

Bebês e crianças bem pequenas em relações com a natureza na Educação Infantil: um encontro potente

Babies and very young children in relationships with nature in early Childhood Education: a powerful encounter

Bebés y niños muy pequeños en las relaciones con la naturaleza en la Educación Infantil: un encuentro poderoso

Destaques

- A lacuna de olhares para a relação das crianças com a natureza ainda é grande.
- Relações afetivas alegres entre crianças e natureza são importantes para ambas as partes.
- Presença de natureza e intencionalidade docente são fundamentais para garantir essa relação nas escolas.

Carolina Machado Castelli¹

<https://orcid.org/0000-0002-4643-1338>

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: m.carolinacastelli@gmail.com.

Resumo

Este texto apresenta um excerto de uma investigação que buscou compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola de educação infantil e se inspirou na proposta de investigação com crianças em contexto de Graue e Walsh (2003), estando atenta aos princípios da etnografia e da abordagem da pesquisa qualitativa como um todo. O referencial teórico foi sustentado na filosofia de Espinosa, na Psicologia Histórico-Cultural dos estudos de Vygotsky e em autores que discutem a relação entre crianças e natureza, como Tiriba (2005), Santos (2016) e Louv (2016). Com base nos estudos teóricos e de campo, foi possível indicar que a relação com a natureza pode provocar o aumento da potência de agir das crianças por meio de afetos alegres. A partir das observações das crianças envolvidas em proposições ao ar livre e com a natureza, foi percebido que quanto mais afetos alegres são provocados, mais as crianças desejam permanecer envolvidas com e em determinada situação – no caso, com a natureza. Nesse sentido, o estudo evidenciou que quanto mais se der o estabelecimento de relações afetivas alegres com a natureza, mais as crianças podem buscar, sentir, entender e viver essa relação, e mais: podem vir a se identificar com ela e desejar cuidá-la, demonstrando a importância desse convívio para ambas as partes.

Palavras-chave: Bebês. Crianças. Natureza. Escola. Educação Infantil.



Abstract

This text presents an excerpt from a study that sought to understand how very young children and babies can relate to nature in early childhood education and the consequences of this relationship for them. The field research was conducted in an early childhood education school and was inspired by Graue and Walsh's (2003) proposal for studying children in context, observing the principles of ethnography and the qualitative research approach as a whole. The theoretical framework was supported by Spinoza's philosophy, Vygotsky's Historical-Cultural Psychology, and authors who discuss the relationship between children and nature, such as Tiriba (2005), Santos (2016), and Louv (2016). Based on the theoretical and field studies, it was possible to indicate that the relationship with nature can increase children's power of acting through joyful affections. From observations of children involved in outdoor activities and with nature, it was noticed that the more joyful affections are provoked, the more children want to remain involved with and in a given situation – in this case, with nature. As such, the study showed that the more joyful affective relationships are established with nature, the more children can seek, feel, understand, and live this relationship, and the more they can identify themselves with it and want to care for it, demonstrating the importance of this coexistence for both parties.

Keywords: *Babies. Children. Nature. School. Early Childhood Education.*

Resumen

Este texto presenta un extracto de una investigación que buscó comprender cómo los niños y bebés muy pequeños pueden relacionarse con la naturaleza en la educación infantil y cuáles son las implicaciones de esta relación para ellos. La investigación de campo se realizó en una escuela de educación infantil y se inspiró en la propuesta de investigación con niños en contexto de Graue y Walsh (2003), atendiendo a los principios de la etnografía y al enfoque de investigación cualitativa en su conjunto. El marco teórico se apoyó en la filosofía de Spinoza, la Psicología Histórico-Cultural de Vygotsky y autores que discuten la relación entre los niños y la naturaleza, como Tiriba (2005), Santos (2016) y Louv (2016). Con base en estudios teóricos y de campo, se pudo indicar que la relación con la naturaleza puede incrementar la potencia de actuar de los niños a través de afectos alegres. Desde observaciones de niños implicados en actividades al aire libre y en la naturaleza, se observó que, cuanto más afectos alegres se provocan, más quieren los niños permanecer envueltos con y en una situación determinada, en este caso, con la naturaleza. En este sentido, el estudio demostró que, cuanto más se establecen relaciones afectivas alegres con la naturaleza, más pueden los niños buscar, sentir, comprender y vivir esa relación, y más: pueden llegar a identificarse con ella y querer cuidarla, demostrando la importancia de esta convivencia para ambas partes.

Palabras clave: *Bebés. Niños. Naturaleza. Escuela. Educación Infantil.*

1 O raiair de uma investigação

É importante que bebês e crianças bem pequenas tenham contato com a natureza? O que eles e elas fazem a partir do contato com a natureza? Como a natureza pode estar presente na educação infantil de forma que possa ser acessada por todas as crianças? Essas questões serviram como pontapé para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado (CASTELLI,

2019),¹ cujo objetivo principal se centrou em compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles.

Considerando a educação infantil enquanto direito das crianças (Brasil, 1988) e primeira etapa da educação escolar básica nacional (Brasil, 1996), passei a questionar a presença, ou, melhor dizendo, a ausência de possibilidade de contato com a natureza nesse contexto, especialmente pelo fato de as crianças estarem passando cada vez mais horas em creches e pré-escolas. Chamou-me a atenção que, recentemente, sobretudo em âmbito internacional, trabalhos de diferentes áreas têm sido publicados sobre a relação entre crianças, ainda que geralmente mais velhas, e natureza,² movidos, entre outros motivos, pela crítica ao pouco contato com a natureza que é permitido às crianças, pelo excessivo uso da tecnologia na infância e pelo abuso desenfreado que a humanidade faz da natureza, acarretando prejuízos tanto para os seres humanos como para o planeta.

No Brasil, em se tratando de creche, a lacuna de olhares para a temática ainda é grande. Além disso, ao averiguar o tempo que crianças matriculadas na educação infantil têm disponível ao ar livre, Tiriba (2005) deparou-se com uma situação semelhante à de um aprisionamento em algumas escolas, devido ao escasso tempo ao ar livre disponibilizado às crianças, que, conforme a pesquisadora, permaneciam boa parte do dia na instituição emparedadas, isto é, nos espaços fechados. Tiriba associou essa lógica do aprisionamento, assim como a cisão entre corpo e mente (que levam ao afastamento da natureza), ao modelo de desenvolvimento capitalista urbano industrial patriarcal, que, por sua vez, também produz os desequilíbrios ambientais (2005). Embora publicada há 20 anos, sua pesquisa ainda é um alerta atual sobre a necessidade de desemparedamento das crianças nas escolas.

Diante deste cenário, procurei desenvolver a investigação em uma escola onde as crianças pudessem, desde bebês, estar em contato com a natureza. Por meio do acompanhamento de diferentes princípios e propostas desenvolvidas, os dados que foram gerados, embora não possam ser generalizados, possibilitaram visualizar relações significativas que crianças tão pequenas podem estabelecer com a natureza, contribuindo para desnaturalizar

¹ Doutorado realizado sob a orientação de Ana Cristina Coll Delgado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel, durante parte do qual tive o apoio de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Para consultar algumas destas publicações, é possível acessar a biblioteca da rede *Children & Nature* em: <https://www.childrenandnature.org/connect/community-networks/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

argumentos que intensificam, em razão da sua faixa etária, o movimento de afastamento existente na sociedade ocidental com relação à natureza.

Nesta escrita, será evidenciado o estabelecimento de relações afetivas entre as crianças e a natureza, as quais aumentam a potência de agir das crianças. Essa análise se deu, sobremaneira, a partir da filosofia de Espinosa. No decorrer do texto, serão abordados conceitos importantes para compreender o fio condutor tecido na investigação – não sem antes apresentar o contexto que acolheu a pesquisa, o que será feito na próxima seção.

Por fim, será dado enfoque às relações afetivas entre as crianças e a natureza observadas no estudo, as quais, a partir das ações das crianças, das proposições das professoras e da presença da natureza na escola e no seu entorno, aumentam a potência de agir das crianças, que passam a desejar mais tempo em contato com ela. Ficou evidente, ainda, que tais relações afetivas, alegres, conforme a análise realizada, além de importantes para as crianças, podem ser importantes também para a natureza, o que se demonstra cada vez mais necessário no contexto em que vivemos.

