

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO**

**A BIOFILIA NA EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS: UMA PESQUISA
NARRATIVA DECOLONIAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Mariana Borges Lemes

Santa Maria, RS, Brasil

2022

Mariana Borges Lemes

**A BIOFILIA NA EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS: UMA PESQUISA
NARRATIVA DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia,
Licenciatura Plena (diurno), da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como
requisito para obtenção do grau de Graduada em
Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª Sueli Salva

Santa Maria, RS, Brasil

2022

**Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Curso de
Licenciatura em Pedagogia – DIURNO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o

Trabalho de Conclusão de Curso

**A BIOFILIA NA EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS: UMA PESQUISA
NARRATIVA DECOLONIAL**

Elaborado por

Mariana Borges Lemes

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Graduada em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Sueli Salva (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Profº Drº Renan Santos Mattos (UFSM)
(Coorientador)

Profª Drª Alice Copetti Dalmaso (UFSM)
(Avaliadora)

Santa Maria, 25 de janeiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha ancestralidade, às minhas companheiras de vida, minha mãe Maria Cleusa e minha irmã Luana Borges Lemes. Também agradeço pela oportunidade de estar viva, por ter descoberto essa profissão através do trabalho voluntário na ONG Infância-Ação. Na Pedagogia Diurna da UFSM, fui contemplada com professores/as inteligentes, dedicados/as e inspiradores/as, como a professora Kelly Werle, professora Alice Copetti Dalmaso, professora Sueli Salva, professor Renan Santos Mattos, professora Marta Borin e professor Lutiere Dalla Valle. Com todos/as aprendi e aprendo a cada encontro, aprendo a ser uma pedagoga criativa, curiosa em um movimento constante de leitura e escrita para refletir e elaborar meus aprendizados em forma de poesia, artigo, relatos e demais produções. Agradeço às minhas colegas de trajetória acadêmica pela parceria, companheirismo, incentivo, desafios e alegrias de tardes no Centro de Educação e nas conversas antes, durante e após as aulas remotas. Sou grata pela oportunidade de estudar em uma instituição pública, gratuita e de qualidade como a UFSM, em que pude pesquisar, participar de grupos de estudos e realizar atividades em projetos de extensão, assim como minha graduação. Cito os grupos MIRARTE GEPLIC e FILJEM como fundamentais na minha educação enquanto pedagoga em formação. Por fim, agradeço às pessoas que me inspiram e desafiam a pesquisar, pensar e ir além do que eu mesma acreditava que poderia, aprendi a ser mais confiante, estudiosa e criadora de possibilidades de educar-me constantemente com as crianças.

Figura 1- Partilha



Fonte: *Instagram Dewaneios_1*, da artista indígena Wanessa Ribeiro

¹Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CYmp4ymh3g5/>. Acesso em: dezembro de 2021.

RESUMO

A BIOFILIA NA EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS: UMA PESQUISA NARRATIVA DECOLONIAL

AUTORA: Mariana Borges Lemes

ORIENTADORA: Sueli Salva

Este trabalho versa sobre a temática da biofilia e tem por objetivo compreender as significações da natureza construídas pelas crianças no contexto de uma proposta pedagógica. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, realizada em 2021, no estágio obrigatório Curricular do Curso de Pedagogia com as crianças de uma turma de 5º ano de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. O referencial teórico está organizado com base em autores/as como Daniel Munduruku (2009), Léa Tiriba (2010, 2018), Richard Louv (2016), Vera Candau (2010), Catherine Walsh (2013, 2018), Paulo Freire (1994, 1996, 2013, 2015), entre outros. Os resultados desta pesquisa consistem nas narrativas produzidas pelas crianças durante o processo escolar e traz uma proposta de educação biofílica, de cuidado e preservação coletiva da natureza. Espera-se com esta pesquisa que as narrativas das crianças assim como dos autores indígenas possam permear a construção de uma educação com as crianças, no qual a decolonialidade dos saberes passa a significar um movimento de resistência às formas de opressão e subjugação no atual estágio do capitalismo.

Palavras-chave: Biofilia. Educação com crianças. Narrativas. Pedagogia decolonial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Partilha.....	5
Figura 2- Rio.....	40
Figura 3- Não são só árvores, preserve.....	41
Figura 4- Urso e poluição.....	41
Figura 5- Soro de redes sociais.....	42
Figura 6- Máscaras sociais.....	43
Figura 7- Plugs.....	43
Figura 8- Colagem do Giorgio.....	44
Figura 9- Colagem do João.....	44
Figura 10- Humano composto de natureza.....	46
Figura 11- Tirinha do Armandinho.....	48
Figura 12- Cartaz do João.....	49
Figura 13- Cartaz do Cássio.....	49
Figura 14- Cartaz da Amanda.....	50
Figura 15- Cartaz do Giorgio.....	50
Figura 16- Cartaz do César.....	50
Figura 17- Pelicano comendo lixo.....	51
Figura 18- Lixo no mar	52
Figura 19- Projeto Tamar- Galera da praia.....	52
Figura 20- Tirinha Galera da praia.....	53
Figura 21- Desenho de Cássio.....	53
Figura 22- Colagem do Giorgio.....	54
Figura 23- Indígenas em fogo.....	54
Figura 24- Ambiente do Lúcio.....	55
Figura 25- Ambiente da Amanda.....	56
Figura 26- Ambiente da Rachel.....	56
Figura 27- Ambiente de Giorgio.....	56
Figura 28- Ambiente da Mônica.....	57
Figura 29- Ambiente do Cassiano.....	57
Figura 30- Diário do Giorgio.....	59

Figura 31- Diário do João.....	59
Figura 32- Diário da Amanda.....	59
Figura 33- Cheiros de Luzia.....	61
Figura 34- Cheiros do João.....	62
Figura 35- Pipa de Luzia.....	62
Figura 36- <i>Land art</i> do João.....	63
Figura 37- <i>Land art</i> da Amanda.....	64
Figura 38- <i>Land art</i> do Giorgio.....	64
Figura 39- <i>Land art</i> da Mônica.....	64
Figura 40- Tesouro do Giorgio.....	65
Figura 41- Representação da Mônica.....	65
Figura 42- Representação de João.....	66
Figura 43- Representação da Rachel.....	66
Figura 44- Representação de Amanda.....	66
Figura 45- Árvores do César.....	67
Figura 46- Árvore do Cássio.....	67
Figura 47- Árvore de Rachel.....	68
Figura 48- Árvore da Amanda.....	69
Figura 49- Árvore da Mônica.....	69
Figura 50- Árvore da Rachel.....	70

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	10
2.METODOLOGIA DA PESQUISA.....	15
3. DIÁLOGO ENTRE AUTORES INDÍGENAS E AS NARRATIVAS DESTA PESQUISA.....	20
3.1 TEMPOS ROUBADOS: INFÂNCIAS EMPAREDADAS.....	20
3.2 MAIS UMA HISTÓRIA PARA ADIAR O FIM DO MUNDO.....	22
4. PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PERSPECTIVA BIOFÍLICA: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA.....	26
4.1 UM PASSO ATRÁS.....	30
4.2 SEGUIR ADIANTE: UMA VITAL EDUCAÇÃO DIALÓGICA-BIOFÍLICA.....	32
5. PERCURSO VERDE: DIÁRIO DA NATUREZA COM AS CRIANÇAS E OUTRAS PRÁTICAS.....	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

“Vai e vem... Vida e morte. Antes da vida ou depois da vida? Ciclos! Vai e vem... Tempo e vida” (LEMES, 2020, p. 17).

Desde a infância brinquei muito em ambientes naturais com animais e plantas, vivenciei as brincadeiras na fazenda correndo atrás de ovelhas na mangueira; colhendo frutas do pé das árvores e contemplando as luzes dos vagalumes nas noites quentes; aprendi a respeitar e cuidar da vida, seja das plantas, animais ou humanas, bem como a cuidar dos outros, a cuidar de mim. Essa experiência retrata uma forma de estar na natureza, implicada pela ancestralidade que remete ao pertencimento a uma família.

Converso com minhas ascendentes para saber quem foram meus bisavós, tataravós, quem seria parecida comigo, de onde veio minha branquitude e olhos claros? Também, por essas inquietações era “perguntadeira” desde criança, sentia-me adotada, pois meu pai brincava que eu era adotada e eu acreditava, pois era a mais branca, a única de olhos azuis e não haviam registros fotográficos da minha mãe grávida de mim nem de quando eu era recém nascida. Então, para uma imaginação fértil, estava pronta a conclusão: era adotada, e isso me trazia uma sensação de insegurança, de falta de pertencimento, falta de identidade, de não saber quem eu era. Até que um dia minha avó paterna observando meu sofrimento e choro, falou-me assertivamente: “Guria tu não é adotada!” e eu, felizmente, acreditei e me senti pertencente novamente à família.

Já, nesses tempos de insegurança da pandemia de *Covid-19*, voltei a conversar com minha avó Francisca Santos (Chica), mãe e tias para saber os nomes, os costumes, os gostos, as características, as narrativas de quem nos precedeu. Descobri que minha tataravó pelo lado paterno, avó de meu avô Moacir, chamava-se Brandina Moritz, fora a primeira professora do município de Formigueiro/RS, tinha aparência assim como a minha, branca de olhos claros, encontrei-me, agora a convicção de pertencimento me habita.

Como exercício de autoconhecimento e na busca de um amadurecimento emocional, pratiquei meditação por sete anos seguidos (2012-2019), além de ser

privilegiada de viver outras experiências, como o curso *Nóstureza: os sistemas de parceria tecendo a aprendizagem da criança*² e a escrita do livro *ALGUNS EUS e muitos nós*.³ Ainda, durante a formação na pedagogia organizei, uma instalação pequena que pudesse representar o que seria uma materialização de mim, isso aflorou minha busca ao baú do que significa ser Borges Lemes, como adulta de hoje, constituída da criança interna e dos padrões comportamentais, psíquicos, atitudinais, de relacionamentos e de crenças ancestrais, além das próprias subjetividades de ser Mariana. Esse percurso de busca de autoconhecimento na des(construção) artística de mim implica um pensar, refletir e organizar o que manifesto, exercício de autoeducação (CORRÊA, 2014)⁴ como ser cíclica, natural, pertencente à natureza e construída na cultura.

Entendo que somos seres culturais e naturais (TIRIBA; FLORES, 2016), uma vez que temos como origem uma cultura, com costumes, crenças, saberes e práticas que aprendemos na família ou grupo social em que crescemos. Mas também somos seres naturais, pois somos constituídos dos quatro elementos, somos seres cíclicos (os quais nascem, crescem e morrem), seres biofílicos que expressam a vida que habita cada coração. Nisso o “desemparedamento” da infância (TIRIBA, 2010) atua como um movimento de reconexão do ser criança cultural com o ser criança natural, como foi nas semanas do percurso verde, em que estive estagiária e da qual utilizo as produções das crianças para analisar a problemática desta pesquisa.

Imbricada nessa teia da vida (CAPRA, 2004) que liga todos os seres vivos como afirma Ailton Krenak⁵: “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com

² Realizado pelas pedagogas Fernanda Poletto e Rita Moraes, de junho a agosto de 2020, via plataforma do Zoom. Disponível em: <https://www.conexaonatureza.com/cursos/>. Acesso em: maio de 2021.

³ Livro escrito por Sueli Salva, Mariana Borges Lemes, Karen Luciélen Pereira Rodrigues e Thalyane Soglia. Foz do Iguaçu: Claec, 2020. Disponível em: https://claec.org/editora/?page_id=644 Acesso em: maio de 2021.

⁴ Conforme a designação: “a autoeducação – “Como modos de modificação de alguém sobre si mesmo” (CORRÊA, 2014, p. 02). CORRÊA, Guilherme. EJA, educação e escolarização. XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/2174-0.pdf. Acesso em: janeiro de 2022.

