um pedaço desse mundo, que inclui amigos/as, objetos, regras, um espaço a ser ocupado, tempo a ser administrado e riscos a serem executados (*idem*). Para esculpir um mundo, é necessário mãos, corpos, que aqui, são entendidos não como entidades limitadas, mas como zonas de contato (Procter & Hackett, 2017).

São esses contatos entre mãos que afastam as folhas do rosto e seguram firme nas canas, pés que escalam e são picados, bambus que prendem, orelhas que ouvem barulhos assustadores, corpos que brincam, que tornam o bambuzal um lugar importante e cheio de significados para estas/es meninas/os e sua cultura de pares, onde ainda conseguem ficar, relativamente, longe do olhar e presença adultos. Ou seja, um espaço-tempo “das crianças” (Ferreira, 2002; Rasmussen, 2004), em que a organização espacial e características materiais do terreno, e a postura das educadoras face aos usos da rotina no *Heróis da Terra* também contam (Cap. 3 e 4).

4. “Tava aqui uma borboleta que fugiu logo!” – os encontros interespécies ou... como esfumar divisões

A floresta é um dos espaços onde a presença adulta é mais acentuada (cf. Cap. 4). Ainda assim, há bastantes possibilidades de escolha para habitar esse espaço, sobretudo quando as crianças mais velhas parecem estar interessados em alcançar novos lugares, e mais distantes, alargando as fronteiras da floresta. Esse movimento de expansão – do qual fiz parte integrante, já que a minha presença adulta permitia que se afastassem do grupo principal – possibilitou encontros que, de outra forma, não teriam sido viáveis. É sobre um desses encontros que nos debruçamos a partir de agora para abordar as complexas e emaranhadas, mutuamente afetadas e co-modeladas, relações crianças-animais (Pacini-Ketchabaw; Taylor & Blaise, 2016).



Figura 31: Nuno e Otto se afastam do grupo



Figura 32: A borboleta pousa em Otto.

Desço para uma parte mais afastada da floresta com Nuno e Otto, que querem procurar mais animais. Ele aponta-me as borboletas e eu digo que ia mesmo falar isso, que tinha reparado que havia bastante borboletas e que antes não as via. Otto diz que é porque antes era inverno. Fazemos um caminho que não tínhamos feito antes, pergunto se podemos e eles dizem que sim, que outro dia foram com o Lucas (pai). Mais para cima vemos ainda mais borboletas. (...) Chamam a Chica para ir junto. Luna e Maia também acompanham. Eles/as querem apanhar as borboletas e discutem como podem fazer isso - dizem que precisam fazer silêncio e procuram ficar nos lugares em que as viram antes.

Nuno e Otto estão parados, olhando ao redor. Chica diz para terem cuidado pois têm “picos” perto dos pés. De repente, uma borboleta pousa no peito de Nuno, que se assusta. Chica dá um pequeno grito “oh” e ri. Nuno tenta pegar a borboleta com os dedos, mas ela voa para longe. Ele assusta-se com o movimento e ri. “Ai que fixe”, diz a Chica.

Enquanto Nuno e Otto continuam parados à espera de que outra borboleta pouse neles e se perguntam onde estarão elas, Luna está um pouco mais afastada, também parada com os braços abertos e esticados. “Nenhuma borboleta vai ficar em mim”, diz em tom queixoso.

“Tem aí duas”, diz a Chica.

Luna olha na direção que Chica apontou e avista duas borboletas voando juntas, logo na sua frente. Ela segue o movimento delas com a cabeça. Otto pergunta onde está a borboleta e Chica diz: “Tá no teu braço, estás a ver? Uau!”.

Ele levanta um pouco o braço, lentamente, e olha para trás. Olha para a borboleta pousada na parte de trás do seu braço por uns instantes e, enquanto Nuno se aproxima na ponta dos pés, a língua para fora e já com os dedos em pinça, diz: “Olha Nuno!”.

Nuno estica o braço e tenta pegar a borboleta, mas ela voa e ele assusta-se. Os dois meninos e Chica riem. “Olha, eu vi, eu vi...”, Otto fala e balança os braços para cima e para baixo, levemente.

Nuno, na ponta dos pés, segue a borboleta para um sítio mais abaixo de onde eles estavam. Luna diz “olhem”, e aponta com a cabeça para onde ela acha que uma borboleta pousou nas suas costas. Chica diz: “é uma

mosca” e ri. Luna repete, sem tanta animação, “é uma mosca”.

Otto segue Nuno para a parte mais baixa, os dois andam na ponta dos pés. Nuno abaixa-se,

aponta para algo e diz: “Tás a ver que tem aqui alguma coisa?”
 “Ahn”? Otto também se abaixa e olha para onde Nuno apontou.
 Nuno: “Não, não há borboleta. Parece-me uma aranha”.
 Otto: “Aonde”?
 Nuno: “Nesse pau”.
 Otto: “Aonde”?
 “Ali. Lá está”, diz o Nuno e começa a bater com o pau que está na sua mão.
 “Vem cá ver uma coisa”, diz Otto, que se vira e começa a andar. Dá um passo e para abruptamente. Pé ante pé vai em direção à borboleta que avistou. Ela voa e ele acompanha o movimento com a cabeça: “Oh, ouviu o meu passo e já se assustou”.
 Avista outra e anda devagar, mas Nuno corre em direção à borboleta e ela voa. Os dois fazem barulhos de insatisfação (“ei”). Otto fecha a cara e diz para Nuno: “Tu foste a correr e assustáste-a! Tu assustáste-a!”
 Os dois seguem andando. Nuno de braços abertos, roda olhando para o alto. “Onde é que está?”, ele diz.
 Cada um segue em uma direção. Nuno cruza os braços e diz: “Puxa! Queria apanhar alguma borboleta”. Depois diz à Luna, que está mais a frente: “T’ái no céu, à tua beira” e aponta: “Olha para o céu!”.
 Luna levanta a cabeça, mas parece não localizar nenhuma, vira-se e passa a andar. Maia queixa-se que nunca consegue apanhar uma.
 “Teve aqui uma borboleta que fugiu logo”, diz Otto para ela.
 Maia, Luna e Otto estão novamente parados, com os braços levemente abertos. Nuno está mais abaixo e Maia fala alto com ele: “Para apanhá-la têm que ficar no sítio favorito e ficar quietos. Assim vais assustá-la, ó”.
 “Onde está a borboleta?”, pergunta o Nuno.
 “Tá ali”, diz Maia, e aponta para um lugar mais abaixo de onde o Nuno está. Ele faz um barulho e ela diz-lhe: “Ficas quieto aí! Põe-te num sítio favorito dela, que é onde eu estou e ela vai ter contigo” - ela está mais ou menos no lugar onde Otto estava quando a borboleta pousou nele.
 Chica ri ao meu lado. Otto desce para perto de Nuno, que se abaixa. Maia chama sua atenção: “Ó Nuno, estás a assustá-las assim!”
 Nuno dá um grito e a borboleta que ele tentava pegar voa para longe. “Picou-me”, ele fala e bate as mãos uma na outra.
 “O que é que ela te fez?”, pergunta Otto.
 “Abanou-me a asa”, ele responde.
 Chica pergunta: “Tocaste-a”?