2 Pinceladas metodológicas: traços do percurso investigativo e do contexto participante

Devido à presença da natureza e de possibilidades de contato das crianças com ela, bem como ao fato de ter passado a trabalhar na instituição e ter me interessado em melhor conhecer suas fundamentos e práticas pedagógicas, a pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, escola de educação infantil federal e unidade de ensino, pesquisa e extensão vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC, situada em Florianópolis (NDI, 2014). É também um colégio de aplicação, cuja finalidade está em “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Brasil, 2013, Art. 2º).

Contribuíram para as bases do trabalho na instituição, além do aporte legal nacional para a educação infantil, os resultados de pesquisas relacionadas à Teoria Histórico-Cultural, tendo Vigotski como principal autor e Leontiev e Elkonin como seguidores (NDI, 2014). Por isso, além da filosofia de Espinosa e de autores que discutem a relação entre crianças e natureza, como Tiriba (2005), Santos (2016) e Louv (2016), a construção da tese também se embasou no

referencial da escola investigada, para melhor compreendê-la. É importante destacar que outras contribuições da Psicologia, da Arquitetura e da Pedagogia foram agregadas à discussão para promover um olhar mais complexo e interdisciplinar à temática.

O estudo de campo foi realizado a partir de 51 tardes de observação entre junho e dezembro de 2018. Acompanhei 19 crianças bem pequenas e bebês dos grupos aqui denominados G1, G2 e G3, e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas suas respectivas professoras, Viviane, Natália e Renata.³ Eram sete meninas e 12 meninos, que frequentavam a instituição em turno parcial, brancas e residentes em diferentes localidades: algumas em bairros próximos e outras em bairros mais distantes, localizados na ilha onde está a escola, ou na região continental do município, ou ainda em outras cidades da Grande Florianópolis. Sobre o corpo docente, das 21 professoras efetivas, uma tinha exclusivamente graduação, uma, especialização, 12 já cursaram mestrado [como as três professoras que participaram da pesquisa], cinco, doutorado e duas, pós-doutorado (NDI, 2014).

A metodologia da pesquisa foi inspirada na proposta de investigação com crianças em contexto de Graue e Walsh (2003), atentando-se aos princípios da etnografia e da pesquisa qualitativa como um todo. Foram adotadas a observação, a entrevista e a recolha de dados/artefatos, sendo estas as três estratégias básicas da investigação para os autores. A observação dos grupos de crianças – neste caso, participante – foi registrada por meio de fotografias, vídeos e notas escritas, sendo representadas nas análises como “episódios”. As entrevistas foram realizadas com as três docentes dos grupos, assim como foi consultada a documentação institucional onde constavam os princípios teóricos que embasavam suas práticas pedagógicas, o que possibilitou uma triangulação entre diferentes pontos de vista.

Em termos éticos, buscou-se atender a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), tendo a pesquisa sido aprovada pelos Comitês de Ética que a analisaram via Plataforma Brasil.⁴ Os nomes de adultos e das crianças foram substituídos para publicação e foi solicitada autorização formal para a participação no estudo por meio de consentimento escrito por parte das professoras e dos responsáveis pelas crianças. Quanto às crianças, levei em consideração

³ O trabalho pedagógico desenvolvido pelo G2 e pelo G3 se dava conjuntamente. Por isso, me refiro a G2/G3 quando forem aspectos comuns aos dois grupos.

⁴ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da UFPel: CAAE 83694017.4.0000.5316; Número do Parecer 2.588.041. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC: CAAE 83694017.4.3001.0121; Número do Parecer 2.675.935.

também o seu assentimento (Ferreira, 2010), entendendo o desejo de participação (ou não) através das linguagens que expressavam (sorrisos, choros, expressões faciais, abraços etc.).

Com as observações realizadas, foi possível perceber que a possibilidade de as crianças estarem na natureza foi viabilizada, em parte, pelas condições presentes na escola e no seu entorno, onde havia árvores (algumas delas frutíferas), horta, sementes, troncos, galhos, folhas, grama, areia, pedras, flores... Por outro lado, apenas a presença da natureza não garante que, de fato, as crianças tenham acesso a ela. A intencionalidade pedagógica docente se configurou como um ponto-chave para aproximar crianças e natureza, a qual foi materializada de diversas formas quanto às propostas desenvolvidas pelas professoras. Além disso, a garantia do brincar na e com a natureza, se possível cotidianamente, foi uma espécie de denominador comum entre os três grupos.

Na sequência da escrita, serão compartilhadas reflexões importantes a partir de Espinosa, para, então, apresentá-las junto aos resultados da pesquisa, onde muitas das relações entre as crianças e a natureza são visíveis.

3 Um mergulho na filosofia espinosana

Tiriba (2005) e Santos (2016) lembram-nos da predominância no pensamento ocidental da separação, difundida no século XVII pelo filósofo René Descartes, entre aquilo que se compreende como corpo e o que se entende por mente, sendo esta mais valorizada do que aquele por se considerar que a mente domina e comanda o corpo. Essa lógica que propõe separação, oposição e consequente valorização de um polo em detrimento ao outro – no caso, da mente em relação ao corpo – está associada a outras polarizações, conforme assinala Tiriba (2005): pensamento e sentimento, razão e emoção, cognição e afeto, educação e cuidado, homens e mulheres, seres humanos e animais, cultura e natureza, ser humano e natureza.

Sem ignorar possíveis diferenças entre cada uma das ideias, mas compreendendo que a construção dessa lógica binária é, em parte, responsável pelo afastamento da geração ocidental atual com relação à natureza, recaindo em uma institucionalização de bebês e crianças bem pequenas marcadas por esse distanciamento na educação infantil, recorrer à Espinosa é abrir outras possibilidades que nos mostram ser possíveis outras compreensões. Também no século XVII, ele propõe um caminho diferente de Descartes – e distinto do pensamento vigente para a época como um todo.

Espinosa propõe uma relação entre Deus e Natureza, rompendo com uma visão antropomórfica e antropocêntrica e propondo um olhar a mesmo nível para todos os seres (Tiriba, 2005), compreendendo que todos descendem da substância única – e que integra tudo que existe –, a Natureza (Santos, 2016). Dessa forma, Santos (2016) propõe a seguinte reflexão: são os seres que dependem da Natureza para a sua existência e não a Natureza que existe para servir os seres humanos, como ocorre com a adoção de olhares antropocêntricos.

Enquanto Descartes identifica três substâncias – Deus, corpo (extensão) e mente (pensamento) –, Espinosa (2017) propõe a ideia de uma substância única, da qual emanam diferentes atributos, como o pensamento e a extensão, que seriam a mesma substância compreendida sob a forma de um ou de outro atributo. Desse seu pensamento resulta a compreensão de que “a natureza inteira é um só indivíduo, cujas partes, isto é, todos os corpos, variam de infinitas maneiras, sem qualquer mudança do indivíduo inteiro” (Espinosa, 2017, p. 65).

Os corpos, então, são apresentados em uma relação simbiótica entre tudo que existe (Santos, 2016), e para Espinosa (2017), nada pode acontecer no corpo sem ser percebido pela mente, compreendendo mente e corpo como uma coisa só, concebida ora sob o atributo do pensamento e ora da extensão. Trata-se de um todo que opera por regimes distintos sem relação de causalidade, ou seja, sem que a atividade de um implique a passividade do outro (Jesus, 2015), nem relação de superioridade (Tiriba, 2005).

O corpo, portanto, é ressignificado. Não é instrumento à mercê da mente, nem menos importante em relação a ela. Apontar o corpo como elemento para a discussão sobre a relação entre crianças e natureza é não desprezar aquilo que acontece nele e que, por sua vez, será percebido pela mente (Espinosa, 2017). No contexto escolar, essa concepção contribui para questionar a soberania dada à mente enquanto instância isolada, que supõe a aprendizagem como possível somente de forma emparedada, conforme o conceito de Tiriba (2005).

A percepção do que se passa no corpo pela mente, de acordo com a concepção espinosana, se dá por meio de uma relação afetiva. Por afeto, ele compreende “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Espinosa, 2017, p. 98). E continua: “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais a sua potência de agir é aumentada

ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Espinosa, 2017, p. 99).

E, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar da nossa mente” (Espinosa, 2017, p. 106). Para Espinosa (2017), os afetos que propiciam esse aumento de potência, isto é, a passagem de uma perfeição menor para uma maior, são afetos alegres, enquanto aqueles que provocam a sua diminuição, a passagem para estados de perfeição menor, são afetos tristes.

Tiriba (2005) e Santos (2016) defendem, a partir de Espinosa, que essas relações afetam as crianças e podem causar o aumento da sua potência de agir. Relações com a natureza podem ser, portanto, afetos alegres. Proponho, então, pensar as relações de crianças bem pequenas e bebês com a natureza a partir da compreensão de que esse contato pode lhes afetar e que podemos vê-las na busca por ampliar esse contato ao terem sua potência de agir aumentada, o que será feito no texto a partir de então.

4 Os resultados da investigação germinaram: afetos alegres e aumento da potência de agir a partir do contato com a natureza

Concordando com Tiriba (2005) e Santos (2016), é possível indicar que a relação com a natureza pode causar o aumento da potência de agir das crianças por meio de afetos alegres. A perspectiva espinosana possibilita compreender a alegria não como uma característica inerente à natureza das crianças, associada a uma ideia de infância romântica, mas, como elabora Tiriba (2005), na alegria as crianças ganham potência e a qualidade das aprendizagens também é aumentada. Estar ao ar livre, em contato com a natureza, pode, portanto, provocar bons encontros (Tiriba, 2005), ao fazer sentido para as crianças (perceptível nas suas expressões de alegria) e ao ampliar suas possibilidades de entendimento e atuação no mundo. Uma brincadeira com água observada na investigação reflete esses bons encontros:

Episódio nº 1 – Escorregar na água: uma vez só não basta!

O dia está bastante quente. Encontro as crianças do G2/G3 brincando no parque de trás. Um pouco mais tarde, as professoras organizam, em parceria com a Educação Física da escola, uma proposta de escorregar na lona com água [e sabão ou detergente]. Há um declive propício para esse tipo de brincadeira. As crianças demonstram imensa alegria em escorregar. E uma só vez não basta! É preciso escorregar sentado, de barriga pra cima, de barriga pra baixo, com a cabeça primeiro, com os pés primeiro, rastejando... as possibilidades parecem não ter fim para elas, que fazem questão de repetir a descida, a qual sempre vem acompanhada de sorrisos, gritinhos e comentários. As professoras vão combinando com as crianças que a subida se dê pela grama, para que quem estiver descendo não machuque quem estiver subindo, e para que quem for brincar na areia não volte para a lona sem antes retirar a areia. Depois de um tempo, regadores são incorporados à brincadeira e as crianças os utilizam tanto para jorrar água sobre a lona, como sobre si mesmas. Uma pequena poça com água também chama a atenção delas, que vão experimentá-la. A brincadeira dura bastante tempo e, pouco a pouco, uma ou outra criança vai saindo, mas algumas ficam até o momento em que precisam ser banhadas e trocadas para lanche (Registro de observação, 06/11/2018).

A brincadeira de escorregar na água foi vivida pelas crianças com bastante intensidade. As suas expressões alegres e o movimento de repetir a ação podem indicar aumento da sua potência de agir. Seus corpos-mentes tiveram possibilidade de serem afetados por muitas sensações – o frescor da água em dia quente, a possibilidade de ação em vez de contenção dos seus movimentos, o frio na barriga ao escorregar, a diferenciação entre várias formas de descida que elas experimentavam. As professoras assinalaram em suas falas a importância da possibilidade de movimentação para as crianças e de sentir o mundo com todo o corpo, como a fala de Renata a respeito das crianças poderem experimentar se lambuzar com diferentes materiais, como goma, tinta e barro (Professora G3, entrevista), e a de Natália, sobre o interesse das crianças em diferentes possibilidades de movimentação, mais viáveis em áreas externas (Professora G2, entrevista).

Estar na natureza amplia as possibilidades de afecções e ações por parte das crianças, o que é perceptível nas suas expressões e no seu desejo de repetir as sensações. Compreendendo que a primeira manifestação da criança é a energia, Fröebel (2001) indicava que a alegria/o prazer, o riso e a tranquilidade deveriam ser o ponto de partida da educação. Essas sensações são decorrentes daquilo que afeta as crianças, portanto se faz necessário pensar em como proporcioná-las na educação. O contato com a natureza provoca muitas ações e sensações, ampliando as possibilidades de aumento da sua potência de agir.

Assim, quanto mais escorregavam na lona com água, mais conheciam a si mesmas e as sensações que lhes davam prazer e alegria. Como elucida Santos (2016), cada pessoa, ao sofrer

uma afecção pelos sentidos e/ou pelo pensamento, registra, de uma forma diferente, uma imagem dessa(s) afecção(ões) na mente (não necessariamente na forma de figura), cuja repetição da afecção determinará a potência dessa imagem, direcionando vontades, comportamentos e ações dos seres humanos. Assim, quanto mais determinada vivência for proporcionada quantitativa e qualitativamente, isto é, enquanto afeto alegre, mais as crianças (e as pessoas como um todo) desejam permanecer nelas e repeti-las. Em um outro dia de observação:

Episódio nº 2 – Quando a pintura termina em banho de mangueira

Está um dia quente. As crianças do G2/G3 estão continuando a pintura de tecidos com os quais serão feitos parangolés e que, neste dia, estão dispostos verticalmente na lateral do parque de trás. O grupo realiza diversas pinturas, tanto em espaços internos quanto externos, porém, na vertical e no local escolhido, foi a primeira vez que presenciei. Após um bom tempo de pintura e quando foram terminadas quase todas as tintas, Natália [professora do G2] propõe um banho de mangueira para as crianças que terminaram de pintar. Este também foi o primeiro dia em que acompanhei essa proposta, embora os grupos já tenham brincado com água em vários outros dias. Poucas crianças preferem não se molhar nesse momento – e, portanto, são respeitadas e já levadas para tomar banho no banheiro. Mas a maioria delas se empolga com a brincadeira, ri, grita, pula e quer passar pela água que sai da mangueira muitas e muitas vezes. As crianças que ainda não entraram na brincadeira observam a alegria de quem já se molhou e, assim, o grupo vai aumentando. Enquanto isso, Vinícius (G2) e Hugo (G3) seguem engajados na pintura, demonstrando o desejo em permanecer com as tintas. A professora liga o chuveirão que fica no parque e várias delas se banham por ali também. Poças se formam pelo parque e algumas crianças se interessam por experimentá-las, pisando e pulando sobre elas. Em seguida, o grupo vai sendo encaminhado para terminar de ser banhado e trocado para lanche (Registro de observação, 09/10/2018).

Tanto pintar quanto brincar com água são atividades significativas para as crianças destes grupos. Para aquelas que foram afetadas pela brincadeira de banho de mangueira, passar uma única vez pela água não bastava: era preciso voltar e senti-la de novo, e sua alegria em fazer isso contagiava umas às outras. Ainda assim, não necessariamente todas elas desejaram o banho de mangueira. Não é possível supor que mesmo crianças, por menores que sejam, tenham os mesmos desejos umas que as outras, ou o mesmo desejo a todo o momento, ou, em outras palavras, que aumentem suas potências de agir da mesma forma.

Espinosa esclareceu que “homens diferentes podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto, e um só e mesmo homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto” (2017, p. 131). Isso se dá porque ele compreende que o corpo humano é composto, formado por vários indivíduos de natureza diferente e as

maneiras pelas quais cada corpo é afetado estão relacionadas à natureza do corpo afetado e do corpo que afeta (Espinosa, 2017). Desde bebês, pois, as crianças já vão demonstrando aquilo que desejam a cada momento, expressando com choros quando algo não está bem ou não lhe agrada e que, portanto, está diminuindo sua potência de agir, e com gritinhos, risos e buscas por repetição da sensação quando algo lhes afeta positivamente.