⁵ Nasceu em 1953. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia. É comendador da Ordem de Mérito Cultural da Presidência da República e doutor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Autor de Ideias para adiar o fim

sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (2019, p. 09).

Na defesa de vínculos profundos com os outros a partir de Krenak, assim como o vínculo com a natureza a partir de uma perspectiva biofílica e decolonial origina a reflexão de como ser da natureza e da cultura, permite pensar sobre mim, pensar sobre o trabalho na educação e sobre a biofilia (WILSON, 1984). Desse modo, apresento o tema, ainda que esteja falando da minha trajetória, o qual está implicado na minha vida como pedagoga em formação: significações sobre a natureza construídas por crianças de uma turma de 5º ano na perspectiva biofílica.

Desde o início da formação, estudei e experienciei práticas pedagógicas com crianças, principalmente de Educação Infantil, mas também as maiores de Ensino Fundamental. Práticas essas que acolhem a diversidade, que promovem o contato da criança com os ambientes e elementos da natureza, que promovem uma educação com sensibilização dos sentidos e desenvolvimento de um olhar atento, contemplação e experiência como ser natural que ama a vida, aprendendo a cuidar e preservar o nosso meio ambiente.

Os problemas desta pesquisa consistem em: como as crianças do 5º ano produzem as significações com a natureza na perspectiva biofílica? Por que ocorre a desconexão das infâncias com a natureza, com a ancestralidade, com saberes e fazeres tradicionais? O que significa o déficit de atenção e transtorno do déficit de natureza (LOUV, 2016)? Com isso, as crianças crescem desconectadas, adoecem, tornam-se depressivas, obesas e menos criativas, prejudicadas no desenvolvimento de muitas aprendizagens, e com que só se torna possível quando se vive em ambientes abertos e naturais. Possivelmente isso prejudicará o desenvolvimento da criatividade e da inteligibilidade nas crianças (SARMENTO, 2003). Assim como poderá acelerar o apreço pelo consumo e a desvalorização da natureza com uma consequente degradação ambiental que representa a crise do cuidado.

Acredito que deslocamentos do pensar e do fazer pedagógico possam estar melhor localizados nas pedagogias decoloniais (WALSH; CANDAU, 2010 e 2018), a partir das narrativas das crianças sobre o contato com a natureza. Também,

do mundo. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01412>. Acesso em: dezembro de 2021.

pensando uma pedagogia que trate sobre o desemparedamento da infância (TIRIBA, 2010), em que a alegria é entendida como um direito na educação com crianças. As crianças podem aprender pelos sentidos a promover uma existência sensorial, de experiência, de presença, de religação, de conexão com as raízes que nos tornam sujeitos culturais sensíveis, críticos, alegres e que amam viver, atitude que remete aos pressupostos do conceito de biofilia (WILSON, 1984).

Ao traçarmos como objetivo central compreender as significações da natureza construídas por crianças de uma turma de 5º ano a partir de uma proposta metodológica com tema “natureza” na perspectiva biofílica, construímos o aporte teórico nos estudos de: Daniel Munduruku (2009), Léa Tiriba (2010, 2018), Richard Louv (2016), Vera Candau (2010), Catherine Walsh (2013, 2018), Paulo Freire (1994, 1996, 2013, 2015), entre outros. A metodologia consiste em pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa. Como parte dos objetivos específicos, pretendo por primeiro apresentar a perspectiva de infância no contexto de pensamento decolonial e dialogar com as obras dos autores indígenas selecionadas para esta pesquisa; por segundo relacionar educação na perspectiva da biofilia e da decolonialidade; e por fim apresentar as experiências com as crianças durante as semanas do percurso verde com base nas narrativas e registros de produzidos pelas mesmas. Assim, destaco a compreensão de crianças como seres naturais e culturais em conexão à educação biofílica.

O trabalho está organizado nos seguintes momentos: inicialmente apresento a metodologia utilizada, em que dialogando com os autores indígenas, destaco as implicações éticas e políticas sobre as pesquisas com as crianças. No segundo, busco referências de articulações entre o pensamento decolonial e a biofilia. Por fim, em relação às narrativas visuais e escritas das crianças é possível compreendê-las como indiciárias da proposição de que devemos cuidar e preservar a vida no planeta. Além disso, pedagogicamente falando, caminhar, sentir e observar a natureza física, biológica, geográfica e humana corresponde a uma perspectiva fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo das crianças. Portanto, este “exercício verde” (LOUV, 2016) enriquece o cotidiano e as experiências das crianças, já que transitar em outros paradigmas de saber, ser e existir (WALSH, 2010), possibilita outras descobertas sobre a vida em si, do estar

vivo em conexão com outras formas de vida e existência. Sendo, portanto, movimentos de resistência ao consumo e sua exaltação no cenário do capitalismo tecnológico.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem metodológica deste trabalho consiste em pesquisa qualitativa, e de abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Problematizo, dessa maneira, as narrativas das crianças (orais, visuais e escritas) produzidas durante a experiência de estágio curricular em anos iniciais pelo curso de Pedagogia diurno/UFSM. Apresento como as crianças entenderam a questão do cuidado e do meio ambiente em que vivemos. Esta pesquisa se localiza nas ciências humanas e tem como foco pesquisar com crianças como sujeitos culturais e protagonistas dessa relação.

O percurso trilhado, denominado “percurso verde”, consiste em uma pesquisa com crianças de 10 anos, no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS, em estágio de regência (remoto devido à pandemia de *Covid-19*) de anos iniciais durante o primeiro semestre de 2021 pelo curso de Pedagogia diurno/UFSM. Os encontros ocorreram duas vezes na semana *Google Meet*, quintas-feiras e sextas-feiras pela parte da manhã, as devolutivas eram acompanhadas no *Google Classroom*, com o dia de domingo como prazo estipulado para a entrega de cada grupo de atividades semanal.

Neste trabalho não utilizarei os nomes verdadeiros das crianças por uma questão de ética e de preservação da identidade das mesmas. Com isso, vou nomeá-las com um nome fictício, pois necessitam ser nominadas por serem sujeitos da pesquisa, precisam ser ouvidas, divulgadas, mas também devem ser protegidas e não expostas a riscos (KRAMER, 2002). Os sujeitos possuem uma realidade social e cultural situados em comunidades que vivem em bairros da zona leste da cidade, englobando Campestre Menino Deus, Km 3, São José e Camobi. Das dezesseis crianças matriculadas na turma, apenas de seis a oito participaram das aulas *on-line*, pois a maioria das crianças não tinham acesso à internet, então os responsáveis retiravam as atividades impressas na escola.

As crianças participantes, na aula virtual, eram na maioria meninos, havia apenas uma menina, mostravam-se curiosos, alguns falantes e outros mais quietos, adoram a temática de games, todos gostam de jogos *on-line*. Chamou-me atenção que um deles adorava ler e até mostrou a biblioteca que tem no seu quarto pela

câmera do celular. A menina demonstrou gostar de dançar. As crianças revelavam interesse e gosto pela temática da educação biofílica, de amor à vida no aprendizado sobre a natureza da floresta e a nossa natureza humana. Apenas uma criança me enviava mensagens solicitando auxílio nas tarefas, até hoje ele me liga às vezes. Duas crianças possuem horta em casa, Giorgio tem jardim com vista para o morro que rodeia a cidade, algumas tem árvores frutíferas no quintal de casa, já outra mora em uma chácara tendo contato com cavalos e outros animais.

De imediato, esclareço alguns dos limites de nossa pesquisa: o ensino no cenário de pandemia é marcado pela desigualdade e dificuldades da fluência tecnológica por parte das crianças. Algumas devolutivas não foram possíveis de serem lidas, devido a má qualidade da foto com iluminação insuficiente e a escrita a lápis no caderno. Ainda é oportuno assinalar que, nesse tempo de regência, não obtive as devolutivas de todas as crianças. Sendo assim, as narrativas que constam nesta pesquisa são uma expressão dos tempos de pandemia e registro das experiências dessas crianças sobre a temática da biofilia.

O contato com a professora regente da turma foi realizado totalmente de forma virtual, através de muitas conversas por *whatsapp*, alguns *e-mails*, videochamadas, registros nas tabelas do *Google Drive*, além das interações durante as aulas pelo *Google Meet*. A regente se mostrou bastante disposta e receptiva a me receber na turma, colaborou em tudo que eu solicitava, adorava minhas ideias, abraçou todas os planejamentos com carinho e respeito pela minha formação, assim pude ter autonomia e criatividade ao elaborar e aplicar as atividades junto às crianças nas aulas remotas⁶. Nas aulas presenciais, que começaram enquanto estive em estágio de regência na turma, a regente era a mediadora do que eu havia planejado, registrava as devolutivas das crianças e me enviava por *whatsapp*.

⁶ Como legislação trago a seção V, Das Atividades Pedagógicas Não Presenciais: Na RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020, o Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (2020, p. 05-06). BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Diário oficial da União. Santa Maria/RS. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em: junho de 2021.

Então, estabelecemos uma relação dialógica e de confiança mútua na construção desta educação biofílica.

As práticas desenvolvidas foram planejadas e desenvolvidas por mim em conjunto com a Professora Doutora Ana Carla Powaczuk⁷, orientadora de estágio. Nesse sentido, foi um desafio planejar dentro de uma temática do início ao fim da regência, ainda trabalhando com narrativas visuais e propostas que atuassem na descolonização da educação. Nesse período aprendi como estruturar um planejamento temático, coeso e atraente para as crianças, com imagens problematizadoras atuando como dispositivos pedagógicos (VALLE, 2020), com atividades além do tradicional, como nas produções de *Land Arts* e na semana dos desafios da Gincana verde⁸. Logo, seguimos a proposta de

Perguntar por que aceitamos 'naturalmente' algumas imagens em detrimento de outras, implica problematizar onde residem as definições de gosto, prazer e repulsa, e podem funcionar como dispositivos afetivos que partem daquilo que está visível na imagem (VALLE, 2020, p. 10).

A temática da educação com crianças na natureza pode contribuir para a construção de uma pedagogia em defesa da vida, ou seja, para que a perspectiva biofílica esteja na educação com crianças nos diferentes contextos e espaços escolares. Essa proposta é permeada por imagens-potência, que questionam

⁷ Doutora(2012) em Educação pelo Programa de Pós -Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Pós doutorado, vinculado a linha de pesquisa Formação e desenvolvimento profissional de professores. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Experiência na Educação Básica, ênfase nos Anos Iniciais. Professora Pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil no Curso de Formação de professores para Educação profissional e tecnológica. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, linha Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Pesquisadora desde 2002 do grupo GPFOPE: Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior da Universidade Federal de Santa Maria, incorporado, a partir de 2014, ao Núcleo Disciplinário Educación para la Integración (NEPI) Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) Programa de Políticas Educativas. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1723844/ana-carla-hollweg-powaczuk>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁸ 5º semana de regência durante o estágio obrigatório curricular em anos iniciais na Pedagogia diurno/UFSM, desenvolvido de forma remota via tecnologias educacionais na temática da educação biofílica. Nesta semana em específico foi proposto que as crianças organizassem um diário da natureza, onde poderiam registrar o que viveriam durante a semana nos cinco desafios, como atividades separadas por cada dia da semana (de segunda-feira a sexta-feira). Os desafios foram chamados de: coleção de cheiros; empinar pipa; caça aos tesouros; visita virtual aos patrimônios naturais brasileiros e visita virtual nas unidades de conservação nacional e seus valores.

crenças e modos de vida. Assim, devemos desenvolver criticidade, pois o consumo em exagero estampa as telas da televisão e páginas de jornais.

“A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 03). A pesquisa narrativa que utilizo neste trabalho consiste em uma contação de como aconteceu o estágio, como um exercício de autorreflexão, de olhar para si através da escrita, como autoconhecimento da professora que estou me formando. Mas também como uma forma de documentar o ocorrido, de registrar a experiência a partir do meu olhar como professora-pesquisadora.