Figura 33: Todos/as fingem que são árvores.

“Sim, toquei-a. E apanhei-a!”, diz ele virando-se para Chica, fazendo pinça com os dedos e com um sorriso no rosto.

“E onde é que ela está”?

“Fugiu”.

As meninas reclamam que não conseguem apanhar as borboletas. Chica pergunta o que podem fazer para as borboletas se aproximarem. Maia dá a ideia de fingirem que são árvores - já que as borboletas gostam de árvores, elas podem pensar que eles são árvores e pousar neles. Chica e as crianças procuram galhos pelo chão e depois escolhem um lugar para ficar. Permanecem parados e em silêncio por um tempo. Algumas borboletas aproximam-se, mas nenhuma pousa. *11 de fevereiro de 2019 - segunda-feira de tarde*

Ao afastarmo-nos do grupo, deparamo-nos com as borboletas²² que estavam naquele lugar a fazer a sua dança, o que chama a atenção de Otto e gera o meu estranhamento,

²² as primeiras borboletas apareceram há mais de 200 milhões de anos
<https://acervo.publico.pt/ecosfera/noticia/sobre-as-borboletas-1615343>



Figura 34: Borboleta Almirante Vermelho.

prontamente esclarecido “*porque antes era inverno*” - uma demonstração do conhecimento sobre aquele espaço, as estações do ano e quando é mais comum encontrarem certos animais.

Esta borboleta, porém, é uma Almirante Vermelho (*Vanessa Atalanta*)²³, que habita as orlas de florestas e, ao contrário de outras espécies, sobrevive ao inverno na sua fase adulta, escondendo-se nos troncos com as asas fechadas para se camuflarem e saindo para se alimentar nos dias de sol, como o dia em questão. A nova busca das borboletas, agora com

a companhia de Maia, Luna e Chica leva-me a tentar sair de uma visão antropocêntrica, em que apenas as crianças são levadas em consideração neste encontro, e buscar um olhar atento também aos animais, aos como eles se colocam no mundo, e o que foi observado ganhou novos sentidos. Esse é o caso de uma passagem que poderia muito bem ter passado despercebida, “Chica diz para terem cuidado pois têm “picos” perto de seus pés”, mas que ganha outra dimensão porque informa acerca dos motivos que fazem as borboletas habitarem aquele lugar específico. Esses insetos, e as suas larvas, costumam alimentar-se de uma pequena variedade ou de apenas uma única planta, o que acaba por condicionar a sua distribuição e a distribuição das próprias plantas²⁴. Ora, no caso da *Almirante Vermelho*, são justamente as silvas²⁵, tão familiares das crianças, sua principal fonte de alimento.

Segundo Pacini-Ketchabaw; Taylor & Blaise (2016), todas as espécies (incluindo nós, os/as humanos/as) geram os seus próprios sistemas de valores, restrições e obrigações, e estamos no meio dessas múltiplas relações de redes e filamentos de solo, árvores, água, plantas, animais, insetos e um ao outro. É interessante observar que nesse emaranhado crianças/borboletas/silvas, a estratégia evolutiva das borboletas depositarem os seus ovos em urtigas para que seus “picos” as protejam é bastante eficaz, é o que justifica a advertência de Chica aos/às meninos/as da sua presença, fazendo com que se afastem. Ou seja, o que atrai as *Almirante Vermelhas* é, justamente, o que repele as crianças. Nesse sentido, podemos pensar no risco que as crianças trazem às borboletas, dado que elas foram até aquele lugar para apanhá-las e pensam, conjuntamente, em estratégias para fazê-lo – “*T’ái no céu, à tua beira*”, e aponta:

²³ <http://blogues.publico.pt/borboletasnaweb/2015/03/31/almirante-vermelho-vanessa-atalanta/>

²⁴ <https://acervo.publico.pt/ecosfera/noticia/sobre-as-borboletas-1615343>

²⁵ <http://blogues.publico.pt/borboletasnaweb/2015/03/31/almirante-vermelho-vanessa-atalanta/>

“*Olha para o céu!*” (Nuno), passando então, a observar as *Almirante Vermelhas*, e os caminhos que fazem, na tentativa de antecipar os seus movimentos: “*Ficas quieto aí, põe-te num sítio favorito dela, que é onde eu estou – ela está mais ou menos no lugar onde Otto estava quando a borboleta pousou nele –, e ela vai ter contigo*” (Maia).

O ponto central da estratégia de Maia é pensar em maneiras de fazer as borboletas irem até eles/as, o que demonstra que lhe atribuem agência, contestando uma visão utilitária da natureza e uma visão excepcionalista dos/as humanos/as - aqueles insetos não estão ali para servi-los; o que, realmente, acontece para seu pesar: “*’Nenhuma borboleta vai ficar em mim’*, Luna diz em tom queixoso”. Pacini-Ketchabaw; Taylor & Blaise (2016), ao falarem sobre os encontros entre crianças e minhocas que presenciaram na sua investigação, afirmam que as crianças não são as únicas a coreografarem esta dança. Elas, e também as borboletas, estão nas suas próprias viagens, independentemente de nós e, através da sua própria presença, elas agem sobre as crianças e levam-nas a querer tocá-las, a ficarem curiosas.

Nessa inter-relação entre crianças, eu, Chica, o espaço, as plantas e borboletas não há protagonistas. Não são as crianças que agem sobre algo inerte, nem as borboletas que coordenam a ação, há um encontro, um avançar e recuar nessa dança e uma aparente curiosidade mútua. Também as *Almirante Vermelhas* parecem atraídas pelas crianças, elas dançam ao seu redor e, por duas vezes, bravamente, pousam nos corpos dos meninos: “*Chica diz: “Tá no teu braço, estás a ver? Uau!”*. [Otto] *levanta um pouco o braço, lentamente, e olha para trás. Olha para a borboleta pousada na parte de trás do seu braço*”; “*Nuno estica o braço e tenta agarrar a borboleta, mas ela voa e ele assusta-se*”. Se a curiosidade é mútua, os riscos também parecem existir tanto para as borboletas como para as crianças. Estas parecem estar cientes de que certos comportamentos seus – correr, fazer barulho, movimentos bruscos – assustam os insetos e acusam-se uns aos outros de afastá-las: “*Tu foste a correr e assustás-te-la! Tu assustás-te-a!*”. Reciprocamente, ainda que o objetivo das crianças seja apanhar borboletas, quando isso está próximo de acontecer, também as elas se assustam. A imprevisibilidade dos movimentos das borboletas parece exercer tanto fascínio, como um certo medo, sobre as crianças:

Nuno dá um grito e a borboleta que ele tentava pegar voa para longe. “Picou-me”, diz ele e bate as mãos uma na outra.

“O que ela te fez?”, pergunta Otto.