Santos (2016) destaca que essa diferenciação se deve à constituição de cada pessoa em termos de natureza e de cultura. Assim, quando Espinosa (2017) afirma que ninguém ainda determinou o que pode e o que não pode um corpo, pois pelas leis da natureza é capaz de muitas coisas que surpreendem até a sua mente, se levarmos em conta também o elemento cultural, podemos pensar que o que pode ou não um corpo vai se configurar dentro de uma complexa rede entre natureza e cultura. Nesse sentido, o que podem ou não fazer os bebês, por exemplo, diz respeito à constituição do seu corpo atravessada por marcações culturais, as quais já afetaram os adultos responsáveis por esses bebês e que, agora, passam a afetar eles próprios.

Em realidade, somos nós, adultos, quem estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são estes mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, através das normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito. Pois, corpo e espírito não estão separados, o que é ação no corpo, é, necessariamente, ação na alma (Espinosa, 1983) (Tiriba, 2005, p. 199).

A compreensão de que aquilo que afeta o corpo também afeta a alma [mente] empodera bebês e crianças bem pequenas, marcados por uma sensibilidade corporal aguçada. Em nome do ideal civilizatório e da proposta de um mundo cada vez mais privado, impessoal e individualizado, o Ocidente priorizou os receptores à distância: a vista e o ouvido (Restrepo, 2000; Montagu, 1988). Desse modo, as crianças não são muito incentivadas a explorar o mundo com os sentidos da proximidade – paladar, olfato e tato. Montagu (1988) ainda destaca que, destes, o tato foi o que mais se buscou evitar.

Restrepo (2000) argumenta que a sociedade ocidental favorece os sentidos audiovisuais sobre o tátil e que, dessa maneira, as formas de se relacionar com o mundo, que se dão por meio dos sentidos, são culturais. Os eletrônicos, atualmente, são um exemplo desse favorecimento, uma vez que focam na estimulação das percepções visuais e auditivas, enquanto que, na

contramão dessa limitação, vemos na natureza a possibilidade de utilização de todos os sentidos (Louv, 2016).

A natureza é bastante potente ao provocar os diferentes sentidos humanos: além dos visuais e auditivos, encontramos no contato com ela muitos estímulos táteis (a textura das diferentes folhas e superfícies, a consistência da areia, o frescor da água), olfativos (os aromas de flores, frutos, da praia, da chuva) e gustativos (como colher algum alimento e sentir seu sabor). Desde cedo, se têm oportunidade, as crianças conseguem ir reconhecendo e buscando essas sensações:

Episódio nº 3 – A folha que faz cócegas

Em uma saída do G2/G3 até o bosque próximo à escola, após as professoras convidarem o grupo para coletar pedras encontradas pelo chão, algumas das crianças demonstram desejo em coletar flores e folhas, sendo sempre orientadas a pegarem as que já estão caídas. Rafaela (G3) pega uma folhinha e me pergunta: “você quer um pouquinho de coceguinhas?”. Digo que sim e, então, ela me faz um pouco de cócegas e depois propõe a mesma ação para outras crianças, recebendo coceguinhas de volta (Registro de observação, 09/08/2018).

Episódio nº 4 – O aroma que sai da folha

As crianças estão no parque de trás. Nicolas (G2) está com um galhinho nas mãos. Ele tenta tirar suas folhas e, ao puxar uma delas, coloca-a próxima ao nariz para sentir o seu perfume. Vira-se para mim e, então, pergunto se está cheiroso. Depois, estica a mão e me oferece o pedaço da folha que havia puxado para que eu pudesse sentir o seu aroma. Ele comenta “tem cheiro”, tira outra folha e repete a ação de sentir o seu aroma e depois me alcança. Pega outro galhinho na mão, comenta que um tem flor e o outro não. Gira o galhinho sem flores, tira algumas folhas deste outro galho e me dá (Registro de observação, 17/08/2018).

Nas duas situações, as crianças, que estavam em relação com a natureza, mas também em relação social humana, buscavam intensificar, em si e nas pessoas com quem interagiam, sensações agradáveis que poderiam ser sentidas a partir de uma simples folha – no primeiro episódio, o tato, ao utilizar uma folha para provocar cócegas e, no segundo, o olfato, ao sentir o cheiro de outra folha. Importa destacar que se são afecções no corpo, são, portanto, na mente. E, embora uma das sensações possa predominar nessas relações com a natureza, elas implicam uma multiplicidade sensorial, como foi o caso da folha. Em Espinosa, compreendemos que

[...] é útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou que o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso (2017, p. 182).

Isso porque

[...] quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas (Espinosa, 2017, p. 61-2).

Podemos compreender essa relação como ativa e passiva, tanto para aquilo/quem afeta como para aquilo/quem é afetado. Paula de Jesus, estudiosa de Espinosa, esclarece que “a potência de ser afetado, por si só, não constitui um entrave à potência de agir, pelo contrário, permite sua efetivação” (2015, p. 171). O contato da criança com a natureza, possibilita, então, múltiplas afecções, que serão afetos para o pensamento, aumentando ou diminuindo sua potência de agir. Quanto mais a criança tiver oportunidade para se deixar afetar pelo “múltiplo simultâneo” (Chauí, 2011) da natureza, mais ela tem elementos para compreender essa relação e para estabelecer outras relações.

O que parece uma simples ação de sentir o cheiro de uma folha, por exemplo, implica saber que as plantas podem exalar aromas e possibilita a construção de imagens mentais, no sentido espinosano, de identificar e diferenciar o aroma sentido, podendo associá-lo ao formato da folha ou a uma planta específica. Possibilita, ainda, sentir se é um aroma agradável ou não, que poderá ser lembrado muitos anos depois e associado a momentos do passado, e proporciona outras ações a partir dessa afecção, como, no caso, foi impulsionadora para uma relação social. Da mesma forma o episódio das “coceguinhas”: ao reconhecer a possibilidade de fazer cócegas com uma folha, esta foi provocadora de sensações corporais, afecções, que possibilitaram o estabelecimento de uma relação social.

Esses episódios lembram-nos o quanto a relação com a natureza não é desarticulada do social: não somente pelo aspecto histórico-cultural que vai provocar diferentes relações entre os grupos e os espaços naturais e seus elementos, mas também porque entre as relações que provoca, os seres humanos relacionam-se uns com os outros. Nesse sentido, se delineia o papel

docente no que se refere à relação das crianças com a natureza, tanto em possibilitar um contato frequente, de modo que elas possam atuar e ser afetadas alegremente de forma múltipla e simultânea a partir da natureza, como em mais diretamente provocar afecções, que, conforme elucida Santos (2016), podem ocorrer pelos sentidos e/ou pensamento (por meio da linguagem), e de modo que possam vir a levar as crianças à transformação.

A partir do contato com diferentes elementos e materiais naturais, as professoras buscavam ampliar as afecções provocadas, como nos registros que seguem:

Episódio nº 5 – Descobrimos aromas e sabores

Após o lanche e as trocas de fraldas necessárias, G2/G3 estão no solário e as professoras chamam as crianças para ver uma caixa e tentar descobrir o que tem dentro. Instigam as crianças a pensar se o seu conteúdo seria para olhar, para comer, para cheirar... Era uma caixa composta de diferentes aromas. As professoras começam a tirar pequenos recipientes transparentes, cada um com um conteúdo (orégano, canela, cravo, vinagre, sândalo, fragrâncias...) para que pudessem sentir o perfume e poder pensar o que seria cada um deles. As crianças sentem os cheiros e apostam em algumas coisas que conhecem: Douglas (G3) nomeia o café de canela, demonstrando reconhecer ser algo comestível, e Paulo (G2) chama a canela em pau de lápis, associando a forma de ambos. As crianças são convidadas a experimentarem alguns sabores (orégano, cravo, vinagre) e expressam suas opiniões sobre eles. Um pouco depois a proposta vai terminando, pois se aproxima o horário de irem embora (Registro de observação, 14/09/2018).