Para ir além desta ótica particular escolhi compor o trabalho com as narrativas visuais produzidas pelas crianças, pois dessa forma entendo que podem expressar como, o que e de que forma sentiram e experienciaram as aulas durante o meu estágio de regência na temática biofílica. Segundo Lutiere Dalla Valle,⁹ compreendo também que

[...] produzimos e consumimos imagens desde os primórdios das atividades humanas: seres narrativos que desde o princípio manifestam apreço pelas estórias, pelas metáforas, pelas distintas formas de comunicar e expressar o que acontece e nos interpela (2020, p. 03).

“As crianças, ao se expressarem por meio da linguagem visual, desejam contar suas histórias, pontos de vista sobre sua realidade” (CUNHA *et.al.*, 2014, p. 44). O processo da expressão passa pelo registro das diferentes linguagens, aqui a visual, que implica na utilização da imaginação combinada com a memória da experiência *a priori*, o que forma e compõe o registro do que a criança significou, a impressão no momento, presentificação de ser natural.

⁹ Doutor em Artes Visuais e Educação (Doctorat Arts Visuals i Educació - Universitat de Barcelona/ES, 2012). Professor adjunto (Dedicação Exclusiva) do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (Artes Visuais e Educação nos Cursos de Pedagogia e Educação Especial, e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Pesquisa a Abordagem Edu(vo)cativa para as artes e suas I/Mediações em contextos de experimentação transdisciplinar, envolvendo Pedagogias Culturais e relações entre Visualidades e Educação. Coordenador do Grupos de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação (MIRARTE/UFESM). Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2046048/lutiere-dalla-valle>. Acesso em: dezembro de 2021.

Entendo a pesquisa narrativa conforme afirma Clandinin e Connelly (2015), como “uma forma de entender a experiência”, como um método que permite o registro da expressão da subjetividade do sujeito, como uma reflexão de percurso. “Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165).

As considerações teóricas da pesquisa narrativa incidem na forma como o pesquisador olha para a experiência, como narra o acontecido e a “visão narrativa da experiência”. Já as considerações analítico-interpretativas consideram o movimento que o pesquisador faz ao ler e reler o diário de campo e escrever a pesquisa, como um exercício de cá e de lá que se complementam e necessariamente precisam falar a mesma linguagem, como uma expressão do vivido com ênfase na temática do que se pesquisa ou de com quem se pesquisa, no caso as crianças da turma do 5º ano (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Os registros do diário de campo ou portfólio de estágio de regência nos anos iniciais possibilitam uma revisitação na memória da experiência, sempre lida e significada a partir de quem lê hoje, atualizações de um sujeito em movimento, são sinalizadores de memória (CLANDININ; CONNELLY, 2015) .

Utilizo a abordagem da pesquisa narrativa e da narrativa visual pensando que linguagens verbais e não-verbais possuem significações diferentes e somam para esta pesquisa. Logo, modos de expressões diversos assim como somos sujeitos sociais de diferentes origens.

3 DIÁLOGO ENTRE AUTORES INDÍGENAS E AS NARRATIVAS DESTA PESQUISA

Saliento que as literaturas dos povos originários devem ser estudadas na educação com crianças como arcabouço narrativo rico em significados culturais, relevante para esta pesquisa, em que podemos aprender valores conectados com a preservação da vida e a sustentabilidade planetária. Reafirmo minha concordância com a cosmovisão dos indígenas brasileiros, reconheço-me brasileira. "Para além da ideia de 'eu sou a natureza', a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida" (KRENAK, 2020a, p. 54).

3.1 TEMPOS ROUBADOS: INFÂNCIAS EMPAREDADAS

Vida é tempo e nisso temos perdido, tempo de alegria, saúde, imaginação, aprendizagem, criatividade e encantamento. Com inspiração no título do livro "O homem que roubava horas", de Daniel Munduruku¹⁰, intitulei o título desta parte do trabalho. Na história, um morador de rua observa e interpela quem passa na rua com pressa, como ponteiro de relógio que nunca para. No desenrolar da narrativa o mendigo rouba tempo dos transeuntes quando lhes pergunta que horas são, porém ganha os sorrisos de quem para por um instante para atender a solicitação dele.

"Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo" (MUNDURUKU, 2007, p. 25). A partir das narrativas do livro "O homem que roubava horas" (MUNDURUKU, 2007) abordo como a educação pode ocorrer em uma forma que viva o tempo presente, em contato com a natureza de ser vivo, em ambientes menos emparedados.

¹⁰ Nasceu em Belém, PA, filho do povo Indígena Munduruku. Formado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia, integrou o programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na USP. Autor de *Histórias de índio, coisas de índio* e *As serpentes que roubaram a noite*, os dois últimos premiados com a Menção de livro Altamente Recomendável pela FNLIJ. Seu livro *Meu avô Apolinário* foi escolhido pela Unesco para receber Menção honrosa no Prêmio Literatura para crianças e Jovens na questão da tolerância. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=1000>. Acesso em: dezembro de 2021.

Problematizo a educação desvinculada da natureza expressa no ecocídio¹¹ planetário, no adoecimento de crianças, professoras, rios e biomas. Implicações geradas pela crise do cuidado, no aumento do desmatamento da floresta Amazônica, queimadas do Pantanal, pandemia de *Covid-19*, genocídio¹² dos povos originários. Além das responsabilidades dos colonizadores do século XV e o das orientações políticas em torno do tema, ressalto a responsabilidade individual de cada sujeito que por descuido, negligência, foco na economia e interesses pessoais desvinculados dos valores que primam pelo bem coletivo como ceifam a biodiversidade das vidas.

Em relação aos impactos que podem acometer a educação ou deseducação com as crianças, enumero os malefícios desta educação com valores de mercado, ressalto o déficit de natureza, como deficiência de tempo verde, de falta de qualidade de tempo, ausência de experiências multissensoriais. Portanto, segundo Richard Louv¹³: “[...] o transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais” (2016, p. 58).

A alienação e a desconexão do ser vivo, corpo que sente e resente, dificulta a possibilidade de viver em alegria, as crianças da videofilia¹⁴. Essas podem estar

¹¹ Disponível em:

<https://racismoambiental.net.br/2020/12/30/um-dia-de-520-anos-invasao-etnocidio-ecocidio-epistemicidio/>. Acesso em: maio de 2021.

¹² Disponível em:

<https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da-populacao-indigena-foi-morto/>. Acesso em: maio de 2021.

¹³ Richard Louv se formou em jornalismo pela Universidade de Kansas, em 1971, e iniciou sua carreira como colaborador na Revista de Comportamento Humano de San Diego, na Califórnia, ocupando em seguida uma vaga como colunista por 23 anos no jornal San Diego Union-Tribune. Participou da fundação da iniciativa Connect for Kids, um dos maiores portais na internet sobre infância, foi coordenador da Fundação Ford e escreveu para jornais como o New York Times e o Washington Post. Louv, hoje, é autor de inúmeros livros sobre desenvolvimento infantil e uma das maiores autoridades no tema criança e natureza no mundo. Um dos seus mais aclamados livros – Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature Deficit Disorder – aborda uma das doenças silenciosas da sociedade moderna, aquilo que ele chama de Transtorno por Déficit de Natureza. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/richard-louv-e-reconexao-com-a-natureza/>. Acesso em: dezembro de 2021.

¹⁴ ISHII, Regiane Akemi. Imagens pobres e a ostentação do pixel - Relações entre cinema e internet em Videofilia (e outras síndromes virais). **Revista Contratexto**, Lima, n°. 34 jul./dic, 2020.

com os sentidos amortecidos, por exemplo, não sentem o cheiro da chuva e o cheiro da fruta madura no pé, sequer sentem o cheiro da fruta, que produzida em larga escala, modifica seu odor e sabor.

Contextualizando no nível das escolas, em que o emparedamento das infâncias ocorre na maioria das escolas brasileiras, pois as aulas são ministradas em ambientes fechados e cimentados, no contexto pandêmico são virtuais (remotas) em que o contato com o ambiente natural e possibilidade “de ser natureza” reduz, têm consequências. Aponto como consequência, a uniformização da cultura visual, sentidos amortecidos e relações fragilizadas, já que os materiais utilizados nas escolas, em sua maioria, são fabricados em material plástico, as interações são controladas por docentes e gestores(as) das escolas, experiências como passeios ao ar livre, plantio de mudas e brincadeiras livres, infelizmente, são cada vez mais raras (BARROS, 2018). Com isso, as crianças perdem a possibilidade de exploração sensorial e imagética nos meios naturais, como o contato com a vida em sua complexidade.

Para além da escola, a ausência de experiências com a natureza pode ocasionar uma deseducação no sentido do cuidado, porque não aprendem a cultivar uma planta, não aprendem sobre os ciclos da vida na natureza, não aprendem como conviver com a natureza como forma de vida e não somente algo que precisa servir ao humano e sequer aprendem a conviver com seus pares (CORSARO, 2011). Isso pode ter consequências colossais como o ecocídio, degradação ambiental, desconexão da própria vida, seres que não tem tempo para o ócio, tempo de qualidade, tempo verde, tempo para si.

3.2 MAIS UMA HISTÓRIA PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Como escreveu Ailton Krenak, não nos falta esperança, mas precisamos honrar o nosso planeta para continuarmos vivos, do contrário renunciaremos à nossa própria existência, conforme inspiração no seu livro “Ideias para adiar o fim

Disponível em:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-99452020000200081&script=sci_arttext. Acesso em: dezembro de 2021.

do mundo”, pois também me detenho em versar possibilidades de um possível adiamento da degradação dos seres sensíveis habitantes dessa territorialidade chamada Gaia.

Krenak trata neste livro questões urgentes do planeta, como consumo desenfreado dos recursos naturais, que a ideia de sustentabilidade é questionável, como também tensiona a existência de uma só humanidade ou seriam humanidades? Dessa forma, uma crítica sobre os modos de ver o mundo a partir dos princípios dos povos colonizadores que se difere da cosmovisão indígena, aprendemos que a criticidade envolve aprender a estar no mundo como sujeitos sociais, implicados e afetados pelo legado histórico-cultural de quem nos precede, além de nosso convívio cotidiano, como os “comedores de terra” (KOPENAWA; ALBERT, 2015), de culturas, de vida.

Chamo atenção para algumas narrativas que versam sobre a degradação ambiental e a relação disso com a deseducação ocorrida com as crianças, recorrendo aos escritores e escritoras indígenas para que ocupem o lugar de fala de quem vive em guerra com a cultura de morte, uma luta em prol da perpetuação de seus povos, culturas e ancestralidades, mas também pela continuação da vida planetária, inclusive a minha e das crianças que comigo se educam. Por muito mais, e também: como afirmam Davi Kopenawa¹⁵ e Bruce Albert¹⁶: “Por isso, até hoje os xamãs continuam defendendo os seus e a floresta. Mas também protegem os brancos, apesar de serem outra gente, e todas as terras, até as mais imensas e distantes” (2015, p. 86).

¹⁵ Davi Kopenawa Yanomami é reconhecido mundialmente como um grande guerreiro na luta pela defesa dos direitos dos povos da Terra Indígena Yanomami, a maior do Brasil, localizada nos estados de Roraima e Amazonas, na fronteira com a Venezuela. Presidente da Hutukara Associação Yanomami, co-autor do livro “A Queda do Céu - palavras de um xamã yanomami” (Companhia das Letras, 2015), com o antropólogo francês Bruce Albert e, mais recentemente, nomeado membro colaborador da Academia Brasileira de Ciências (ABC), Davi fez em Boa Vista (RR) uma avaliação da campanha #ForaGarimpoForaCovid antes de voltar para sua comunidade, a aldeia Watoriki. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/davi-kopenawa-nao-mexam-mais-com-a-nossa-terra-mae>. Acesso em: dezembro de 2021.