“Abanou-me a asa”, ele responde.

Chica pergunta: “tocaste-a”?

“Sim, toquei-a. E apanhei-la!”, ele diz se virando para Chica, fazendo pinça com os dedos e com um sorriso no rosto.

“E onde que ela está”?

A estratégia final de Maia envolve “fingirem que são árvores, já que as borboletas gostam de árvores, elas podem pensar que eles/as são árvores e pousar neles/as”. A menina faz o exercício de se colocar no lugar das borboletas para decidir do que gostam – árvores – e se tornarem atraentes para elas. Estaria aí presente, também, um reconhecimento da ameaça que trazem aos insetos e, por isso, escolherem não ser mais crianças e sim árvores? As crianças e Chica pegam em grandes galhos de eucalipto e posicionam-se, em silêncio, no lugar onde as borboletas estavam mais ativas. Ainda que essa estratégia tenha sido informada pela experiência que tiveram nesses últimos momentos, observando as reações das borboletas e deles/as mesmos/as, essa talvez não tenha sido a melhor escolha, já que as *Almirantes Vermelhas* dão preferência às silvas e não aos eucaliptos. De qualquer maneira, segurar ramos de urtiga não seria uma escolha viável, mesmo que soubessem dessa sua particularidade. Porém, quando escolhem fingir serem árvores, as crianças colocam-se numa posição de ser *com* a natureza. Para Pacini Ketchabaw; Taylor & Blaise (2016), novos tipos de observação surgem à medida que as crianças se tornam mais uma espécie da floresta, nossas ações, movimentos, palavras e as próprias ações e movimentos da floresta mudam as nossas maneiras de conhecer e ser. Para as autoras, em algum momento, paramos de ser observadores nessa floresta e fazemos parte disso, convergimos no ato de acompanhar e interagir com as muitas espécies que florescem e falham nessas matas.

As visitas frequentes à floresta permitiam que estas crianças, cada vez mais, se colocassem de uma outra maneira em relação à natureza que os envolve – ainda que certas tendências um tanto ou quanto destrutivas também estivessem presentes, como se observa quando Otto e Nuno encontram uma possível aranha e Nuno passa a bater com o pau, tentando acertar-lhe. Taylor (2017), no entanto, afirma que fora de contextos pedagógicos formais, uma observação atenta de crianças pequenas em interação com o mundo que as rodeia revela que muitas já praticam uma forma de pensar coletivamente com o mundo mais do que humano.

[As crianças, Celina e Raquel andam pela floresta atrás de cogumelos para desenharem...] Estamos perto do “ninho grande”²⁶ e as crianças vão até ele. Otto, Nuno e Aida entram no ninho. Logo depois, Luna também entra. Outro menino tenta entrar, mas está cheio. Eles/as movem-se e dão um jeito de ficarem todos/as lá dentro. Maia está do lado de fora com um lápis na mão. As crianças que estão dentro começam a “piar”, uns mais alto do que outros. Maia começa a reagir o coro dos pássaros: balança o lápis e diz para piarem mais alto; depois, mais baixo. Lúcia, que estava a desenhar, também se junta a eles/as, sentando-se ao lado da Maia.

²⁶ Um ninho feito de pedaços de pau, galhos e folhas que um participante de uma formação em *Forest School* tinha construído

Celina e Raquel observam a brincadeira, Celina senta-se num tronco e Raquel no chão pega no seu telemóvel e começa a filmar. Algumas vezes, Babushka (a cadela mais velha) e Micas (a mais nova) passam por cima dela ou na frente da câmara, tentando lambê-la. As duas se olham e sorriem.

Nuno diz que é uma gralha e grita alto. Aida “pia” baixinho e ritmado. Maia balança o lápis e dá direções do que devem fazer. Raquel diz que estão há 9 minutos na brincadeira. De repente as crianças levantam-se e “voam” com os braços abertos, vão para o espaço onde há uma cabana que eles/as construíram. Sentam-se meio à volta da cabana e continuam “a piar”. Algumas crianças pegam em caruma do chão e levam para a cabana. Lúcia, às vezes, pega na caruma com a boca e leva para onde estão os/as outros/as. Maia diz que é a “mãe”, e as crianças levam as carumas até ela. Aida diz que “são minhocas”. Lúcia pega numa castanha, mostra-a à Celina e diz que “agarrou numa minhoca, uma minhocastanha”. (NT 19 de novembro de 2018)

Crianças, educadoras, pássaros, cadelas, pedaços de pau, galhos, folhas e uma ideia/uma intervenção no espaço feita por adultos/as que não os/as conheciam – o ninho grande – que é apropriada e ressignificada pelas crianças com sentidos nem sempre condizentes com a intencionalidade adulta, desembocam numa brincadeira de “faz de conta” de pássaros que vai fluindo em função dos/as circunstantes e das circunstância simbólicas e materiais. As crianças organizam-se tacitamente para que todos caibam dentro do “ninho” iniciando uma interpretação do papel de “passarinhos”; a Maia, que está de fora, assume um papel diferente dos demais, mas amplia a brincadeira e todos/as a transformam numa ação coletiva, um “coro de pássaros”. Até que ponto a materialidade do objeto-lápis que Maia tem na mão – a atividade do dia era procurar e desenhar diferentes tipos de cogumelo – evoca uma batuta e a remete para o desempenho de “maestrina”, desencadeando a mudança do curso da brincadeira?

Há um sentimento significativo no ar, que todos/as parecem partilhar: há 9 minutos que as educadoras observam cumplicemente as crianças, ao mesmo tempo que também se relacionam com a floresta - Celina está sentada, encostada a um tronco e Raquel no chão, no meio da alegria das cadelas, que lambem e pulam na frente da câmara que ela usa para registar o momento. Em todo este tempo, a sua postura face àquilo que poderia ser interpretado como um “desvio” das crianças do que fora combinado, foi dar um passo atrás para colocarem os interesses e o brincar livre das crianças em primeiro lugar; um dos grandes objetivos do PE do *Heróis da Terra* (cf. Cap 3). De repente, a brincadeira extrapola daquele “ninho” e os “pássaros” abrem “asas” e “voam” até uma cabana construída por eles/as noutra ocasião. No meio da “revoada”, coletam as folhas de pinheiro – verde-escura, firme, em formato de agulha –, logo renomeadas como “minhocas”, e Maia, não se dissociando da personagem, usa a boca para recolher a caruma. Deixou de ser a maestrina, mas de alguma forma isso não a impediu de continuar a reger os/as “passarinhos”: agora, ela é a “mãe” e

eles/as devem levar as “minhocas” até ela. Num neologismo poético, que exprime bem o que estavam a vivenciar, Lúcia diz que pegou uma “minhocastanha” - numa palavra ela junta as suas duas personas pássaro/criança, natureza/cultura, criança/natureza.