Episódio nº 6 – Os gelos que colorem

Quando chego à escola, as professoras do G2/G3 estão desenvolvendo uma proposta de pintura na mesa do parque de trás com gelos coloridos que haviam preparado com as crianças em um dia anterior. Os gelos foram trazidos em potes plásticos reutilizados e garrafas PET cortadas, e os papéis são espessos (para resistir ao derretimento do gelo), grandes e coletivos. As crianças sentem o gelo, comentam sobre as suas cores e a sua temperatura, passam os cubos sobre o papel, observando a coloração que liberam e o seu derretimento. As professoras acompanham e orientam. Douglas (G3) sacode uma garrafa PET com cubos de gelo, ouvindo o barulho que produz. Assim que termino de observar a cena, percebo que um grupo de crianças junto à Natália [professora do G2] havia saído da mesa. Eles vão para o interior de um banco circular, também localizado no parque, com um pedaço de papelão e vários cubos de gelo e começam a pintar sentadas no chão. Não consegui acompanhar de quem foi essa iniciativa, mas as crianças são convidadas a tirarem seus calçados e a experimentarem o gelo com os pés pela professora. Várias delas entram no círculo e querem pintar assim. Um tempo depois, Douglas (G3) e Miguel (G3) começam a colocar todos os cubos dentro dos potes. A atividade vai terminando e as crianças que ainda estavam pintando vão se juntando às outras que já brincavam no parque (Registro de observação, 20/09/2018).

No último episódio, as crianças demonstraram um papel ativo em procurar explorar as diversas possibilidades que eles ofereciam e as professoras não só acolhiam as suas iniciativas,

como as ampliavam e propunham, ainda, outras possibilidades. Isso foi possível porque não havia a pretensão de que as propostas resultassem em produtos finais, geralmente idêntico entre todas as crianças, e feitos a partir de um modelo. Do mesmo modo, houve liberdade para as crianças que quiseram tirar seus sapatos para experimentar os materiais com os pés, sentirem suas texturas e deixarem marcas.

No primeiro episódio, em que as professoras disponibilizam uma caixa com elementos para as crianças explorarem, houve uma proposição mais direta por parte das docentes ao apresentarem os cheiros para as crianças, mas também abertura para que elas pudessem senti-los tanto pelo olfato quanto pelo paladar. As crianças puderam sentir e saber o que lhes agrada ou não e conheceram perfumes, gostos e nomes que até então não conheciam.

Restrepo (2000) alerta que não temos feito nada para educar o tato e o olfato, no sentido de que são negligenciados pela nossa sociedade. Tradicionalmente, as práticas escolares não se afastam dessa concepção, priorizando, a visão, sobretudo, e a audição. Como mostra Espinosa, porém, “a mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado” (2017, p. 66). Por isso, não bastava apenas sentir o aroma do que foi apresentado, mas também sentir o sabor daquilo que era possível.

Precisamos levar sempre em consideração que as crianças buscam essa multiplicidade e intensidade de movimentos, sensações e descobertas presentes na natureza, pois lhes possibilitam interpretar o mundo e podem ser bons encontros (Tiriba, 2005), isto é, momentos agradáveis, prazerosos, que lhes fazem sentir-se bem e que sejam relações afetivas alegres. Além disso, esse aumento de potência provoca transformações que podem aproximar ainda mais as crianças da natureza e possibilitar o desenvolvimento de relações de cuidado para com ela, como procurei indicar a seguir.

5 Outras descobertas: aumento da potência de agir das crianças e do cuidado com relação à natureza

De acordo com Santos (2016), proposições muito isoladas e distantes da possibilidade de estabelecimento de laços afetivos entre crianças e natureza reforçam uma visão antropocêntrica e utilitarista da natureza, não se aproximando do que deveria ser a educação ambiental. Desse modo, busquei perceber, nas relações que as crianças estabeleciam com a

natureza na escola, possibilidades de aproximação do desenvolvimento do cuidado para com a natureza.

O processo de ligação com a natureza, conhecer o modo como funciona e a relação dos seres humanos para com ela, afeta de tal maneira que pode provocar relações de preocupação ambiental. Para Viviane, “o processo de desalienação, de conscientização, parte do pressuposto da gente conhecer e respeitar aquilo a que a gente está se referindo” (Professora G1, entrevista). Atualmente, os alimentos – e até mesmo a água – têm sido bastante dissociados da natureza (Santos, 2016). A aproximação que acompanhei na pesquisa do G1 à horta, mesmo que ainda fossem bebês, e as colheitas de frutas por parte do G2/G3, contribuem para a ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Mais especificamente com relação ao trabalho desenvolvido com o G1, os bebês podiam ir participando e observando diferentes etapas de práticas em que natureza e cultura estão bastante entrelaçadas: plantio, colheita, preparo do alimento, alimentação, destinação dos resíduos orgânicos. Para os bebês, o conhecimento desse processo não ocorre da mesma forma como acontece com crianças mais velhas ou com adultos, mas, sim, de uma maneira bastante afetiva, no sentido espinosano: pelas afecções do corpo no contato com a terra, ao participar de uma prática cultural, ao observar e utilizar instrumentos, ao se aproximar e explorar os alimentos colhidos, ao ouvir a professora dizendo que a comida está gostosa, ao sentir a textura, o sabor, o aroma, a temperatura do que está sendo servido, ao compartilhar da alimentação coletivamente.

Viviane explica como desenvolveu uma aproximação de crianças tão pequenas – bebês – com a terra e quais desdobramentos percebeu nesse processo:

A gente achou que o fato de as coisas crescerem, aparecerem e depois virarem lanche vinculou as crianças ao projeto da horta de um jeito que a gente nem imaginou que seria possível com tão pouca idade. Eles têm o maior cuidado, e pelo que eu tenho ouvido, do retorno das famílias, mudou também a relação das crianças com a terra, com as coisas em casa, e com os animais pequenos, com [os] insetos, com os pássaros. Tudo isso que a gente observava: os ninhos, os formigueiros, o caminho das formigas, a transformação da lagarta e o próprio lagarto que anda por aqui. Numa relação de respeito com a natureza, de curiosidade e também uma relação que é ao mesmo tempo consciente, racional. A gente tem o objetivo: a gente vai plantar porque a gente quer comer. Mas a gente vai cuidar, a gente vai fazer isso com carinho, a gente vai fazer de forma lúdica. Eu acho que outra sacada que foi interessante no nosso trabalho foi fazer da horta essa coisa mais interdisciplinar, de trabalhar outros elementos que não eram só essa coisa do plantio, mas de fazer a pintura, de proteger, de vincular as histórias que a gente trabalhava com o espaço externo (Professora G1, entrevista).

A professora apresenta uma ideia de ir aproximando as crianças, desde bem pequenas, à natureza, pensando em como é possível que sejam estabelecidas, de forma respeitosa, as relações humanas junto a ela.

As observações apontaram diferentes propostas em que estão atravessados elementos que podem encaminhar a uma sensibilização ambiental, por afetar significativamente as crianças. Algumas delas envolveram a aproximação (dos bebês) à horta, envolvidos com o processo de plantio e de consumo dos alimentos plantados; a utilização de materiais naturais em pinturas, propostas e brincadeiras, reduzindo a quantidade de industrializados e, conseqüentemente, de consumo e de produção de descarte e rejeitos; a ocupação – por tempo prolongado – dos espaços externos à sala e à escola; a observação e contemplação de fenômenos da natureza e de animais que passavam pela instituição; contações de histórias; as vivências na/com a natureza, tanto para brincar quanto para realizar praticamente todas as atividades que poderiam ocorrer nas salas, e as mediações junto às crianças.

Como defende Tiriba, é o convívio com a natureza que possibilitará que as crianças se constituam como “seres não antropocêntricos, que aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra” (2010, p. 6). Nesse mesmo sentido, a partir da compreensão espinosana de que vamos nos constituindo por meio das afecções sofridas, Santos defende “que somente nos constituiremos seres de relação com a natureza se nos for possibilitado ser afetados por ela” (2016, p. 40). Ou, retomando Tiriba (2005), só é possível preservar aquilo que amamos e somente é possível amar aquilo que conhecemos e com o que nos relacionamos concretamente.