¹⁶ Antropólogo francês, nasceu em 1952 no Marrocos. Participou em 1978 da fundação da ONG Comissão Pró-Yanomami, que conduziu com Davi Kopenawa uma campanha até obter, em 1992, a homologação da Terra Indígena Yanomami, à qual viaja quase anualmente. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=05080>. Acesso em: dezembro de 2021.

Segundo o filósofo Félix Guattari: “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais” (2001, p. 25). Essa relação natureza e cultura está imbricada na educação com crianças, pois, como pedagoga em formação, penso que a transversalidade dos conhecimentos, saberes e fazeres podem agregar à prática pedagógica no sentido da promoção de criticidade, criatividade e inteligibilidade.

Precisamos cultivar os segundos de vida, porque tempo é vida, aprendemos pelo silêncio e pelas relações com os outros, ouvindo e produzindo narrativas, como forma de exercício de produção de significados. A narrativa da experiência a torna memória¹⁷, expostas no coletivo, assim compartilhados, entram em disputas na lógica de constituição das identidades dos grupos sociais e a preservação de patrimônio imaterial de um povo.

“Há coisas que são contadas aqui que só poderão ser bem compreendidas quando forem escutadas com o coração” (MUNDURUKU, 2016, p. 11). Existe uma urgência pela preservação de nosso tempo *kairós*, que é o tempo da presença, de estar em si como sujeito que vivencia cada instante, valorizando cada momento de contemplação, lazer, diálogos, brincadeiras e interações. O tempo presente para os indígenas significa apreciar, experienciar o que há no agora, sem pressa, sem ser escravo do relógio, prisioneiro do tempo (MUNDURUKU, 2007), mas com o espírito vivo de quem habita aquele espaço, corpo e tempo.

O livro “Vozes ancestrais: dez contos indígenas”, recheado de histórias dos diferentes povos indígenas brasileiros, como Paiter Suruí, Tikuna Magüta, Maraguá, Tabajára, Krenak, Kaingang, Nambikwara, Kadiwéu, Umutina e Kurâ-Bakairi foi trabalho documentado e escrito por Daniel Munduruku, motivou-me na escrita desta pesquisa, pois toco na questão da ascendência, presencialidade, biofilia e das narrativas indígenas imprescindíveis para uma decolonialidade dos saberes.

Podemos aprender a ser natureza como seres vivos que habitam o mesmo planeta que as plantas, animais e todos os elementos naturais que com seus ciclos

¹⁷ SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. Campinas, SP: **Pro-Posições** | v. 26, n. 2 (77) | p. 223-239 | mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642407>. Acesso em: janeiro de 2021.

se fazem efêmeros em um existir que precisa ter sentido, em uma educação que precisa ter significado desde a educação infantil, no coletivo. Com isso, significações a partir de si podem ser produzidas, identidades que se constituem como ser biofílico em movimento, que atua em uníssono com a força coletiva de quem entende que estar vivo não basta, precisamos estar presentes, presentificados em corpo e alma, em expressão de vida preservando tudo que vive e respira, o que também corresponde às experiências em ambiente escolar e educacional.

4 PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PERSPECTIVA BIOFÍLICA: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA

“As crianças, em especial, devem desenvolver-se em um ambiente saudável, pouco estressante, onde possam realizar plenamente suas potencialidades” (PROFICE, 2016, p. 07), assim nomeio esse capítulo como inspiração no livro “Crianças e natureza: reconectar é preciso”, de Christiana Profice¹⁸, pela abordagem de questões que podem ser meios de religar-nos a natureza, de quem somos. A obra trata sobre como as crianças precisam estar em meios naturais, pois aprendem e se desenvolvem com maior qualidade. Desse modo, Profice afirma que a natureza promove aprendizagens significativas, e, tendo em vista que os ambientes urbanos adoecem, e os ambientes naturais desestressam, as escolas, de acordo com essa concepção, precisam ser mais verdes.

Através deste livro, reforço a importância da educação com crianças em ambientes abertos e naturais, o que se alinha às propostas de educação para emancipação da pedagogia decolonial. Sendo assim,

[...] o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo *desaprender o aprendido* e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 06).

¹⁸ Doutora em Psicologia Social na UFRN (2010) e desde 1999 é professora da Universidade Estadual de Santa Cruz atualmente na condição de titular em regime de dedicação exclusiva. É líder do grupo de pesquisa em interações socioambientais. Tem experiência na área de Psicologia, tanto na clínica como na pesquisa, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia do desenvolvimento, ecologia humana e educação. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5321717/christiana-cabicieri-profice>. Acesso em: dezembro de 2021.

A pedagoga da decolonialidade Catherine Walsh¹⁹ e Vera Candau²⁰ podem ser entendidas no âmbito de propostas de descolonização da educação, ou seja, em uma ação pedagógica com foco na intervenção social e política. Com isso, a partir das experiências históricas e políticas dos brasileiros, surgem epistemologias radicais contra a hegemonia eurocêntrica.

As pedagogias que acredito serem possíveis de pensar e praticar na educação com crianças, em que “[...] os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes” (GUATTARI, 2001, p.55). Diferentes no sentido de sermos únicos, como sujeitos culturais e naturais, biodiversos. Ao trazer esse arcabouço teórico a partir do decolonial, indígena, da agência, biofílica, da vida e do cuidado busco elencar propostas de trabalho capazes de responder aos dilemas da sociedade em que vivemos marcadas pelo “déficit de natureza”.

Por pedagogia decolonial entendo toda forma de pensar e fazer pedagógico com referência em outras epistemologias, cosmovisões de mundo, modos de pensar e fazer pedagógico que problematizam as concepções eurocêntricas, capitalistas e colonizadoras. Enfim, essas pedagogias operam no sentido de descolonizar a educação, além da perspectiva colonialista dos padrões patriarcais, heteronormativos, racistas e homogeneizantes da cultura dominante que paira sobre nosso país. Portanto, de acordo com Oliveira e Candau,

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36).

Entendo que a ação de educar e educar-se permite ainda a reflexão sobre outras referências de nossa constituição histórica, uma vez que a narrativa que

¹⁹ Pedagoga da decolonialidade, professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: dezembro de 2021.

²⁰ Professora Titular Emérita. Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Estudos a nível de pós-graduação na Universidade Católica de Louvain (Bélgica) Coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC). Desenvolve pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s), educação multi/intercultural, perspectiva decolonial, ecologia de saberes, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as. Pesquisadora Sênior do CNPq. Disponível em: http://www.edu.puc-rio.br/pt_br/professor/vera-maria-ferrao-candau/. Acesso em: dezembro de 2021.

domina é “eurocentrada” e não se adequa mais no contexto brasileiro do século XXI. Assim, esta escrita aparece como uma forma de conexão com perspectivas dos povos originários a partir da literatura contemporânea.

Aprendo a cada leitura de obras escritas por indígenas de como a decolonialidade dos saberes passa pelas referências que utilizamos nas pesquisas. Ainda, das narrativas que trabalhamos na educação com crianças, de como nos educamos na resistência da colonização e embranquecimento das culturas, da heterogeneidade e visibilidade dos nossos saberes, dos povos desta terra.

Defendo o ensino na natureza que significa cuidar e “[...] aprender sem pressa, na solidariedade, que começa desde a primeira idade” (KAMBEBA, 2020, p. 25). Ressalto que vivos estamos e vivos continuaremos se juntos nos mantivermos para preservar a vida planetária, como seres colaborativos e que amam viver. Como afirma o filósofo, indígena e ativista Ailton Krenak:

Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza (2019, p. 32).

Na pedagogia biofílica a prioridade está na vida, do aprender a gostar de viver como ser natural, como parte e todo, o conceito de biofilia surge, em 1986, com Edward Osborne Wilson²¹. A partir das leituras, entendo a biofilia como uma conexão imprescindível de estar na base educação brasileira, já que existir prediz estar em meio à natureza, somos seres orgânicos tanto quanto as plantas e animais, o que nos difere é a consciência e a complexidade do corpo humano e sua implicada noção de produção de cultura. Biofilia como amor à vida e promotora de uma educação em contato com os elementos naturais para um desenvolvimento conectado da criança com a inteligência da natureza (GARDNER, 2010).

Além disso, a pedagogia em defesa da vida significa a paixão pela vida ao ar livre, como uma atração natural dos humanos, quando há encontros a alegria é a energia preponderante. Saliento que a problemática da negação dessa pedagogia

²¹Entomólogo e biólogo norte-americano conhecido por seu trabalho com ecologia, evolução e sociobiologia. Autor do livro *Biophilia* publicado pela Harvard University Press. Disponível em: <https://biomania.com.br/artigo/edward-osborne-wilson>. Acesso em: dezembro de 2021.

está no consumo de produtos que geram material descartável, no consumo desenfreado da vida em telas, que pode desenvolver um melhor entendimento do que significa estar vivo com a biofilia. Nesse sentido, “[...] é fundamental investir no propósito de desemparedar e 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, p. 09).

A educação pode ensinar a cuidar, seja de uma boneca, de uma planta ou de um colega, em atitudes de colaboração, cooperação, solidariedade e alteridade. Além de empatia, como sujeito que aprende a cuidar além dos binarismos impostos socialmente, porque não é o fato de nascer mulher que sabe cuidar, aprendemos a cuidar mais do que os homens pela cultura machista que vivemos. Portanto,

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 1999, p. 12).

O cuidado com a natureza só ocorre com engajamento, ação disposta de presença e ser natural constituído de coragem, de quem age com os sentidos, sensibilidade de escuta, em que haja interesse de conhecer e compreender a diferença. Nessa direção para sermos ouvidos, entendidos e apoiados como docentes que repensam o ser e estar no mundo, precisamos do comprometimento de muitos, como um movimento de alteridade para além dos muros das escolas. “A compreensão é possível apenas quando nós retemos o respeito pela outriedade do outro que nós procuramos conhecer” (GRÜN, 2006, p.182).

“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, 2004, p. 17). Educação para a diversidade de vida caminha no sentido da defesa da vida, desde as plantas aos seres humanos, da biodiversidade de espécies como de culturas, tecendo uma teia de memória coletiva em um viver conectado de amor à vida, biofilia. A prática pedagógica aliada à biofilia reconhece a criança como ser humano capaz de produzir cultura (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2011), aprender com as outras gerações, através das narrativas da

tradição oral para cultivar, experimentar os ritos de vida com sentido do ser natural e cultural que habita o corpo de cada ser.

4.1 UM PASSO ATRÁS

Essa porção do trabalho impulsionada pela narrativa do livro “Nós: uma antologia de literatura indígena”, organizado por Mauricio Negro, o qual é composto por contos de múltiplos povos brasileiros tradicionais²². Ressalto como as filosofias indígenas podem nos ensinar a aprender como conviver em conexão, isto é, aprender a cuidar, a amar a vida e os seres vivos.

Saliento também as narrativas de autores como Eliane Potiguara²³, Tiago Hakiy²⁴, Aline Pachamama²⁵, Yaguarê Yamã²⁶, Auritha Tabajara²⁷, Cristino

²² Povos como mebengôkré Kaiapó, Saterê-mawé, Maraguá, Pirá-tapuya waíkhana, Balatiponé umatina, Taurepang, Umuko masá desana, Guarani mbyá, Krenak e Jurâ-bakairi.

²³ Considerada a primeira escritora indígena do Brasil, recebeu em dezembro de 2021 o título de doutora “*honoris causa*”, do Conselho Universitário (Consuni), órgão máximo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Embaixadora Universal da Paz (Genebra, Suíça). Disponível em: <http://www.elianepotiguara.org.br/>. Acesso em: dezembro de 2021.

POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. Ilustrações: Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2014.

²⁴ É poeta, escritor e contador de histórias tradicionais indígenas. De Barreirinha, estado do Amazonas, descende do povo saterê-mawé. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/yellowfante/autor/tiago-hakiy/1074>. Acesso em: dezembro de 2021. HAKIY, Tiago. **Awyató-Pót: histórias indígenas para crianças**. Ilustrações: mauricio Negro. São Paulo: Paulinas, 2011.