As lógicas infantis, decorrentes dos seus interesses, conhecimentos prévios e, porventura suscitadas pelas analogias de sentidos que estabelecem com as materialidades, a sua morfologia e substâncias, ficam igualmente patentes em outras situações com o mesmo objeto – o “ninho grande”:

Enquanto vamos andando pela floresta, as crianças vão catando sementes, folhas, paus e pedras do chão. Gael tem uma jarra de vidro na mão, que vai enchendo de bolotas. (...) Celina leva-os/as até ao “ninho grande” Todos/as param em volta dele, e ela pergunta o que acham que é aquilo. As crianças decidem que é um “fogão para assar castanhas”. Eles/as pegam em paus e atiram lá dentro para fazer “o fogo” e dizem que deviam fazer “um piquenique de verdade lá na floresta”. Celina diz que é uma boa ideia. Ela diz-me que, quando está calor, eles costumam fazer isso (NT: 9 de novembro de 2018).

As características, formato circular, o uso de galhos e folhas na confecção do “ninho grande”, remetendo a uma imagética passível de ser vivida de inúmeras maneiras pelas crianças e momentos particulares daquele grupo, foi sendo o “seu” ninho, um “fogão para assar castanhas” e um “ninho gigante” que “deve ser do pássaro azul” ou “de um dinossauro” (NT: 05 de novembro de 2018).

O que é que estes/as meninos/as estiveram a aprender? Dentre as muitas respostas possíveis, uma delas poderia remeter à tal forma de pensar coletivamente com o mundo mais do que humano de que fala Taylor (2017). Segundo a autora, quando as crianças incorporam, momentaneamente, a *persona* de outros seres ou animam e lhes atribuem subjetividades, elas, efetivamente, ignoram os limites onto-epistemológicos que dividem o mundo em humanos e no resto, em função de ainda não terem sido totalmente aculturadas nas tradições binárias da educação ocidental, segundo as quais, 'nós' aprendemos a separar-nos do mundo acerca do qual aprendemos (*idem*: 1456).

Neste sentido, os dois relatos aqui apresentados mostram essas possibilidades de encontros que esfumam essas linhas divisoras. Ainda que Raquel, ao falar sobre o que as crianças aprendem ao ar livre, afirme que “tanto no exterior como no interior, são espaços que acabam por proporcionar as mesmas vivências, as mesmas aprendizagens, só que de formas diferenciadas” (ENT Raquel, p.19), esse conhecimento *com* a natureza, esse conhecimento de *ser* natureza, de ser um fio dessa teia, é um conhecimento situado. Ele dificilmente ocorreria sem essas experiências vividas, sentidas na pele e nas emoções compartilhadas com as *Almirante Vermelhas*, as silvas, os eucaliptos, as moscas, as aranhas, o ninho, o lápis, as cadelas, os pássaros, a floresta, a “minhocastanha”.

CAPÍTULO 6:

Considerações Finais

Foram oito meses acompanhando as crianças que frequentam o *Heróis da Terra* – e não só –, e mais tantos outros para elaborar o que foi observado e vivido com elas. Para Spyrou (2018), uma investigação reflexiva aceita a natureza bagunçada, ambígua, polifônica e multicamadas do significado das histórias que a pesquisa produz.

Tendo em mente que a presente investigação fala de um recorte das experiências daquelas crianças naquele tempo e espaço e, que mesmo assim, não se pode assumir que todos/as têm a mesma vivência ou o mesmo grau de proximidade, à vontade ou agrado (cf. Apêndices IV h, j) com o mundo natural – e foram algumas as situações em que crianças manifestavam desagrado em terem de ir à floresta, receio nos encontros com certos animais e plantas ou arranjavam desculpas para não se aproximarem das poças, ou choravam quando se “sujavam” – ainda assim, é possível pensar positivamente nos tipos de experiências desafiadoras – educativas, relacionais, corporais, emocionais – que são possíveis quando elas têm acesso e liberdade para explorarem/brincarem em/com diferentes espaços ditos “verdes”. Procurar perceber de que forma as crianças se colocam nesse contexto particular que é o *Heróis da Terra*, como se inter-relacionaram com a materialidade, negociaram os espaços e brincadeiras com seus/as pares, educadoras e seres vivos com quem compartilham um espaço “natural”, construído, relacional e educativo, acarreta, segundo Procter & Hackett (2017), descentrar os/as humanos/as e considerar que os objetos e espaços não só desempenham um papel nas brincadeiras, como também brincam de volta, reciprocamente.

Para Taylor, Pacinini-Ketchabaw & Blaise (2012), há uma multiplicidade de materialidades constantemente engajadas numa rede de relações que mudam com o tempo e interessa saber como elas funcionam dentro de um determinado contexto, em relação com os corpos que encontram e suas variabilidades. O olhar para os pequenos e grandes encontros entre crianças, desejos, interesses, relvados, terra, água, árvores, canas de bambus, borboletas, besouros, educadoras, investigadora, concepções sobre educação, sobre infância, sobre natureza, sobre investigar, telemóveis, câmeras, ambientes construídos e tanto mais, pode dar-nos pistas sobre como as crianças afetam e são afetadas por esses emaranhados na produção das suas culturas lúdicas, sobre como exercitam a sua agência com o mundo e sobre quais são algumas das consequências dessas interações.

A atitude das educadoras – sustentada por discursos que priorizam o brincar livre, a

autonomia, o contato com o mundo natural – abre espaços-tempos para que as crianças exerçam a sua agência nas inter-relações com aqueles espaços, seres e coisas. Os relatos das observações estão repletos de situações em que as crianças escolhem o que fazer, onde fazer e com tempo para o desenrolar das suas brincadeiras. As crianças escolhem brincar “lá fora” sempre que podem, mesmo quando está a chover – seria essa uma preocupação adulta? –; elas criam trajetos e estão em constante movimento, estabelecendo diferentes relações com materialidade de cada um dos lugares, muitas vezes compartilhando significados em pequenos grupos ou, por vezes, em grande grupo. O respeito pela privacidade e a confiança de que as crianças podem resolver os eventuais problemas e conflitos que possam vir a acontecer, permite-lhes construir um tempo e um espaço só delas, em que podem experimentar um jeito de ser e criar uma cultura própria entre seus/as pares. Com efeito, as experiências das crianças na natureza são atravessadas pelas experiências e discursos presentes na(s) cultura(s) da(s) qual(ais) fazem parte, das suas famílias, das educadoras, das culturas mediáticas e tecnológicas, das culturas locais, nacionais e globalizadas.