A possibilidade de estar em constante contato com a natureza junto ao papel dos adultos em possibilitar e potencializar esse contato contribui para que as crianças sejam afetadas pela natureza, se identifiquem com ela e desejem cuidá-la. Além da fala de Viviane indicando uma mudança e aproximação nos bebês com relação à natureza, observei também esse movimento acompanhando as crianças do G2/G3:

Episódio nº 7 – Árvores abraçadas

Em uma ida do G2/G3 ao bosque próximo à escola, após coletar pedras e flores e folhas caídas, passamos por algumas árvores. Algumas crianças se aproximam para abraçá-las. Renata [professora do G3] menciona a história de Malaika,⁵ que foi apresentada às crianças em outro dia em que estive presente, e na qual a princesa africana Malaika é convidada a ouvir as histórias de seus ancestrais ao aproximar seu ouvido de baobás, considerados árvores sagradas. A professora relembra, então, que as árvores nos contam segredos e convida as crianças que ali estavam a ouvirem as histórias das árvores (Registro de observação, 09/08/2018).

Episódio nº 8 – Flores: somente sem arrancar

Em um dia meio chuvoso, após o lanche do G2/G3, que ocorre em frente à biblioteca, as crianças brincam por ali. Rafaela me chama e diz: “Carol, Carol, Carol! A Tatiane arrancou uma flor...”. Então, pergunto o que ela disse à Tatiane e Rafaela me comenta que disse que não pode arrancar as flores. Tatiane, então, explica que pegou a flor do chão (Registro de observação, 11/09/2018).

Ainda que arrancar flores seja do interesse das crianças, para ver o que essa ação provoca ou para presentear alguém, pouco a pouco elas vão aprendendo os combinados coletivos e passando a se preocupar com essa prática. Muitos elementos da natureza, como folhas e galhos, se faziam presentes nas propostas e brincadeiras do G2/G3, mas as professoras sempre conversavam com as crianças sobre pegar o que já havia caído. Como indica Tiriba, “também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra” (2010, p. 2). Do mesmo modo, parar o passeio para abraçar árvores, independentemente se por iniciativa das crianças ou das professoras, ou se era a primeira vez ou não que faziam isso, instiga as crianças a prestarem atenção na natureza, a se mobilizarem frente à sua presença e a criarem laços com ela.

O contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza proporcionado pelas professoras de diferentes formas demonstrou uma preocupação ambiental que, ao ser traduzida em diferentes propostas, provocava transformações nas crianças. Essas transformações, por sua vez, lhes possibilitavam outras relações com aquilo que lhes afetou, sejam afecções diretas da natureza, de ideias ou de objetos relacionados com ela, conforme Santos (2016). “Afecto [sentidos ou pensamento] em Spinoza” é, para Santos, “definido como tudo aquilo que afeta um corpo e nele produz alguma transformação” (2016, p. 40). Essa transformação pode se dar tanto no sentido de aumentar potência ou diminuí-la. É vivendo relações alegres na e com a

⁵ Referência da obra: CARVAJAL, L. **Malaika la princesa**. Cali: LuaBooks, 2016.

natureza, que aumentem a potência de agir das crianças, que a preocupação para com a natureza pode se constituir.

Ao viverem relações alegres, que aumentem a sua potência de agir, as crianças demonstram o desejo em manter e ampliar essas relações, e uma das formas pelas quais elas nos indicam esse desejo é ressignificando a noção de tempo com que se envolvem com alguma coisa. Passarei a discutir, portanto, a respeito dessa questão.

6 Crianças bem pequenas e bebês questionando a lógica do relógio: o tempo passa diferente na natureza

Considerando-se que a alegria é a passagem de uma perfeição menor para uma maior (Espinosa, 2017), “todo o esforço será sempre por aquelas coisas ou relações que causem alegria e aumento de potência” (Jesus, 2015, p. 187). Nesse sentido, as crianças buscam manter o contato com a natureza porque sentem-se bem e mais potentes em conexão com ela. Algumas observações das suas ações nos dão indicativos do desejo das crianças em manter esse contato:

Episódio nº 10 – Explorando areia colorida

Natália [professora do G2] está desenhando na areia com um grupo de crianças. Enquanto isso, Renata [professora do G3] vai organizando alguns materiais sobre a mesa do parque e chamando as crianças. Inicialmente dispõe folhas grandes e coletivas, pincéis grossos e grude [cola feita à base de farinha]. E, com o grupo reunido, são disponibilizados diferentes potes com areia que G2/G3 havia colorido em outro dia (areia azul, rosa, laranja, amarela, verde etc.). As crianças pedem para misturar cores, polvilham, passam o pincel, espalham com as mãos, esfregam um pincel no outro. Após um tempo na proposta, enquanto algumas delas vão saindo para brincar no parque, Douglas (G3) e Vinícius (G2) ficam bem mais tempo, ajudam a recolher a areia que sobrou em um único recipiente e passam a manipulá-la, experimentando a sensação: Vinícius com a mão e, Douglas, inicialmente, com um pincel e, posteriormente, com a mão também. Miguel [G3] se aproxima e experimenta um pouco. Natália acompanhou as crianças que saíram da proposta e Renata, que ficou ali presente, faz como se fosse um fio de chuva de areia nas mãos das crianças. Miguel faz o fio de chuva algumas vezes também. Depois passa as mãos por toda a areia da caixa. Um pouco depois, todas as crianças vão para o parque (Registro de observação, 08/11/2018).

Episódio nº 12 – Um dia quente é um convite para brincar com água

Após a produção de gelo colorido no deck da goiabeira, o G1 segue nesse espaço, para onde são trazidos baldes, bacias e banheiras para as crianças brincarem com água, e bonecos, para que possam brincar de banhá-los. As brincadeiras e explorações com a água ocorrem de muitas maneiras e os bebês ficam bastante tempo envolvidos. Como o dia está bastante quente, eles ficam de fralda, o que lhes propicia um maior contato com a água, e a goiabeira lhes possibilita brincar ao ar livre, mas protegidos do sol. Milena (G1) brinca com a água em diferentes recipientes. Ela balança a mãozinha na água que está no balde e ri. Depois passa a utilizar mais força, como se batesse a mão na água. Volta a balançar a mão e vai intercalando entre a direita e a esquerda. Quando alguma criança vira a água da bacia, sua expressão muda e fica séria. Ela passa a brincar com uma pequena garrafa plástica em um balde. Bate as mãos na água, sacode, faz movimentos com a garrafa. Larga a garrafa e encontra um pote com abertura mais larga, afunda o pote, fazendo com o que um pouco de água entre nele, levanta-o e despeja essa água de volta ao balde. Ela segue brincando com esses materiais e expressando vários sorrisos ao longo das suas ações. Patrícia (G1) enche um pote de água e despeja sobre algumas bonecas que está lavando em uma banheira. Ela repete a ação algumas vezes, não sem antes vir até mim. Pega uma esponja, molha-a na água e esfrega o pote. Faz isso duas vezes. Muda de pote, enche de água, molha os bebês. Na segunda vez, me pega pela mão para que eu possa ir junto. Depois pega água com outro pote em outro recipiente. Milena e Patrícia passam a brincar com potes no balde e na banheira: enquanto Milena balança as mãos e objetos na água, Patrícia transporta água de um recipiente para o outro. Milena consegue entrar em uma banheira plástica, puxa uma outra para mais próximo de si e brinca com a mão e um pote nessa outra banheira. Patrícia, por sua vez, volta a banhar as bonecas em uma bacia. Tenta encher uma garrafinha para jogar água sobre as bonecas, mas percebe que ela não sai com tanta água. Em seguida, encontra um balde pequeno e vai buscar água no balde grande onde Milena está brincando. Como o balde enche de água, fica pesado para retirá-lo com uma só mão, então faz força com as duas para puxá-lo e carregá-lo. Leva o balde até a banheira e joga sobre as bonecas. Milena, que está brincando no balde grande, balança a mão na água, o que faz com que ela se balance também, alegremente. Brinca com um pratinho e uma panela, que enche de água e deixa afundar. Como não consegue alcançá-lo, eu a ajudo, e a cena se repete mais umas duas vezes, até que vê Patrícia passando com mais um baldinho cheio e se interessa em brincar com ele também (Registro de observação, 11/12/2018).

As crianças passavam bastante tempo ao ar livre, brincando com água ou areia no parque, ou explorando o entorno da escola. Nos episódios supracitados, vemos alguns dos seus movimentos de envolvimento com elementos da natureza, tendo todas as cenas ocorrido no espaço ao ar livre. Em outras observações, Luís (G2), em um dia chuvoso, pergunta à professora se não iriam ao parque, e Patrícia (G1) deixa de desenhar, que é algo que gostava de fazer, para não perder um passeio com seu grupo ao entorno da escola.