²⁵ Aline Roche Pachama - Churiah Puri é indígena da etnia Puri, historiadora, escritora e ilustradora. Doutora em História Cultural pela UFRRJ. Mestre em História Social pela Uff, Idealizadora da Pachamama Editora, (editora formada por mulheres indígenas). Disponível em: <https://mapa.iberculturaviva.org/agente/2451/>. Acesso em: dezembro de 2021. PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Boacé Uchô: a história está na terra- narrativas e memórias do Povo Puri da Serra da Mantiqueira**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

²⁶ Yaguarê Yamã é escritor, ilustrador, professor e artista plástico indígena nascido no Amazonas. Filho do povo Maraguá, formou-se em geografia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Yaguarê atualmente mora na aldeia Yaguawajar, na área indígena Maraguapajy, no rio Abacaxis. É filiado ao Nearin – Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas —, faz parte do INBRAPI – Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade intelectual e pertence à Academia Parintinense de Letras. Disponível em: https://www.pallaseditora.com.br/autor/Yaguare_Yama/157/. Acesso em: dezembro de 2021. YAMÃ, Yaguarê. **‘Sehaypóri – O livro sagrado do povo Saterê-Mawé’**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

²⁷ Francisca Aurilene Gomes, Auritha Tabajara, é uma escritora brasileira, poeta e contadora de histórias, conhecida por ser a primeira cordelista indígena do Brasil. O seu livro Magistério Indígena em Verso e Poesia foi considerado como de leitura obrigatória nas escolas públicas pelo o Estado do Ceará. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/entrevista/a-mulher-indigena-escreve-com-varias-vozes-em-trevista-com-auritha-tabajara/>. Acesso em: dezembro de 2021. TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Ilustrações: Regina Drozina. Lorena, SP: Uk’a editorial, 2018.

Wapichana²⁸, Daniel Munduruku²⁹, Vãngri Kaingáng³⁰, Sulami Katy³¹, Roni Wasiry Guará³², entre outros com livros vendidos na editora Pachamama³³, na livraria Maracá³⁴ e no editorial Uk'a³⁵, todas indígenas e orientadoras dessa composição de uma perspectiva decolonial.

“A chamada literatura indígena carrega esse desejo profundo de reatar e fortalecer os laços entre todos nós, de uma sabedoria antiga, cujos ecos ainda estão por aí pedindo reforço em palavras e imagens” (NEGRO, 2019, p. 11). Registro a

²⁸ Cristino Wapichana é músico, compositor e escritor do povo Wapichana. Natural de Roraima, mora atualmente em São Paulo. É um dos representantes fundamentais na organização dos eventos de escritores indígenas e atuou como coordenador do NEARIN até 2013, produtor do Encontro de Escritores e Artistas Indígenas e membro do Instituto UK'A (Casa dos Saberes Ancestrais). Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/entrevista-com-cristino-wapichana/>. Acesso em: dezembro de 2021. WAPICHANA, Cristino. **Sapatos trocados**: como o tatu ganhou suas grandes garras. Ilustrações: Mauricio Negro. São Paulo: Paulinas, 2014.

²⁹ MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite**: e outros mitos. Ilustrações: crianças Munduruku da aldeia Katõ. São Paulo: Peirópolis, 2001.

³⁰ Nascida na aldeia de Ligeiro, município de Tapejara, Rio Grande do Sul, Vãngri é do povo Kaingáng. Educadora bilíngue pelo Instituto Kaingáng, na aldeia Serrinha, no mesmo estado, trabalhou com arte-educação em projetos envolvendo a produção de material didático e cartilhas com desenhos e ilustrações, no contexto educacional da Escola Estadual Fág Kawá, da aldeia, juntamente com o Ponto de Cultura Indígena Kanhgág Jãre, com iniciativas premiadas e reconhecidas no Prêmio Cultura Viva e no Prêmio Escola Viva. Disponível em: <https://www.editorabiruta.com.br/collections/vangri-kaingang>. Acesso em: dezembro de 2021. KAINGÁNG, Vãngri. **Estrela Kaingáng**: a lenda do primeiro pajé. Ilustrações: Catarina Bessell. São Paulo: Biruta, 2016.

³¹ Sulami nasceu numa aldeia potiguara, no litoral da Paraíba. Isso significa que ela é descendente de um povo indígena que habita o nordeste do Brasil desde muito antes de Cabral desembarcar em Porto Seguro. Essa particularidade proporcionou à jovem uma trajetória de vida repleta de elementos que muitos só conhecem por meio dos livros: o convívio intenso com a natureza, os rituais sagrados, as palavras sábias do pajé, a arte de preparar o beiju, passada de geração em geração há séculos... Um dia, Sulami recebeu uma missão importante: ir à gigantesca São Paulo - um mundo completamente diferente do seu - para divulgar a cultura indígena. Nessa viagem, fez descobertas tão especiais, que teve até vontade de escrever sobre isso. Daí, resolveu se debruçar sobre as palavras e pôs mãos à obra. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/meu-lugar-no-mundo-1-ed-2005/artigo/f52fc594-f54a-453f-8531-329fc3a9896c>. Acesso em: dezembro de 2021. KATY, Sulami. **Nós somos só filhos**. Ilustrações: Maurício Negro. Rio de Janeiro: Zit, 2013.

³² Pertence ao Povo Indígena Maraguá, um dos poucos de origem Aruak no Baixo Amazonas. Natural do Paraná do Ramos, no Amazonas. Mora na pequena cidade de Boa Vista do Ramos-AM. Nosso povo habita a pequena área indígena Maraguapajy, o País dos Maraguás, no município de Nova Holinda do Norte. A área abriga pessoas de três etnias: Saterê-mawé, Parintintin e Maraguá. Professor da escola CFR – Casa Familiar Rural, que trabalha com questões voltadas ao Desenvolvimento Sustentável, à Preservação do Meio Ambiente, ao Manejo Florestal e a Técnicas Agrícolas, um ensino diferenciado. Formando em Pedagogia Intercultural Indígena. Palestrante sobre temas indígenas, também trabalha como radiologista na cidade onde mora. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/yellowfante/autor/roni-wasiry-guara/907>. Acesso em: dezembro de 2021. GUARÁ, Roni Wasiry. **Olho d'água**: o caminho dos sonhos. Ilustrações: Walther Moreira Santos. São Paulo: Autêntica, 2012.

³³ Disponível em: <https://www.pachamamaeditora.com.br/>. Acesso em: dezembro de 2021.

³⁴ Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/loja/>. Acesso em: dezembro de 2021.

³⁵ Disponível em: <https://www.ukaeditorial.com/>. Acesso em: dezembro de 2021.

repulsa de saber sobre a problemática de que muitos povos que vivem no Brasil não sabem suas origens, pois tiveram seus antepassados sequestrados, traficados e/ou exterminados. Um legado ameaçado, perdido e invisibilizado como expressão da colonização europeia sofrida séculos atrás e que continua no cotidiano de todo brasileiro, na estrutura patriarcal e racista, por exemplo.

O reconhecimento da ancestralidade pode nos causar identificação, uma vez que, criamos a convicção de pertencimento, memória e a cosmovisão que orienta as ações sociais. Memória como tempo de presenciar momentos passados, mas também de ancestralizar genes da coragem de desenvolver as próprias subjetividades e potencialidades.

Descobrir-me sujeito cultural e natural, em uma autoeducação de desconstrução de muito que um dia me foi ensinado, desconstrução de uma educação patriarcal, machista, racista, opressora, violentadora, ignorante da própria força de coragem de escrever para perpetuar não só as dores, mas as pequenas sutilezas da raridade que significa viver como Mariana. Sou pedagoga em formação, alma de lutadora com a sensibilidade de poeta, questionadora incansável, auto conhecedora impetuosa, educadora de si e da humanidade que habita cada criança com que me relaciono, interajo, presencio, além da própria infância interna, aquela que existe nas crianças que por mim são e serão educadas e cuidadas.

Como afirma Ailton Krenak: “Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia” (2020a, p. 51).

No movimento de autodescoberta como sujeito pertencente, com raízes e com memória ancestral procurei desenvolver a sensibilização, amplitude dos sentidos, alargamento de visão amorosa no mundo e com o mundo de alteridade e alegria. Portando, um viver com sabedoria, apreciando o presente, conectada com a própria respiração, com pensamentos menos turbulentos, um silêncio interno maior e uma observação para fora maior.

4.2 SEGUIR ADIANTE: UMA VITAL EDUCAÇÃO DIALÓGICA-BIOFÍLICA

Tecendo mandalas em mim: ergo, crio, mostro e EXISTO. Enaltecendo a senda: construo PONTES para seguir. Fortalecendo para voar, ir e vir em mim, comigo, contigo! (LEMES, 2020, p. 23).

Como pedagoga em formação acredito na concepção de educação como exercício de aprender para ensinar, estudar para ensinar e aprender formando um movimento contínuo, desde as leituras, orientações, planejamentos, pesquisas, busco estar disposta e aberta ao aprendizado de fazer e refazer tudo do princípio. Desse modo, ao pensar o meu estágio primei pela qualidade das aulas que gostaria de vivenciar com as crianças e na temática escolhida, responsabilidade que me manteve e que em muito me honra ter trilhado. Entendo que,

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. [...] O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2015, p. 36).

A prática docente que entendo ter desenvolvida com as crianças durante este estágio curricular foi baseada no diálogo, na troca, mediada pelas tecnologias educacionais³⁶ devido à pandemia de *Covid-19*, mas onde também foi possível estreitamento de laços e interações enriquecedoras no âmbito pessoal e educacional. Desta forma, planejei atividades em que as crianças pudessem pensar por si, desenvolvimento da criticidade, principalmente quando tensionadas com as imagens disparadoras que utilizava nos planejamentos.

Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais (MARTINS, 2013, p. 85).

³⁶ Inovação técnica que possibilita que possamos assistir a aulas, eventos acadêmicos, apresentar trabalhos acadêmicos e até conhecer pessoas de outros países através da ferramenta tecnológica, da internet, dos aparelhos como *Notebook* e *Smartphones*. Isso foi entendido de forma mais abrangente durante a pandemia de *Covid-19* em que os esforços para continuar com o semestre ou ano letivo foi de união, em que um ensinava o outro de como acessar o *Google Meet*, de como escrever trabalhos em grupo no *Google Drive*. Trago como referência este livro: KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** - 8º ed.-Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

A temática da biofilia problematiza a questão da crise planetária do cuidado, expressa na pandemia que assola o mundo há quase dois anos. Assim como as árvores se comunicam³⁷, trocam substâncias vitais ou mortais, dependendo da intenção coletiva de preservação, visto que se uma adoecer todas adoecem. Transmissão pelas raízes, pela mediação funcional dos fungos, então relaciono no como eu estabeleci essa comunicação em rede com as crianças do 5º ano, sempre conectada, presente nas aulas e nas conversas que estabelecemos.

Escrevo como uma professora-pesquisadora detentora de um “dedo verde”³⁸ redistribuidora da energia do amor à vida ao longo destas seis semanas de estágio³⁹ com crianças. Nisso, relembrei o poder de germinação e florescimento que cada um possui dentro de si, essa ação de agir com, a favor de si, no cuidado de todos os tipos de vida. Como afirma a educadora Léa Tiriba⁴⁰: “[...] só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo que me relaciono concretamente” (2018, p. 22). Nesse sentido, criei espaços na educação com as crianças que pudessem se aproximar, estudar, conhecer mais sobre o mundo natural que habitam e de como podem viver em harmonia com os outros seres apesar de viverem em cidades.

“Estamos interessadas em aprender e ensinar novos modos de cuidar, educar e ensinar que tenham como referência não os bens materiais, mas os seres humanos e não-humanos, a natureza e seus processos” (TIRIBA, 2018, p. 187).