Ainda que em Portugal não se observe uma forte tradição de proximidade da educação de infância com o mundo natural (cf. Introdução) e da utilização socioeducativa e política dos seus recursos – antes parecendo prevalecer resquícios idealizados e estereotipados de uma cultura mais rural, tradicional -, tanto as famílias quanto as educadoras do *Heróis da Terra*, em maiores ou menores graus, reconhecem a importância de uma vivência aproximada da natureza. Entre as educadoras, sobrevém a alternância entre uma visão de natureza enquanto recurso natural que se apresenta, principalmente, na relação com a *horta* e a venda do que é produzido ali; e um mundo rural idílico – as desfolhadas, as vindimas, mexer na terra, alimentar os animais – onde as crianças podem ser com C maiúsculo e brincar livremente (cf. Cap.03, pt 1). Nessa identificação, as educadoras estão atentas, respeitam e ensinam a respeitar os ritmos e os ciclos tanto das crianças quanto da natureza, “cultivando-as” para que se desenvolvam com saúde, bem-estar e alegria. Ao mesmo tempo, a natureza também é percebida como fonte e contexto de aprendizagens, em que as crianças aprendem ao seguirem os seus interesses, ao explorarem os diferentes espaços e manusearem objetos. Apesar das educadoras ressaltarem uma certa equivalência entre o que aprendem “lá fora” e as OCEPE (2016), isso dá-se de forma indireta, com uma intervenção pedagógica pouco impositiva, através de provocações intencionalizadas no ambiente e acerca dele (cf. Apêndices IV c, d, e, j, Cap. 04), e nas expressões artísticas.

As crianças, por seu turno, demonstraram curiosidade e um certo “espírito” investigativo, seja quando observam as formigas, para onde vão e o que levam consigo; seja quando andaram a estudar “animais mortos” (Luna, NT: 5 de junho de 2019); ou a descobrir o

que são as pequenas “frutas” verdes que encontravam pela relva; quando investigavam uma planta desconhecida ou quando afirmavam estudar os bambus e descobriam que são duros e que “as canas tem líquido e são brancas por dentro” (Nuno, NT: 5 de junho de 2019), colocando em relação conhecimentos que vão construindo ao longo da sua experiência no *Heróis da Terra*:

Outra visão bastante presente nos discursos e práticas da “comunidade de aprendizagem” é a que coloca a natureza como algo que precisa ser protegido e as crianças enquanto suas guardiãs; relação que, de alguma forma, está presente na fala de Celina (ENT Celina: 1) quando ela explica o que a levou a um projeto educativo como o *Heróis da Terra*:

E, foi quando foram os incêndios em 2017... e isso ainda me fez mais crer que a educação tinha papel importante para Portugal, pronto. E que eu, como educadora, poderia fazer qualquer coisa.

Além das atitudes do quotidiano, de separarem o lixo nos diferentes contentores e os restos de comida para alimentarem as galinhas ou fazerem compostagem – “*A natureza adora cascas de banana*” (NT:13 de maio de 2019) –, são muitas as conversas sobre o estado de degradação das florestas e oceanos, assim como foram crescentes as ações propostas para mitigá-las:

Celina diz que eles vão à floresta fazer algo que já tinham falado em fazer muitas vezes, vão recolher o lixo da floresta. José Carlos levanta os braços e diz: “Nós vamos salvar o planeta” (NT: 1 de abril de 2019).

As crianças, de forma geral, são bastante participativas quando se lhes propõe esse tipo de atividade, sendo que, algumas delas, como José Carlos, acabam por reproduzir certos discursos, algumas vezes refletindo sobre a questão e se apropriando desse papel que lhes é dado.

Na volta, fazemos um caminho diferente, pelo outro lado da floresta, onde há uma estrada de terra que vai dar a uma rua que leva à rua do *Heróis da Terra*. Otto aponta para o lixo no chão: “Pois eles não sabem que a natureza não gosta... Não percebem que o planeta não vai aguentar” (NT: 21 de janeiro de 2019).

Para além dessas ações quotidianas, outras situações pontuais e mais abrangentes também ocorreram, como a sensibilização da população da vila com cartazes pedindo que não atirem lixo para o chão após o pequeno incêndio na floresta e quando foram ao centro da capital do distrito para participar da Greve Climática Estudantil, situando-os não apenas no espaço natural do *Heróis da Terra* ou da comunidade de inserção, mas em contextos mais amplos, como esse movimento mundial de jovens e crianças como elas próprias, que protesta por ações concretas para diminuir o impacto humano no meio ambiente:

Cláudia: “E então, esta semana nós vamos voltar a fazer uma greve estudantil, que é o que essa menina (*Greta Thunberg*) faz todas as sextas-feiras, para lembrar às pessoas que têm que começar a tratar um bocadinho melhor o nosso planeta. E vamos até a cidade fazer uma manif...” (NT: 20 de maio de 2019).

Mackey (2012) sugere que as crianças têm o direito de se envolverem com um currículo e com as questões que envolvem suas comunidades locais. Estas, são consideradas, dentro de pedagogias da primeira infância, sensíveis à sua cultura e relevante para o seu contexto. Isso não significaria, de acordo com a autora, sobrecarregá-las com os problemas ambientais do mundo mas torná-las mais conscientes do impacto sobre elas e os outros, ao participarem em conversas sobre questões locais e globais. Essas oportunidades que as crianças do *Heróis da Terra* têm de se envolverem em questões que as afetam mais diretamente – como o incêndio na “sua” floresta –, ou menos – como as emissões de gás carbônico, os microplásticos nos oceanos, etc. – dão-lhes a chance de experimentarem exercer a sua cidadania e os seus direitos de maneira situada. As crianças aprendem que as suas vozes têm valor e podem ser ouvidas, que podem fazer a diferença no mundo, numa experiência política. Para Mackey (2012) deve-se ter o foco nos direitos das crianças a serem respeitadas enquanto cidadãos que têm uma voz e desejam fazer parte da solução de assuntos que têm impacto nas suas vidas. Para a autora, as crianças são capazes de contribuir, envolvendo-se na busca por conhecimentos e em conversas sobre questões-chave, se tiverem a oportunidade de expressar ideias e possibilidades, sendo assim, capaz de se envolver em decisões sobre ações possíveis e tomar as medidas consideradas adequadas para o contexto da EI:

Celina diz que hoje eles/as farão os cartazes para levar à manifestação, que vão utilizar o lixo que recolheram durante a semana. Otto diz que eles podem fazer um “cartaz com desenhos, as crianças percebem os desenhos”. Nuno fala sobre “aquele senhor” que fez e que está pendurado na sala, “um é redondo, um tem bolinhas e o outro não...Tinha brinquedos, tartaruga ninja”. Cláudia relembra o nome do artista e propõe verem algumas obras dele e de outros artistas que trabalham com lixo” (NT: 22 de maio de 2019).

Este momento, mostra não somente como propostas pedagógicas de atividades com as Artes podem mediar a expressividade das crianças, aliando o reaproveitamento de materiais; a fala sensível de Otto aponta para a sua percepção sobre a quem atinge com aqueles cartazes e o que as afeta, as particularidades de ser criança e as formas de expressão para além das palavras, que assinala o reconhecimento, por parte das educadoras, das suas produções simbólicas.