Dessa forma, como Tiriba (2005) e Santos (2016) indicaram, encontramos bebês e crianças bem pequenas interessadas no contato com a natureza, esforçando-se por estabelecer ou manter essas relações, pois, por meio de afetos alegres, sentiam sua potência de agir aumentada no contato com ela. É também nesse sentido que pude observar que as crianças passavam muito tempo imbricadas naquelas relações que mais lhes afetavam, em busca por

uma manutenção ou um aumento de sua potência de agir, por serem mais afetadas e por mais afetarem simultaneamente, melhor compreendendo o que lhes acontece e as suas próprias ações.

Quando estavam ao ar livre, brincando na natureza, as crianças sempre encontravam elementos para brincar, podendo ficar ali por muito tempo. Do mesmo modo, em propostas de pintura, papietagem ou exploração de materiais diversos em que acompanhei o G2/G3, o envolvimento da maioria das crianças se dava por, no mínimo, 30 minutos, chegando a quase uma hora em algumas delas, desmistificando a ideia de que crianças bem pequenas não se concentram. Renata também observava essa relação das crianças:

Para uma criança, às vezes, num determinado dia, em 10 minutos aquela proposição esgota, e, para as outras, aquilo vai levar, às vezes, 50 minutos. A gente tem questionado sobre esse tempo de concentração e envolvimento das crianças pequenas, crianças, às vezes, muito pequenas, que ficam 50 minutos, uma hora envolvidas numa proposição, em um processo de exploração do material e, também, de criação (Professora G3, entrevista).

Nesse sentido, Delgado e Nörnberg argumentam que

[...] as crianças apreciam experiências mais livres que estimulem seus desejos de morder, tocar, cheirar, esconder, rastejar, imaginar, brincar, e que geralmente duram mais do que os quinze minutos apregoados como o tempo máximo de atenção que os pequenos podem suportar. Pelas práticas realizadas com crianças dos berçários, nós temos observado que o tempo de duração da atividade está vinculado ao prazer, ao desejo e aos estímulos que favorecem a liberdade de movimentos de suas experiências, sensações e interação com as outras crianças (2013, p. 161).

Isso nos leva a entender que quando algo afeta as crianças, elas se envolvem – e se envolvem por bastante tempo, desde que sejam propiciadas condições para que tenham liberdade de exploração e interação e se sintam alegres, mais potentes. O fato de as crianças poderem ficar até quase uma hora envolvidas em uma atividade ou brincadeira também foi possibilitado porque as professoras não mantinham uma rigidez no planejamento, nem um excesso de atividades que precisassem ser cumpridas. As rotinas, enquanto dispositivos espaço-temporais, organizam o dia na escola, mas também controlam e regulam os sujeitos (Barbosa, 2000), estando, muitas vezes, desassociadas dos desejos das crianças, dos seus ritmos e do tempo na natureza.

Estar na natureza acaba sendo um momento pouco valorizado frente às outras exigências do tempo do capital, que é o tempo da aceleração (Barbosa, 2000). A ideia do tempo é produzida na articulação entre natureza e cultura: as demarcações temporais hoje existentes e seguidas são fruto de compreensões humanas desenvolvidas a partir de fenômenos naturais, que foram naturalizados e cotidianamente passam despercebidos (Elias, 1998), e cuja significação é atribuída por cada grupo social geográfica e historicamente situado. Porém, esse tempo acelerado, que também é o tempo da produção, está cada vez mais globalizado e sendo inserido da vida das crianças desde bebês.

Em contraposição, o tempo na natureza – das crianças e do espaço – nem sempre anda no ritmo do capital (ou da escola). Parece um tempo sem tempo, que para, que anda para frente e para trás, que passa mais depressa ou mais devagar, e muitas vezes não se procura segui-lo porque representa uma liberdade em termos de corpo-espírito que atrapalha o suposto exercício da racionalidade (Tiriba, 2005). Os tempos da natureza e das crianças se chocam com os tempos institucionais e do mercado. Kohan (2004) e Hoyuelos (2015) retomam três conceitos gregos que contribuem para compreender o tempo na nossa cultura ocidental e em que se percebe essa diferença entre eles.

Uma primeira ideia viria de *chronos*, que seria o tempo do relógio, organizado, fragmentado e sincronizado. Trata-se de uma demarcação e significação cultural com base em fenômenos naturais. *Chronos*, então, registra a passagem temporal e controla seus acontecimentos. No geral, as escolas operam pela lógica de *chronos*, seguindo o ritmo do relógio. Já *kairos*, para Pohlmann, que dedicou seu doutorado a estudar o tempo no processo de criação artística, seria o tempo da oportunidade, o momento certo de fazer surgir uma ideia nova: o “melhor no instante presente” (2006, p. 286), sendo, portanto, o tempo da criação, associado à decisão, à oportunidade e à imprevisibilidade (Pohlmann, 2006). Hoyuelos (2015) ressalta a pluralidade temporal que *kairos* possibilita, sendo regido pela experiência interior, pelas emoções e sentimentos e pela alma. O terceiro conceito seria *aion*, “o sempre, a duração sem limites” (Hoyuelos, 2015, p. 42), intenso e contínuo. Kohan e Pohlmann recorrem a Heráclito, que se refere a *aion* como uma criança que brinca (Kohan, 2004), “a eterna presença (o jogo, a brincadeira) [que] nos faz ter a sensação de que por alguns momentos é possível paralisar o tempo e viver o 'tempo em suspenso'” (Pohlmann, 2006, p. 284).

Aion é o sempre, tempo sem fim, enquanto que *chronos* é o tempo que corta, fragmenta, interrompe (Pohlmann, 2006). As crianças vivem mais as dimensões “aiônicas” e “kairóticas”

do que as “*chronológicas*”. Vivem tempos plurais, ritmos únicos, encontram oportunidades para brincar, imaginar e criar mesmo nas situações mais imprevisíveis; suas brincadeiras não têm hora para terminar e só são interrompidas pela necessidade de seguir as exigências [adultas] do relógio. Os bebês, em especial, estão vivendo suas primeiras experiências no mundo. Como lembra-nos Hoyuelos (2015), eles precisam de tempo para essas experiências, e, por isso, não seguem o movimento do relógio – cada momento que vivem é inaugural, único, inédito e, a partir dessa potência, vivem sempre o tempo da oportunidade.

Isso não significa que as crianças não precisem ir sendo inseridas no movimento temporal de suas comunidades, mas que esse processo pode respeitar e acolher os seus tempos. Renata apresenta elementos nesse sentido:

Pra gente é possível que as crianças, numa proposição, numa contação de história, ou numa proposição de artes, saiam e que voltem para essa proposição. Não tem que estar todo mundo ao mesmo tempo fazendo as mesmas coisas o tempo inteiro (Professora G3, entrevista).

E isso é bastante possível quando as crianças estão ao ar livre. Na natureza (nos espaços ao ar livre, nos bosques, nos riachos, nos cantinhos no quintal, na sombra de uma árvore, sob as estrelas...), o tempo também desafia *chronos* e se aproxima de *aion* e *kairos*, assim como as crianças. Em um dia em que o G1 faria uma saída da escola, acompanhei o ritmo de Patrícia, o qual me fez perceber o quanto o ritmo das crianças questiona a necessidade de que passeios sejam feitos de forma aligeiradas, somente significando deslocamentos de um ponto a outro:

Episódio nº 13 – Muitas coisas pelo caminho

O G1 está se organizando para ir até a feira da UFSC. O grupo conta com um carretão e carrinhos de bebê para auxiliar no transporte das crianças. Patrícia (G1), que desenhava em meu caderno antes da saída, prefere ir de mão dada comigo. Fazer o trajeto a pé com ela me possibilita observar o seu ritmo: ela caminha com o desejo de tocar nas coisas que encontra pelo caminho e subir nos degraus que aparecem à sua frente. E também vai parando para observar aquilo que lhe chama a atenção, tecendo comentários sobre o que observa. Em um ponto do passeio, sente um vento mais forte e aponta para as folhas que estavam se balançando, falando “ó”. Passamos por alguns veículos estacionados e ela os reconhece: “carro... moto...”. Mais próximo à feira, vemos algumas pombas, que lhe chamam muito a atenção. Comento que era uma “pombinha” e ela repete. Uma delas bate asas e voa. Patrícia fica deslumbrada com o que vê. Um pouco depois, mais próximo à feira, onde há bastante gente circulando, ela vai para um dos carrinhos (Registro de observação, 05/12/2018).