³⁷ WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta das árvores**. Tradução: Petê Rissatti. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

³⁸ DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Tradução: D. Marcos Barbosa. Ilustrações: Walter Lara. 123ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

³⁹ Vou organizar as semanas com as narrativas das crianças no decorrer do trabalho, produções a partir das atividades com conteúdos programáticos que o currículo de Ensino Fundamental para o 5º prevê, de forma cronológica como ocorreu. Cada semana será citada como uma semana de experiência, como uma fase, um passo em direção à compreensão do ser natureza das crianças.

⁴⁰ Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Graduação (Escola de Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Universidade (Mestrado/PPGEdu/UNIRIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio(2005); e pós doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFFRJ). Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes/NiNA/UNIRIO. Educadora-ambientalista, atua no campo da Educação Infantil, em interface com a Educação Ambiental, a Educação Popular e a Educação Escolar Indígena. Tem como foco os desafios da produção de novas metodologias de formação de professoras/es que sejam qualificadoras das ecologias pessoal, social e ambiental. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/573184/lea-tiriba>. Acesso em: dezembro de 2021.

Com isso, o desemparedamento da educação significa criar, inventar novos modos de desenvolver aulas, atividades, tarefas, brincadeiras que possibilitem essa imersão biofílica das crianças em ambientes abertos, verdes e naturais.

O princípio curricular pode estar centrado no laço de amor à vida, como um movimento de educar para a vida, em consonância com os seres vivos, como uma atitude de autopreservação e auto expansão. Assim, fiéis aos que sentimos, pensamos e fazemos, imbuídos da cultura e da natureza que nos permeia, porém atentos ao que e como propomos os conteúdos ⁴¹que devem ser ensinados.

Como humana e professora em formação e desenvolvimento me criei tendo o poder da pergunta, perguntadeira. Por isso me constituo uma educadora problematizadora, radical para alguns, que ao estudar observa o que há nas escolas, práticas pedagógicas e currículos que podem ser melhorados, a fim de que a centralidade esteja na criança e, principalmente, na educação como uma força motriz impulsionadora.

“Nas grandezas as pequenezas saltam. Saltam ao olhar atento de quem percebe um universo grandioso com suas incríveis pequenezas” (LEMES, 2020, p. 15). Além de fortalecer as falas do grande educador brasileiro Paulo Freire, pois

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (2013, p. 75).

⁴¹No currículo emergencial para o ensino remoto dos anos iniciais do Ensino Fundamental consta os componentes curriculares estão organizados em suas áreas do conhecimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Municipal. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: julho de 2021.

5 PERCURSO VERDE: DIÁRIO DA NATUREZA COM CRIANÇAS E OUTRAS PRÁTICAS

Esta proposta de análise teve por intuito a desconstrução do olhar adultocêntrico para as produções das crianças, porque entendo que são seres culturais, possuem atributos de expressão das diferentes formas e assim trago suas narrativas como parte desta pesquisa, parte fundamental, entendendo-as como sujeitos ativos, que produzem significações do ser biofílico. A representação dos ambientes naturais nos desenhos das crianças fala sobre a educação massiva colonialista que aprendemos antes de chegar na escola, o que faz com que o campo de representação da criança nunca seja expressão do que realmente ela imagina, sente ou enxerga como ser da natureza, sobre as relações como participante do ambiente em que vive, inserida no lugar e não desligada de seu meio. Isso exige uma transformação social das hierarquias sociais a fim de valorizar o que as crianças produzem (SÁ; INOUE, 2019).

As narrativas das crianças podem expressar traços colonizadores, por exemplo, na cor que pintam o caule e a copa das árvores, mas principalmente sei que produzem sentidos de como enxergam o mundo, o ambiente em que vivem a partir das próprias lentes. Com isso, assumo a postura de que “[...] conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz” (KRAMER, 2002, p. 46).

Nesse contexto é importante delimitar as desigualdades que atravessaram o ensino remoto, marcante a separação daqueles que puderam estar nas aulas virtuais, aqueles com quem mais estreitei os vínculos. Essas crianças creio ter conseguido criar uma proximidade, diálogo e interação com a oportunidade de trocas mais fluídas e expressivas, conforme a ideia de que “[...] o vínculo entre você e seus estudantes será uma relação de duas vias, um processo de troca” (LIMA, 2021, p. 46). Desse modo, pude entender melhor o processo formativo das crianças no sentido de construção do conceito de seres naturais, construtores deste percurso comigo.

Existe uma contemplação e expressão de alegria, uma expressão do consciente ecológico do ser vivo quando estamos em ambientes naturais, uma

solidade acolhedora em que nos fazer sentir parte do todo (LOUV, 2016). Com isso as primeiras semanas de regência de estágio aconteceram no sentido de sensibilização das crianças para que pudessem experienciar o mundo a partir de uma ótica de viver o presente, de agir ecológicamente, de aprender que somos natureza e podemos ter essa biofilia ativada dentro de cada um, sendo o amor à vida como um estado de ser que cuida e preserva tudo que é vivo.

Trago algumas narrativas das crianças registradas por mim em portfólio de estágio, meu diário de campo, além de atividades que foram escritas pelas próprias crianças e aqui estão como excertos.

Nas primeiras semanas de aulas remotas durante o estágio obrigatório em anos iniciais, com a turma de 5º ano, trilhamos um caminho na temática da educação biofílica, com o objetivo de sensibilizar as crianças a se reconhecerem como seres naturais e, assim, cuidarem do planeta, da casa onde moram, da cidade, de todos os seres naturais (plantas, animais, pessoas) e da própria saúde. As experiências significam interpretações de imagens e conversas sobre a conservação de locais próximos a suas casas.

Como professora-pesquisadora-questionadora entendo que as imagens são potentes, na forma subjetiva como nos interpela, evoca, provoca e anima, toca nosso ser com o que tem de mais genuíno a emoção através do que temos aprendido sobre aquele universo visual, das experiências que tivemos, da memória afetiva, assim

[...] imagens visuais devem ser tratadas como potencial dialógico para múltiplas possibilidades de interpretação, como uma forma de compreensão da experiência articulando processos performativos para relatar, descrever uma história, ou seja, para construir narrativas (MARTINS, 2010, p. 25).

O contato com as crianças iniciou com as observações nas aulas virtuais e no acompanhamento das planilhas (com registro de quem esteve presente em aula, do conteúdo trabalhado, das atividades propostas e das avaliações) com a professora regente via *Google Drive*. Participei durante algumas semanas como observadora, somente na última aula de observação fiz uma intervenção em forma de oficina. Acompanhei algumas aulas sobre os sistemas do corpo humano e isso me fez ter ideia de fazer uma oficina, uma prática artística-criativa com a turma, a

regente prontamente aderiu. Nessa oficina, as crianças foram convidadas a representar um dos sistemas do organismo humano com elementos, materiais, objetos que tinham em casa, como tecido, balão, botão, sacola plástica. O resultado foram produções grandiosas, com balões para representar os pulmões e o coração, além de rolos de papel para representar o esôfago ou os intestinos, criatividade em movimento.

A regência do estágio teve duração de seis semanas, em que o planejamento semanal previa atividades para a semana toda: de segunda a sexta-feira. A temática que orientou a proposta foi a educação do cuidado em direção à biofilia. No início, tive bastante dificuldade para conseguir organizar o que pretendia de modo a articular a temática junto com conteúdos obrigatórios do 5º ano. A professora orientadora de estágio Ana Carla Powaczuk foi fundamental para a construção da proposta. Nesse processo, seguia as suas orientações de pensar e repensar o mesmo planejamento com o objetivo de estabelecer uma aula coesa, clara e interessante para aquelas crianças. Assim, o primeiro desafio correspondeu na produção de um vídeo ou foto sobre “o cantinho sagrado” de cada um dentro de casa. Ao enviar uma carta me apresentando às famílias e às crianças, também enviei um vídeo por *e-mail*, busquei conhecer as crianças a partir de seus gostos, de como organizam seus ambientes, do que é importante para cada uma. Assim, entendo que para conhecer alguém não basta saber nome, idade e profissão, porque precisamos saber mais, questões sutis de observação, escuta e sensibilização que possam ser expressas, gravadas em formato de cantinhos sagrados, representação sobre como se compreendem sujeito cultural e natural.

A preocupação de suprir a necessidade dos conteúdos da turma e a proposta de educação do cuidado com foco na biofilia foi instigante, sobretudo, até a quinta semana de regência quando delinee a proposta da gincana verde. Como disse minha orientadora de estágio, esta organização tratava-se da educação para a vida, de aprender como somos humanos na natureza. Seres amazônidas⁴², que conforme Márcia Kambeba afirma que é cuidado, pertencimento, identidade, antes de sermos gaúchos ou amazonenses devemos sentir e ser esse que cuida e preserva a biodiversidade da floresta.

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=riAqFp24P8I>. Acesso em: dezembro de 2021.

O percurso verde foi repleto de imagens provocadoras, como disparadores visuais para que pudessem criticar o que a sociedade faz com a natureza, como a poluição, morte, devastação e alienação através das redes sociais.

A decolonialidade nesta pesquisa está impressa nas narrativas indígenas, como forma de entender o ser natureza. O fio condutor da temática do estágio foram as narrativas indígenas entrelaçadas com assuntos dos conteúdos necessários de serem abordados naquela época do ano letivo. Trago a voz dos povos ancestrais deste solo para ressaltar que “[...] devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem” (KRENAK, 2019, p. 34).

Além disso, trabalhei através das vozes registradas em forma de literaturas infantis, poesias, contos e vivências grafadas em português de autoria de indígenas dos povos Kambeba⁴³, Munduruku, Krenak⁴⁴, entre outros⁴⁵. Uma tentativa de compilação e estado do conhecimento em um exercício de pedagoga-pesquisadora que busca referências originárias, que denotam sentido ao viver, ao educar e ao existir.

Para a educação indígena o tempo de aprender está na experiência de ouvir os pássaros até conseguir imitar seu canto, ouvir histórias dos mais velhos, sem foco no tempo do relógio, eles aprendem na solidariedade, um “[...] tempo circular que fortalece a união porque cria campos energéticos de luz” (KAMBEBA, 2020, p. 26).

Lemos algumas literaturas como, livro “As aventuras do menino Kawã”, de Elias Yaguakãg⁴⁶, livro Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka “O homem que

⁴³ KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber ancestral**. 2º ed. São Paulo: UK'A, 2021. KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

⁴⁴ KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1º ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁴⁵ NEGRO, M. [Org.]. **Nós: uma antologia de literatura indígena**. Ilustração: Maurício Negro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

⁴⁶ YAGUAKÃG, Elias. **As aventuras do menino Kawã**. São Paulo: FTD, 2010.

roubava horas⁴⁷, alguns livros já citados nesta pesquisa. Iniciei a regência tratando da temática da educação ambiental com a legislação do estado⁴⁸ e um projeto na cidade⁴⁹, poesia da Márcia Kambeba⁵⁰ e imagens problematizadoras. Tratava-se de uma sensibilização para a compreensão do “ser natureza”.

Figura 2- Rio



Fonte: Olhares⁵¹

⁴⁷ MUNDURUKU, D. **O homem que roubava horas**. Ilustração: Janaina Tokitaka. São Paulo: Brinque-book, 2007.

⁴⁸ LEI Nº 11.730, DE 9 DE JANEIRO DE 2002, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.730.pdf>. Acesso em: agosto de 2021.

⁴⁹ A Prefeitura Municipal, no início de 2014, por meio da Secretaria de Município de Meio Ambiente, lançou o projeto “Adote uma Área Verde”, com a adesão crescente de empresas para o ajardinamento, o cultivo e a manutenção de plantas, em áreas públicas. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11470/Valerio_Marcio_Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: agosto de 2021.