É interessante notar que estas discussões acerca da Greve Climática Estudantil trazem uma visão ambígua em relação à natureza que, ao mesmo tempo, a coloca como algo separado sendo as crianças as suas protetoras – como é percebido nos seus cânticos na manifestação:

“*Não deite lixo ao chão, não seja um porcalhão*”, “*Salvem o planeta*”, “*Salvem as florestas*” (NT: 24 de maio de 2019) –, mas também como algo do qual fazem parte: “*A natureza é nossa mãe, tratem-na bem...*” (*idem*). Essa identificação entre mulheres e natureza deve, no entanto, ser colocada em perspectiva, de forma a não alimentar a conotação de subjugação, irracionalidade, etc., historicamente presente nessa identificação. Segundo Taylor (2017), independentemente da maneira como as estruturas educativas posicionam as crianças – seres humanos individuais que estão a desenvolver a autonomia racional, indivíduos que aprendem sobre o mundo e/ou agentes de mudança em formação – as relações reais das crianças com o mundo excedem, em muito, nosso sistema binário. Em um estudo realizado em escolas “outdoor” na Suécia, Sandell e Öhman (2010) observaram que tanto nas atividades organizadas como nas não organizadas, a natureza aparecia como parte natural das suas vidas quotidianas e como algo entrelaçado com suas atividades comuns. Essa integração, não seria simplesmente baseada num *insight* racional de interdependência ecológica, mas uma interconexão corporal experienciada através do hábito de trabalhar e brincar ao ar livre, um hábito que pareceria ser tanto prático quanto moral.

As crianças criaram suas próprias maneiras de se relacionarem com a natureza nos diferentes espaços do *Heróis da Terra*, onde todos estes diferentes discursos se encontraram com aquela materialidade – que ora facilita alguns enredos e encontros, ora os dificulta – gerando um sentido próprio delas. A maneira como estas crianças experimentaram esse sentimento de responsabilidade para com a natureza no seu dia a dia parece esfumar um pouco essas divisões. Quando brincaram na floresta, com borboletas e “picos”, quando cuidaram para não pisarem os cogumelos, quando fizeram “pontes” para que besouros chegassem mais facilmente à sua casa, pegaram minhocas para alimentar a andorinha caída do ninho; aproximaram-se desses outros seres vivos numa possível ética de parceria (Merchant, 2010), ou antropomorfizando-os como quando desejaram providenciar um enterro para o lagarto que encontraram morto na rua. Isto, no entanto, não quer dizer que esses encontros com o mundo natural tenham sido sempre permeados de sentimentos positivos:

Aida reclama acerca de almoçar fora: “Tem muitas picas, eu não gosto... Posso sentar na mesa?”

Renata: “Não sei”.

Aida: “Já sei, posso trazer o meu casaco”. Vai até à casa, volta com o seu casaco na mão e estende-o na relva onde estava sentada. Senta-se, mas faz cara feia. “Pensei que ele era maior”.

Renata: “Suas pernas ainda estão na relva?”

Aida: “Podes-me emprestar o teu... Eu sou pequena, tu és grande...dá até para deitar... Se quiseres podes usar o meu casaco”.

Renata: “Não precisa, estou no sol”.

Aida: “Tu estás sempre à procura do sol!”

“Estou”, eu digo rindo.

Aida: “Então porque trouxeste o casaco?”

Renata: “Estava frio quando saí de casa” (NT: 29 de maio de 2019).

Como visto anteriormente, são constantes as reclamações sobre os “picos” e silvas; a natureza também traz riscos às crianças e elas aprendem a lidar com eles - se André teve o pé picado por uma abelha, tantas vezes, os/as seus/as colegas começaram a afastar-se quando as percebiam muito próximas. Esses sentimentos negativos – misturados a um certo fascínio – também podem vir atrelados aos riscos que as crianças trazem à natureza:

Há uma borboleta voando perto do espigueiro. André, Joca e Nuno correm atrás dela. Nuno tenta pisar na borboleta, mas não consegue pois ela voa (NT: 31 de maio de 2019).

Desta forma, crianças e demais seres vivos estão, todo tempo, a negociar espaços. Olhar para essas inter-relação dá-nos pistas sobre uma EI mais situada, consciente do seu lugar no mundo e daquilo que o compõe, respeitosa dos ritmos tanto das crianças como da própria natureza. Para Procter (2015), o acesso a uma variedade de espaços interiores e exteriores na educação, sem resultados específicos de aprendizagem; o engajamento multissensorial das crianças com uma diversidade de espaços, incluindo os “verdes”, oferecem oportunidades além da educação para a sustentabilidade, proporciona às crianças oportunidades para explorar suas percepções de lugar.

Segundo Canário (2005), seria a partir das diversas modalidades de educação não-formal que a superação da “forma escolar” seria possível. Para o autor, a aprendizagem acontece na relação e na articulação com os/as outros/as, com o mundo e consigo mesmo. A inserção social das atividades do JI ou da escola numa realidade territorial para além dos seus muros seria decisiva para dar sentido a essas aprendizagens, para as crianças, mesmo que alunos/as, serem capazes de integrar e relacionar as suas experiências escolares com suas experiências de vida. Esses encontros podem dar-nos pistas sobre um outro tipo de relação possível, em que humanos/as e natureza – a cultura e a natureza, a matéria e o discurso – não sejam apartados, mas vistos e sentidos relacionalmente e, dessa forma, ao buscar uma ética de parceria (Merchant, 2010), repensar o nosso lugar no mundo e as nossas relações com os outros na Terra, principalmente nas discussões pedagógicas (Taylor, 2017).

Ailton Krenak (2020), parte da liderança do Movimento Indígena, membro do povo krenak que habita as margens do Rio Doce, no Brasil, aborda a pandemia enfrentada atualmente pela humanidade num pequeno livro chamado “O Amanhã não está à venda”. A partir da perspectiva da cosmologia krenak – que não aliena a humanidade da natureza; da Terra, organismo do qual somos parte – o autor afirma que o mundo está em suspensão e não sabe se

sairemos desta experiência como entramos: “É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos o que realmente importa” (Krenak, 2020: 11). Ele segue afirmando que espera que não se volte à normalidade, que não se volte àquele ritmo e que se liguem todos os carros e máquinas ao mesmo tempo, pois assim todo o sofrimento dos últimos meses não terão valido nada. “Temos de parar de ser convencidos. Não sabemos se estaremos vivos amanhã. Temos de parar de vender o amanhã” (Krenak, 2020: 10).

A presente investigação fala de uma pequena “bolha” no norte de Portugal – um contexto educativo privado que proporciona essas experiências aqui relatadas a um recorte social bastante limitado de crianças e famílias – se queremos parar de vender o amanhã, qual educação, quais infâncias, quais discursos, quais vivências e relações com a natureza podemos promover com as crianças de fora da bolha hoje?

Celina diz para eles/as se deitarem e coloca uma música no computador para dormirem. Enquanto toca a música, passam imagens da terra vista do espaço.
Luna: “É a terra”.
Otto: “Que linda”.
Luna: “É o nosso planeta”.
Nuno: “Renata, tem todas as cores. Tem todas as cores do mundo” (NT: 06 de maio de 2019).