Interessante observar quantas coisas Patrícia conseguiu ver em um curto trajeto. Enquanto, para nós, muitas dessas coisas passariam despercebidas, porque já foram banalizadas ao nosso olhar, as crianças observam o seu redor com olho de descobrir, como diria Manoel de Barros (2010), e com encantamento. Mas, para isso, é preciso tempo, “um tempo solto, sem estrutura, como num devaneio” (Louv, 2016, p. 137). É esse o tempo que a natureza precisa para ser vivenciada.

Porém, nossa sociedade atribui pouco valor ao tempo sem compromissos e sem necessidade de produção, que é o tempo da/na natureza. O tédio e o ócio são menosprezados, mas é justamente nos seus momentos que *aion* e *kairos* entram em cena: o relógio parece passar mais devagar e a sensação de tédio movimenta o pensamento (aumenta a potência de agir), possibilitando, como aponta Louv (2016), a criatividade – é o tempo da criação, da oportunidade; o tempo de “transver o mundo” (Barros, 2010, p. 350).

Ensina-nos Manoel de Barros que é preciso amarrar o tempo no poste (2008 *apud* Martins; Trimarco; Diegues, 2014); é isso que faz *aion*. Amarramos o tempo no poste quando estamos na busca e na presença de afetos alegres. É por isso que as crianças passavam tanto tempo envolvidas em pinturas e outras atividades artísticas e em ações e brincadeiras na natureza, nos parques, nos espaços ao ar livre externos à sala e à escola.

Para Espinosa, somos, enquanto “seres singulares finitos”, uma “potência natural de existir e agir” (Chauí, 2011, p. 84), uma potência de autopreservação denominada *conatus*. Chauí argumenta que o *conatus* é a essência do corpo (*conatus* enquanto apetite) e da mente (*conatus* enquanto desejo), uma força interna para existir e se conservar (2011). Os afetos primários (Chauí, 2011), de onde derivariam todos os demais, seriam o desejo, enquanto própria essência humana, a alegria e a tristeza (Espinosa, 2017).

Precisamos ouvir (não somente verbalmente) os desejos de bebês e crianças bem pequenas em busca de afetos alegres e do aumento das suas potências de agir. Precisamos prestar atenção se esses desejos não poderiam estar voltados para o estabelecimento e a ampliação de relações na e com a natureza. Enquanto adultos responsáveis pelas crianças, precisamos lembrar do que diz Espinosa:

Esforçamo-nos, nesta vida, sobretudo, para que o corpo de nossa infância se transforme, tanto quanto o permite a sua natureza e tanto quanto lhe seja conveniente, em um outro corpo, que seja capaz de muitas coisas e que esteja referido a uma mente que tenha extrema consciência de si mesma, de Deus [Natureza] e das coisas (2017, p. 236).

Como elucida Chauí (2011), os seres humanos têm a especificidade da consciência dessa potência (ou desse esforço) de autopreservação. Ao considerarmos essa marca da humanidade, coloca-se como desafio ao processo educativo a necessidade de possibilitar afecções e afetos significativos para as crianças. Considerando as possibilidades intrínsecas ao contato com a natureza, aproximar as crianças dela, em um exercício de autopreservação humana e preservação da natureza, pode, multiplamente, aumentar suas potências de agir e provocar aprendizagens significativas e contextualizadas, como aprofundi na escrita da tese.

7 Reflexões finais: um convite para portas abertas

A partir desse contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza por meio de brinquedos e materiais e nos espaços ao ar livre no interior e no entorno da escola, busquei compreender, a partir de Espinosa (2017), o estabelecimento de relações afetivas com a natureza que aumentavam a potência de agir das crianças. Entendendo a natureza como um só indivíduo, onde não há uma divisão cartesiana entre corpo e mente, sua perspectiva se mostrou muito valiosa para acrescentar outros argumentos às discussões que recentemente temos feito no Brasil olhando para as especificidades de bebês e crianças bem pequenas.

Espinosa (2017) ressignifica o corpo ao nos possibilitar compreender que o que se passa no corpo, passa pela mente, por meio de relações afetivas, contribuindo para questionar a aprendizagem como ligada somente às faculdades mentais, o que valoriza as relações na e com a natureza. Considerando que as relações afetivas, isto é, a partir das afecções do corpo, aumentam ou diminuem a potência de agir, por meio de afetos alegres ou tristes, respectivamente, este estudo foi ao encontro do que apontaram Tiriba (2005) e Santos (2016), no sentido de ser possível indicar que a relação com a natureza pode provocar o aumento da potência de agir das crianças por meio de afetos alegres.

Foi possível constatar, a partir das observações das crianças envolvidas em proposições ao ar livre ou com a natureza (e outras propostas, como pintura, papietagem, exploração de materiais diversos, etc.), que quanto mais afetos alegres são provocados, mais as crianças

desejam permanecer envolvidas com e em determinada situação, o que desafia a compreensão de que crianças tão pequenas não são capazes de permanecer muito tempo realizando a mesma atividade. Faz parte do papel docente, portanto, conseguir observar aquilo que afeta alegremente as crianças e que aumenta sua potência de agir.

Além disso, a natureza também se mostrou bastante potente ao provocar os diferentes sentidos humanos e, desde cedo, se têm oportunidade, as crianças conseguem ir reconhecendo e buscando essas sensações, pois, em Espinosa (2017), podemos entender que o esforço é sempre no sentido de buscar passagens para estados de perfeição maior, que possibilitem ser afetado e afetar de múltiplas formas, ou seja, trata-se de relações que se estabelecem a partir da passividade e da atividade.

A partir dessas reflexões, um dos indicativos é a possibilidade de que quanto mais se dê o estabelecimento de relações afetivas alegres com a natureza, mais as crianças podem sentir, entender e viver essa relação, e mais podem vir a se identificar com ela e desejar cuidá-la. Do mesmo modo, mais a busca pela sua autopreservação pode ser um esforço em encontrar a natureza. Compreendendo, como elucida Espinosa (2017), que o nosso esforço é para que o corpo de nossa infância se transforme quanto mais sua natureza permite e que nós, humanos, temos consciência desse esforço de autopreservação (Chauí, 2011), está colocada a necessidade de pensar processos educativos que possibilitem o aumento de potência de agir das crianças.

Espero, então, que este estudo possa abrir portas ao desemparedamento, provocando outros professores e pesquisadores não apenas a se aproximarem do pensamento de Espinosa, mas também a viverem e promoverem mais relações suas e das crianças com a natureza – dentro e fora da escola.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força:** rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.

BARROS, M. de. **Poesia Completa**. 6. reimp. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=30/09/2013>. Acesso em: 05 jul. 2017.

CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação da ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CASTELLI, C. M. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros** contemporâneos. Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

DELGADO, A. C. C.; NÖRNBERG, M. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4097/3758>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FERREIRA, M. “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FRÖEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implantação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.39-56. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

JESUS, P. B. M. de. Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 33, p. 161-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/105572/107231>. Acesso em: 7 fev. 2019.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. São Paulo: DP&A, 2004. p. 51-68.

LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINS, B.; TRIMARCO, C.; DIEGUES, D. Manoel de Barros: Três momentos com um gênio. Entrevistas com Manoel de Barros. **Caros Amigos**, São Paulo, 13 nov. 2014. Disponível em: <https://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/2675-manoel-de-barros>. Acesso em: 12 maio 2017.

MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1988.

NDI. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. **Proposta Curricular**. v. 1. Florianópolis: NDI/CED/UFSC, 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Curricular-do-NDI.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

POHLMANN, A. R. Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 283-294, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1544/856>. Acesso em: 15 ago. 2016.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Z. do C. W. do N. dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <http://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/107/Zemilda%20do%20Carmo%20W.%20N.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>. Acesso em: 29 out. 2015.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In*: Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 out. 2015.

Enviado em: 25/02/2025

Aprovado em: 20/08/2025