⁵⁰ Pertencente à etnia Omágua/Kambeba, a poeta e geógrafa Márcia Wayna Kambeba nasceu na aldeia ticuna, em Belém do Solimões (1979). Graduada em Geografia pela UEA. Atualmente, reside no Pará e tem investido na carreira artística e em suas poesias, que têm semelhanças com o cordel e repercute sobre a violência contra os povos indígenas, além dos conflitos gerados pela vida na cidade. Disponível em: <https://mulheresdeluta.com.br/marcia-wayna-kambeba/>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁵¹ Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ffolhares.com%2Fnatureza-chorando-foto5656925.html&psig=AOvVaw3L0IVlgCqCQdYDCw9cYKgl&ust=1641309311583000&source=images&cd=vfe&ved=0CAwQjhxqFwoTCiCinLwlfUCFQAAAAAdAAAAABAD>. Acesso em: junho de 2021.

Figura 3- Não são só árvores, preserve



Fonte: Lorenzo Duran⁵²

Figura 4- Urso e poluição



Fonte: Ugurgallen⁵³

Seguimos com os estudos sobre assuntos como o internetês e *fake news* com problemática nas redes sociais e o tempo destinado frente a tela. As imagens contribuíram para a problematização da conexão nas redes sociais e como o tempo pode passar rápido se mal administrado, doentio e avassalador de uma sociedade “emparedada”.

O emparedamento da infância passa a significar o educar entre quatro paredes, em salas com arranjos abertos, com mobiliários enfileirados e espaços disciplinares por excelência. Isso torna o ambiente educacional pouco promotor de autonomia, expressão e investigação sobre si e sobre o ambiente que nos rodeia,

⁵² Disponível em: <http://raissahamond.blogspot.com/2012/01/nao-sao-so-arvores.html>. Acesso em: julho de 2021.

⁵³ Disponível em: <https://www.instagram.com/ugurgallen/>. Acesso em: julho de 2021.

aquele que está na margem das escolas, os pátios, árvores, gramados que usualmente não são habitados por pouco tempo nos currículos tradicionais. Com tudo a educadora Léa Tiriba traz o conceito “desemparedamento da infância”, pensando na educação infantil, de onde parto como inspiração para trabalhar nos anos iniciais, entendendo que as crianças independente da fase devem ter espaços para brincar e interagir, de explorar as potencialidades com todos os sentidos, com espaços para expressão com todo o ser cultural e natural, como agentes que amam viver.

As crianças podem agir sobre a sociedade marcada por noções de tempo, espaço e afeto delineadas pela tecnologia. A escrita das crianças tensionada pela proposta, voltou-se para indicar pistas sobre a relação saúde e tecnologia, assim escreveram a partir de suas interpretações:

“Pessoas são internadas por causa do gigante vício da internet” (Giorgio).

“Pessoas estão dependendo demais da internet” (Cássio).

Figura 5- Soro de redes sociais



Fonte: Pinterest⁵⁴

“Cuidado golpistas se mascarando na internet” (Cássio).

“Máscaras de redes sociais são inventadas, mas têm efeito colateral terrível!”
(João).

“A internet está em todos os lugares até nos nossos rostos” (Giorgio).

⁵⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/derlip/rizada/>. Acesso em: julho de 2021.

Figura 6- Máscaras sociais



Fonte: Agência TN⁵⁵

“A internet faz as pessoas colocarem plugs atrás das orelhas” (Giorgio).

“Jovens estão se conectando demais a internet?” (Cássio).

Figura 7- Plugs



Fonte: Pinterest⁵⁶

A partir dessa narrativa, compreendo que as crianças já estão começando um movimento de problematizar o tempo frente às telas, de como as redes sociais podem ser adoecedoras, que somos seres vivos e não máquinas, por isso seria estranho ter entradas de fones atrás de nossas orelhas. As nossas identidades podem ser confundidas conforme optamos por nos relacionar e parecer ser no

⁵⁵ Disponível em: <https://twitter.com/tnagencia/status/1024248795574546440?lang=cs>. Acesso em: julho de 2021.

⁵⁶ Disponível em: <https://br.pinterest.com/gabissant/frasesimagens-natureza/>. Acesso em: julho de 2021.

Instagram ou no *Facebook*, o que pode causar danos colaterais terríveis como as crianças disseram, o que pode ser em algum ponto expressão do déficit de natureza (LOUV, 2016). Além disso, podemos assinalar as criações como indícios da noção de denúncia do humano como “comedores de terra”, como alienados em um sistema capitalista que nos desumaniza. Dessa forma, entendo que devemos nos amazonizar (BRUM, 2021), o que significa modificar a linguagem que nos comunicamos, alterar o olhar colonizador para uma perspectiva biofílica.

Frente a esses juízos, a arte com elementos soltos na natureza representou uma primeira estratégia de contato com a “natureza”. As crianças produziram colagens com elementos naturais a partir de questionamentos como: Quanto tempo você passa ao ar livre? Você gosta e cuida de plantas e animais? Tem alguns em casa? Sensibilização de quem aprende a passear pelo parque ou pela rua com árvores observando os galhos, se há pássaros voando e cantando, talvez uma revoada passando no céu início de dia ou final de tarde? Com ouvidos atentos, existe a possibilidade de sentirmos a pisada em folhas secas ou na pedra rígida e macia no gramado. Dessa forma, creio que aprender a estar presente, em si, em uma caminhada por ambientes abertos e arborizados propiciaram que as crianças fizessem suas produções:

Figura 8- Colagem do Giorgio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 9- Colagem do João



Fonte: Acervo da pesquisadora

O encontro com “o ser natureza” aos poucos vai se delineando a partir das narrativas que as crianças produzem, no qual a constituição de um corpo humano com elementos naturais como gravetos e folhas podem representar o sentido atribuído para essa experiência.

Nessa oportunidade, as crianças, além de problematizar sobre o tempo em questão, orbitam o conceito de biofilia (amor à vida), em que os seres humanos têm tanto a atração pela natureza quanto evidenciam a necessidade que temos de experiências na natureza para nossa saúde mental e física; de como existe a atração e necessidade de ambientes naturais e envolvimento com outras espécies são fundamentais para nossa saúde, nossa sobrevivência e nosso espírito. Essa perspectiva sugere que o contato com a natureza é elemento fundamental para nossa habilidade de pensar e criar; de como precisamos da natureza como antídoto para alguns dos efeitos negativos da tecnologia; de que a maior capacidade multitarefa é viver simultaneamente no mundo digital e no físico; por fim o quanto mais *hi-tech* nossa vida fica, de mais natureza precisamos. Assim, propusemos que as crianças pensassem sobre a imagem dez e pudessem escrever algo que começasse com “Era uma vez um ser humano...”, ainda lembrando dos estudos que fizeram sobre os sistemas do organismo humano.

Figura 10- Humano composto de natureza



Fonte: NatureMan - Digital illustration-Pinterest⁵⁷

Era uma vez um ser humano, aliás o UGABUGA...quer dizer, o primeiro do mundo um ser muito simples, mas avançado para sua época. Vivia em grande harmonia com a natureza, naquela época o conforto era a última preocupação, e com isso a exploração de recursos era bem menor. Aquela pessoa mal sabia do que era feita, não sabia que tinha órgãos, que tinha tecidos, muito menos que era feita de milhões de células (João).

A sabedoria dos ancestrais pode elucidar o que João traz na sua narrativa, pessoas que aprenderam através dos saberes passados da relação com o outro, valores, crenças e costumes, jeitos de viver e modos de enxergar a vida, em um tempo longínquo, mas extraordinariamente necessário aos dias atuais. A cooperação, da interação no coletivo em prol de um bem viver como ser vivo em um planeta que está doente, em crise climática já prevista há décadas por alguns estudiosos e sábios indígenas.

Era uma vez um ser humano que queria saber o que precisava para viver. Ele estava na rua e começou a perguntar para as pessoas que ali passavam sobre suas dúvidas. O primeiro foi um empresário que disse que para viver você precisa trabalhar. O segundo era um cientista e disse que para viver precisamos de ar. O terceiro foi um médico que disse que para viver precisamos dos órgãos funcionando. Em sua última tentativa encontrou um senhor velhinho que lhe disse: para o ser humano viver precisa-se de sabedoria para usar bem os recursos naturais que é de onde tiramos o ar e a nossa comida, como também cuidar do nosso corpo comendo produtos ricos em vitaminas, respirando ar puro e fazendo exercícios (Giorgio).

⁵⁷ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/97882991871556661/>. Acesso em: julho de 2021.

Analiso que para Giorgio trabalhar como empresário, cientista ou médico significa viver o tempo do relógio, o tempo da cidade, do capitalismo, aquele que de certa forma contraria a ideia de qualidade de vida, do amor e do cuidado com atenção consigo e com os outros que proponho nesta pesquisa. Assim como nos ensinam a sabedoria dos idosos, também os indígenas que somente utilizam o que precisam, não fazem acúmulos de alimentos, devastação, matanças e inundações como no caso da Hidrelétrica de Belo Monte que devastou uma área indígena no Xingu, Amazônia brasileira (BRUM, 2021):

Era uma vez um ser humano...Que ele era bem normal fazia o que todo mundo fazia, porém ele não se importava com a natureza, ele poluía e jogava lixo no chão, então meio que ele literalmente não se importava com a natureza, e a natureza gritou. -Por que você polui este mundo, vou te transformar em um homem natureza para sentir a dor desse mundo. Então depois que o homem sentiu a dor do mundo nunca mais poluiu (Cássio).

Ainda refere-se ao ecocídio que nos afeta, nas palavras de Eliane Brum: “Parece que sentimos a corrosão da vida, mas não conseguimos nomeá-la” (2021, p. 133). Ecocídio é a morte de tudo, do planeta, dos humanos, das plantas, dos animais com extinção em massa, inundação ou queima de sabedorias ancestrais.

Passamos para as observações da Amanda:

Um pouco sobre natureza e humanos. Era uma vez um ser humano feito pela natureza como nós somos feitos da natureza, nós respiramos graças às árvores. Nós humanos temos sistemas tipo respiratório e digestório. Sistema respiratório por qual respiramos e digestório é onde nossa comida faz digestão. Nós temos que cuidar do meio ambiente e da natureza (Amanda).

Poderíamos situar o cuidado e sua crise como fundamental para a emergência de Movimentos Mundiais como a Marcha das Mulheres Indígenas, pois “Nós entendemos que a mulher indígena tem uma responsabilidade de cura neste momento para uma sociedade que se encontra doente”⁵⁸, como falou Célia Xacriabá, representante da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Esses movimentos traduzem as pautas de resistência de parcela do movimento indígena

⁵⁸ Disponível em: <https://projeto colabora.com.br/ods16/oempoderamentodasmulheresindigenas/>. Acesso em: dezembro de 2021.

brasileiro em relação ao crescimento do genocídio, ecocídio e etnocídio em nosso país.

Além disso, o assunto sobre recursos naturais renováveis e não-renováveis⁵⁹ com os parques eólicos e a problemática da poluição planetária, utilizando a tirinha do Armandinho como texto crítico sobre a temática da falta de cuidado com a natureza que vivemos neste Antropoceno⁶⁰, era do humano que degrada e devasta a própria casa, o planeta Terra.



Fonte: Armandinho ⁶¹

Aprenderam com Márcia Kambeba o significado de ser amazônida⁶², agente social que defende a natureza, a floresta e a vida. Conheceram a jovem ativista ambiental Greta Thunberg⁶³. Nesse encontro virtual, as crianças fizeram cartazes, como experiência em defesa do clima, deveriam fotografar e divulgar nas suas redes sociais com a #salveanatureza #salveoplaneta #emdefesadavida

⁵⁹ Conteúdo programático previsto pelo currículo de 5º ano no Ensino Fundamental.