Referências Bibliográficas

- Acosta, Alberto. (2016). O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. Souza, Cidoval Morais de. *Um convite à utopia*, (pp.203-233). Campina Grande: EDUEPB. Recuperado em 19 de agosto de 2019 de DOI: 10.7476/9788578794880.0006
- Amado, João, (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arce, Alessandra (2002). Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Rev. Bras. Educ. [online]*, n.20, pp.107-120. ISSN 1413-2478. Recuperado em 01 de dezembro de 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200009>.
- Aries, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. LTC - Grupo GEN, Rio de Janeiro - 1981.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benito, Agustín Escolano (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Bento, Gabriela (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Infância(s), Educação e Sociedade*, 2(4), 127-140. Recuperado em 02 de dezembro de 2019 de <http://hdl.handle.net/10773/17517>
- Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Capra, Fritjof (2006). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos seres vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Carvalho, Isabel. (2009). Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. Confluente. *Rivista di Studi Iberoamericani*. Recuperado em 08 de novembro de 2019 de: 1. 10.6092/issn.2036-0967/1420.
- Chawla, Louise (2018). "Nature-Based Learning For Student Achievement And Ecological Citizenship." *Curriculum and Teaching Dialogue*, vol. 20, no. 1-2, pp. xxv–xxxix, Gale Academic Onefile.
- Coelho, Ana; Vale, Vera; Bigotte, Emília; Figueiredo-Ferreira, Aida; Duque, Isabel e Pinho, Luana (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr., No. 10*, pp. 2386-7418. Recuperado em 04 de maio de 2018. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585
- Corsaro, William A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, sociedade & culturas*, Nº17, p. 113-134. Retirado em 03 de janeiro, 2018 de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>
- Corsaro, William A. e Molinari, Luisa (2005). Entrando e Observando nos Mundos da Criança. Uma Reflexão sobre a Etnografia Longitudinal da Educação de Infância em Itália. In Christensen, Pia e James, Allison. *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Delgado, Ana Cristina Coll e Müller, Fernanda (2005). Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. - p. 161-179.
- Duque, Isabel; Pinho, Luana; Bigotte, Emília; Figueiredo, Aida Ferreira; Miguéis, Marlene; Vale, Vera e Coelho, Ana (2015). A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância. *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. O Governo da Escolas, Atores, Políticas e Práticas*. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação, pp224-233.
- Estévez-Saá, Margarita & Lorenzo-Modia, María Jesús (2018). The Ethics and Aesthetics of Eco-caring: Contemporary Debates on Ecofeminism(s). *Women's Studies*, 47:2, 123-146. Recuperado em 13 de agosto de 2019 de DOI: 10.1080/00497878.2018.1425509
- Ferreira, Manuela. (2002). “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Ferreira, Manuela (2008). “Branco Demasiado” ou...Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In Sarmento, Manuel; Gouvêa, Maria Carmen Soares de (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, Manuela (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18 (2), 151-182.
- Ferreira, Manuela (2011). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 4(8), 234-251. Recuperado em 27 de setembro de 2019. doi: 4. 10.19177/prppge.v4e82011234-251.
- Ferreira, Manuela, & Nunes, Ângela (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios [Childhood, anthropology and ethnography studies: Potentials, limits and challenges]. *Revista Linhas Críticas (Universidade Federal de Brasília, Brazil)*, 41(20), 103-123. Recuperado em 04 de maio de 2019 de <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260/3896>
- Figueiredo, Aida (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. Recuperado em 09 de dezembro de 2019 de <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Fox, Ninck J. E Alldred, Pam (2017). *Sociology and the New Materialism: Theory, Research, Action*. London: Sage Publications.
- Gudynas, Eduardo (1999). Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina. *Persona y Sociedad*, 13 (1): 101-125, abril. Santiago de Chile. Recuperado em 13 de agosto de 2019 de http://www.buyteknet.info/fileshare/data/ambides_lect/Gudynas.pdf
- Gudynas, Eduardo (2010). Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina. In Montenegro, Leonardo (2010). *Cultura y Naturaleza*, pp 267-292. Bogotá: Ed. Jardín Botánico J.C. Mutis. Recuperado em 13 de agosto de 2019 de <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasConceptosNaturalezCo10.pdf>

- Gudynas, Eduardo (2010a). La Senda Biocéntrica: Valores Intrínsecos, Derechos de la Naturaleza y Justicia Ecológica. *Tabula Rasa, núm. 13*, julio-diciembre, pp. 45-71. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado em 13 de agosto de 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525003>.
- Hackett, Abigail; Procter, Lisa; Seymour, Julie (2015). *Children's spatialities: embodiment, emotion and agency*. London: Palgrave Macmillan.
- James, Allison (2008). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist, 109*. 261 - 272. Recuperado em 11 de janeiro de 2019. Doi: 10.1525/aa.2007.109.2.261.
- James, Allison (2009). Agency. In Qvroutrup, Jens; Corsaro, William; Honing, M Michael-Sebastian (Org.). *The Palgrave Handboock of childhood studies* (34-45). London, Palgrave Macmimillan.
- Jørgensen, Kari-Anne (2018). 'Children's clans'; social organization and interpretive reconstruction as aspects on development of peer-groups in outdoor play. *Ethnography and Education, 13:4*, 490-507. Recuperado em 28 de setembro de 2019. DOI: 10.1080/17457823.2017.1348904
- Kishimoto, Tizuko Morchida (1996). Froebel e a concepção de jogo infantil. In: *Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.1, p.145-68, jan./jun.* Recuperado em 02 de outubro de 2019 de <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338>
- Krenak, Ailton (2020). *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Leather, Mark. (2016). A critique of Forest School: Something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. Recuperado em 11 de março de 2018 de <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>
- Lima, Aida de, & Schmidt, Luísa (1996). Questões ambientais — conhecimentos, preocupações e sensibilidades. *Análise Social, 31*(135), quarta série, 205-227. Recuperado em 17 de agosto de 2019 de <http://www.jstor.org/stable/41011206>
- Mackey, Glynne (2012). To know, to decide, to act: the young child's right to Participate in action for the environment, *Environmental Education Research, 18:4*, 473-484. Recuperado em 17 de agosto de 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.634494>
- Mansinho, Maria Inês & Schmidt, Luísa (1994). A emergência do ambiente nas ciências sociais: análise de um inventário bibliográfico. *Análise Social, Quarta Série, Vol. 29, No. 125/126*, Homenagem a A. Sedas Nunes (Volume II) (1994), pp. 441-481. Recuperado em 17 de agosto de 2019 de <https://www.jstor.org/stable/41011061>
- Marchi, Rita de Cassia. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade, 43*(2), 727-746. Recuperado em 11 de janeiro de 2019 de: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>
- Melhuus, Cathrine E. (2012). Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 20, No. 3, September, 455–467*. Recuperado em 23 de abril de 2019 de <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.704766>

- Merchant, Carolyn (2010). “*Environmentalism: From the Control Of Nature To Partnership*”. Trabalho apresentado nas palestras Bernard Moses Lecture, na College of Natural Resources, University of California. Recuperado em 15 de agosto de 2019 de <http://nature.berkeley.edu/departments/espm/env-hist/Moses.pdf>.
- Ministério da Educação (1997, 2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Munduruku, Daniel (1999). *O Banquete dos Deuses*. São Paulo: Editora Angra.
- Naess, Arne (2007). Los movimientos de la Ecología Superficial y la Ecología Profunda: un Resumen. *Revista Ambiente y Desarrollo* 23 (1): 98 - 101, Santiago de Chile. Recuperado em 07 de agosto de 2019 de https://www.academia.edu/9409229/Los_movimientos_de_la_ecolog%C3%ADa_superficial_y_la_ecolog%C3%ADa_profunda_un_resumen
- Nelson, Narda; Pacini-Ketchabaw, Veronica; Nxumalo, Fikile (2018). Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices. *Journal of Childhood Studies*, Vol. 43 No. 1. Recuperado em 02 de outubro de 2019. DOI: <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i1.18261>
- Neto, Carlos & Malho, Maria João (2004). Espaço urbano e a independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73, julho/setembro. Recuperado em 09 de dezembro de 2019 de https://www.researchgate.net/publication/267388665_Espaco_urbano_e_a_independencia_de_mobilidade_na_infancia
- Nxumalo, Fikile & Cedillo, Stacia. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*. Recuperado em 30 de setembro de 2019 de: 7. 99-112. 10.1177/2043610617703831.
- Pacini-Ketchabaw, Veronica & Taylor, Affrica & Blaise, Mindy. (2016). *Decentring the Human in Multispecies Ethnographies Bridging the divide*. Recuperado em 23 de outubro de 2019 de: https://doi.org/10.1057/9781137453082_10
- Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel Jacinto (1997). As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel Jacinto (coord.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Piorski, Gandhi M. (2016). *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis.
- Plumwood, Val (2002). *Feminism and the Mastery of Nature*. London: Routledge. Recuperado em 15 de agosto de 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203006757>
- Procter Lisa (2015) Children, Nature and Emotion: Exploring How Children’s Emotional Experiences of ‘Green’ Spaces Shape Their Understandings of the Natural World. In: Blazek M., Kraftl P. (eds) Children’s Emotions in Policy and Practice. *Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, London.
- Procter, Lisa & Hackett, Abigail (2017). Playing with place in early childhood: An analysis of dark emotion and materiality in children’s play. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de 18. 213-226. 10.1177/1463949117714082.

- Prout, Alan. (2011). Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*. Recuperado em 28 de outubro de 2019 de: <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Puleo, Alicia (2000). Luces y Sombras del Ecofeminismo. *Asparkia: investigació feminista; Núm.: 11*, págs. 37-46. Recuperado em 15 de agosto de 2019 de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/904/813>
- Queirós, Margarida, (2012). Natural Parks in Portugal: A Way to Become More Ecologically Responsible? *Environment and History Vol. 18*, No. 4, Special Places and Protected Spaces: Historical and Global Perspectives on Non-National Parks in Canada and Abroad (November), pp. 585-611. Recuperado em 17 de agosto de 2019 de <https://www.jstor.org/stable/41714192>
- Rasmussen, Kim (2004). Places For Children – Children’s Places. *Childhood, Vol. 11(2)*: 155–173. London, Thousand Oaks And New Delhi: Sage Publications. Recuperado em 22 de abril de 2019 de <http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingRasmussen.pdf>.
- Rocha, Cristina; Ferreira, Manuela; Vilarinho, Maria Emilia (2000). Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. Em APS (Org.), Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia. Coimbra: APS*. Recuperado em 22 de janeiro de 2019 de <https://hdl.handle.net/10216/21517>
- Sandell, Klas & Öhman, Johan. (2010). Educational Potentials of Encounters with Nature: Reflections from a Swedish Outdoor Perspective. *Environmental Education Research - ENVIRON EDUC RES*. Recuperado em 23 de outubro de 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504620903504065>
- Santos, Boaventura de Sousa & Meneses, Maria Paula (2009). (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, Paulo (2003). Ecologia e ambiente: contribuições da ciência ecológica para a compreensão da crise ambiental. *Educação, Sociedade & Culturas, 21*, 73-92. Recuperado em 17 de agosto de 2019 de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC21/21-4.pdf>
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação. Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69.
- Sarmiento, Manuel; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (2008). Apresentação: Olhares sobre a infância e a criança. In Sarmiento, Manuel; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Seymour, Julie (2015). Approaches to Children’s Spatial Agency: Reviewing Actors, Agents and Families. In Hackett, Abigail; Procter, Lisa; Seymour, Julie. *Children’s spatialities: embodiment, emotion and agency*. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan, London. Recuperado em 17 de outubro de 2019. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137464989_9
- Skånfors, Lovisa., Löfdahl, Annica, & Hägglund, Solveig (2009). Hidden spaces and places in the preschool: withdrawal strategies in preschool children’s peer cultures. *Journal of Early Childhood Research, 7(1)*, 94–109. Recuperado em 23 de outubro de 2019. Doi: <https://doi.org/10.1177/1476718X08098356>
- Spyrou, Spyros (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave, MacMillan
- Taylor, Affrica (2011). Reconceptualizing the ‘nature’ of childhood. *Childhood, 18(4)*, 420–

433. Recuperado em 23 de outubro de 2019 de <https://doi.org/10.1177/0907568211404951>

- Taylor, Affrica (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. London: Routledge
- Taylor, Affrica (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23:10, 1448-1461. Recuperado em 23 de outubro de 2019. DOI: 10.1080/13504622.2017.1325452
- Taylor, Affrica & Blaise, Mindy (2014). Queer worlding childhood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(3), 377–392. Recuperado em 28 de fevereiro de 2020. DOI:10.1080/01596306.2014.888842
- Taylor, Affrica & Giugni, Miriam (2012). Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 108–119. Recuperado em 03 de dezembro de 2019 de <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108>
- Taylor, Affrica; Pacinini-Ketchabaw, Veronica & Blaise, Mindy (2012). Children’s Relations to the More-Than-Human World. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 81–85. Recuperado em 23 de outubro de 2019 de <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.81>
- Taylor, Affrica & Pacini-Ketchabaw, Veronica (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23. 1-21. Recuperado em 12 de outubro de 2019. Doi: 10.1080/14681366.2015.1039050.
- Tiriba, Léa (2005). *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tiriba, Léa (2006). *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: CAPES. Recuperado em 19 de janeiro de 2018 de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>
- Tiriba, Léa (2010). *Crianças da Natureza. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte. Recuperado em 19 de janeiro de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>
- Tonucci, Francesco (2005). Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. *Topoi* 24: 183. Recuperado em 02 de julho de 2019 de <https://doi.org/10.1007/s11245-005-5054-4>.
- Trindade, Rui (2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola – da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: UPorto editorial.
- Vasconcelos, Teresa. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, II(4), 25-42. Recuperado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/96/95> em 14 de junho de 2020.