⁶⁰ Era geológica, caracterizada pelo impacto do homem na Terra, e a qual vivemos atualmente. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/antropoceno/>. Acesso em: janeiro de 2022. Ainda, o antropoceno é um conceito novo, proposto pela primeira vez pelo químico holandês Paul Crutzen. Especialista em química atmosférica – ele ganhou o Nobel em 1995 pelos seus estudos sobre a camada de ozônio. Ao lançar fumaça de automóveis, chaminés e queimadas, a humanidade mudou a composição do carbono na atmosfera, provocando um aumento de temperatura de 1°C, o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar em, até o momento, 20 centímetros. Isso sem falar em como a humanidade alterou fisicamente o planeta, com concreto e aço. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2015/12/o-que-e-o-antropoceno-epoca-em-que-os-humanos-tomam-controle-do-planeta.html>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁶¹ Disponível em: <http://sosriosdobrasil.blogspot.com/2013/04/armandinho-natureza-tirinha-de.html>. Acesso em: julho de 2021.

⁶² No vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=riAqFp24P8I>. Acesso em: julho de 2021.

⁶³ Greta Thunberg é uma adolescente sueca e ativista ambiental, líder do movimento Greve nas escolas pelo clima, inspiradora da marcha *Fridays for Future Scotland* realizada durante a 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ii4yec9BPVE>. Acesso em: julho de 2021.

#sosnatureza. Enfim, os cartazes produzidos foram diversos, cada um a seu modo registrou o protesto.

Figura 12- Cartaz do João



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 13- Cartaz do Cássio



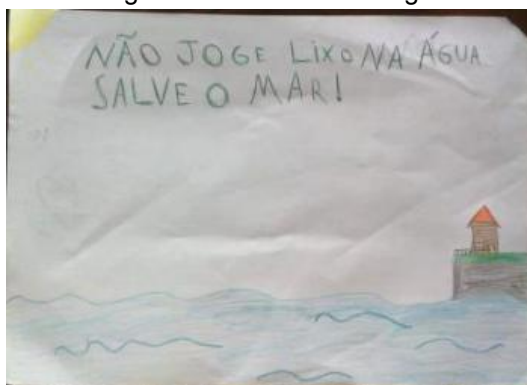
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 14- Cartaz da Amanda



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 15- Cartaz do Giorgio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 16- Cartaz do César



Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças demonstram um entendimento de como precisamos preservar a natureza, sem jogar “lixo” como escreveu Giorgio e com cuidado como escreveu

Amanda. Na proposta as crianças foram convidadas a pensar sobre qual propaganda poderiam criar a partir da interpretação das imagens dezessete e dezoito, isso após vários tensionamentos sobre a questão ambiental com Thunberg e Kambeba, além de aprender o conceito de amazônida. Algumas narrativas das produzidas: “#ecossistemaévida Ajude a natureza e salve vidas” (João). Já Cássio expressou:

Você joga lixo no mar? Se sim saiba que isso é um grande perigo para as criaturas marinhas e até as aves que vivem perto daquele lugar maravilhoso que se chama oceano, e cara tipo tem lixeiras em quase todos os lugares, então por favor não faça mais isso.

A reflexão feita por Cássio que Giorgio talvez responda com a escrita: “Embaixo do mar agora não tem mais peixes só há lixo e os que ainda estão no mar estão sempre comendo lixo então faça sua parte e cuide da natureza”. Nesse sentido, as crianças significam o quão prejudicial para a vida de muitos seres pode ser o descarte irregular dos materiais utilizados, já que não existe fora, tudo fica dentro da nossa casa, o planeta Terra.

Figura 17- Pelicano comendo lixo



Fonte: Pinterest⁶⁴

⁶⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/gabissant/frasesimagens-natureza/>. Acesso em: julho de 2021.

Figura 18- Lixo no mar



Fonte: Pinterest⁶⁵

Aprendemos sobre as estrelas, as fases da lua e as consequências da lua cheia, como o fenômeno da pororoca no norte do Brasil. Além disso, trabalhamos com polígonos com as formas existentes na natureza, como a colméia, o casco da tartaruga e a teia da aranha; a coleta seletiva do lixo com as cores dos lixos, preservação e conservação da natureza com a separação e descarte adequado dos lixos em forma de problemas matemáticos e os “3rs” (reutilizar, reduzir e reciclar) com a Galera da praia do projeto Tamar.

Figura 19- Projeto Tamar- Galera da praia



Fonte: Tamar⁶⁶

⁶⁵ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/449023025350129987/>. Acesso em: julho de 2021.

⁶⁶ Disponível em: <http://tamar.org.br/interna.php?cod=364>. Acesso em: julho de 2021.

Figura 20- Tirinha Galera da praia



Fonte: Tamar⁶⁷

O próximo passo segue na direção dos estudos sobre a passagem do tempo medida com os diferentes instrumentos. Uma criança produziu o registro em forma de imagem, desenho que trago como forma de auxiliar na explicação de como esses assuntos chegaram nelas. Entendo que a imagem, a visualidade, a narrativa visual também pode ser entendida, a partir da sociologia da infância, como expressão simbólica das crianças, assim comunicando o que evocam por uma linguagem diferente da verbal (SARMENTO, 2011).

Figura 21- Desenho de Cássio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Estudamos sobre os onze tipos de artes existentes e a tarefa exigia que pudessem explorar a colagem com diferentes grãos, cascas, folhas, galhos ou sementes de alimentos.

⁶⁷ Disponível em: <http://tamar.org.br/interna.php?cod=364>. Acesso em: julho de 2021.

Figura 22- Colagem do Giorgio



Fonte: Acervo da pesquisadora

A arte de Arissana⁶⁸ foi um dispositivo utilizado para conhecimento do mundo das crianças, de como indígenas também são artistas.

Figura 23- Indígenas em foco



Fonte: Arissana Pataxó⁶⁹

Entendo que a arte desta indígena pode contribuir para a sensibilização do registro como forma de arte, de que todo tipo de arte pode ser expressão de uma

⁶⁸ Arissana Pataxó (Porto Seguro, BA, 1983) é uma artista plástica formada pela Escola de Belas Artes e mestre em estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia. É natural de Porto Seguro, pertence a etnia Pataxó e reside atualmente em Coroa Vermelha onde atua como professora de arte no Colégio Estadual Indígena. A artista desenvolve uma poética sobre povos indígenas e a contemporaneidade, utilizando de diversas técnicas artísticas que possibilitam o seu trabalho, desde a pintura à fotografia. Disponível em: <https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/arissana-patax%C3%B3>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁶⁹ Disponível em: <http://arissanapataxo.blogspot.com/2017/09/indigenas-em-foco.html>. Acesso em: julho de 2021.

experiência, seja da origem cultural ou do espaço natural em que vivemos. Seguindo, aprendemos sobre como organizar um baú de memórias e uma linha do tempo da família, ou seja, a proposta buscou compilar materiais que documentam a história de vida, incluindo aí a perspectiva da transmissão oral de uma geração a outra.⁷⁰ Assim, estudamos sobre patrimônio material, imaterial e natural ⁷¹com imagens de alguns lugares históricos⁷².

Na aula com a bióloga Michele Fanfa estudamos sobre os espaços da cidade de Santa Maria/RS que foram habitados inicialmente por indígenas, assim temos lugares com nomes de origem Tupi-Guarani como do Parque Itaimbé, (Ita-embé)⁷³. Assim, pudemos problematizar os espaços ocupados por esses povos originários brasileiros antigamente e hoje em dia, das florestas para beira de rodovias como ambulantes. Ao final da aula foram convidados a desenharem o ambiente em que vivem, com tudo que imaginam neste lugar.

Figura 24- Ambiente do Lúcio



Fonte: Acervo da pesquisadora

⁷⁰ Saberes passados de forma oral na maioria dos casos e se não registrada pode se perder. Como no caso dos indígenas em que os saberes e fazeres de um povo se concentram na pessoa do pajé, que devido à pandemia de Covid-19 muitos morreram, o que significou uma perda lastimável para cada povo, como se morresse uma biblioteca nacional para aqueles de mesma origem destes sábios. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2020/07/27/paje-de-105-anos-morre-de-covid-19-na-aldeia-ocoy-em-sao-miguel-do-iguacu.ghtml>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁷¹ Disponível em: https://www.geomorfologia.ufv.br/simposio/simposio/trabalhos/trabalhos_completos/eixo5/013.pdf. Acesso em: dezembro de 2021.

⁷² Da cidade de Santa Maria/RS e costumes regionais. Ainda, estudamos sobre a origem da cidade de Santa Maria/RS pelos diferentes povos indígenas e onde vivem esses povos hoje, do que vivem com a aula da professora bióloga Michele Fanfa com a proposta de fazerem o ambiente onde vivem, em apenas um desenho as crianças parecem, foi representado onde moram com casa, prédio, quintal, horta, céu e árvores. Assim trago as representações das crianças de como entenderam essa ideia de “ambiente em que vivem”. Para saber mais: <https://santamariaemdados.com.br/7-cultura/7-1-atrativos-culturais-e-religiosos/>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁷³ Disponível em: <https://www.dicionario.info/itaimbe/>. Acesso em: agosto de 2021.

Figura 25- Ambiente da Amanda



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 26- Ambiente da Rachel



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 27- Ambiente de Giorgio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 28- Ambiente da Mônica



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 29- Ambiente do Cassiano



Fonte: Acervo da pesquisadora

Representações de ambientes urbanizados, civilizados demais, acimentados, que não possibilitam que a vida seja uma harmonia, um movimento de apreciar o presente com sabedoria de quem se desenvolve em uma visualidade de prédios, carros, ou seja, poluição, devastação, impermeabilização dos solos e as consequências disso é o adoecimento das pessoas, a extinção de alguns animais, a alteração climática global. Os registros visuais revelam que a maioria não se coloca no ambiente em que vivem. Esse detalhe permite algumas problematizações, como: Se não habitam seus ambientes, o que habitam? Qual o lugar que ocupam no espaço com seus corpos? O corpo não é ambiente? A natureza do ambiente se traduz em local físico somente? Inquietações de uma pesquisadora das infâncias que acredita que a biofilia precisa permear as vidas de todos para que tenhamos mais gente que atua no coletivo preservando e cuidando uns dos outros.

O caminho percorrido durante as primeiras semanas junto às crianças, em aulas *on-line*, com postagem e recebimento de atividades *on-line*, posso entender que conseguimos criar encontros para problematizar a questão da devastação da

Amazônia, da crise climática, de como temos leis que atuam na direção de uma educação ambiental no nosso município. Além de aprender como as redes sociais e a *internet* se utilizadas por longos períodos ou de forma indevida podem ser adoecedoras, ainda, que para nos mantermos vivos e bem enquanto planeta precisamos atuar no coletivo com o descarte correto do lixo, com a redução do que produzimos de lixo, de como podemos cuidar do planeta como seres amazônidas em um movimento de autopreservação.

Cada experiência pensada na perspectiva da educação para o cuidado até alcançar a biofilia, através de imagens potencializadoras de criticidade de um desenvolvimento do olhar ecológico com as narrativas dos autores indígenas. Então, cada movimento foi em direção à sensibilização de como é importante a questão ambiental, trata-se de nós, da nossa vida, não só das grandes empresas como vemos nas propagandas de televisão que se tornam sustentáveis ao colocarem selo verde, outra hipocrisia capitalista. Ser biofílico é o que precisamos ser, no coletivo, preservando e aprendendo juntos como contribuir para que a vida planetária perdure às catástrofes ambientais que já estão iminentes.

A Gincana Verde foi pensada a partir da necessidade de conexão com tudo que é natural, com os ambientes e elementos, assim propus exercícios verdes (LOUV, 2016) em forma de cinco desafios, sendo descritos e enriquecidos pelas narrativas visuais das crianças. A biofilia como exercício verde, como horas verdes possibilita um movimento em consonância com uma pedagogia indígena, do ser presente que observa, registra, sente e experiencia momentos com todo o corpo, subindo em árvores, caminhando em parques, saboreando alimentos naturais, em uma direção de se entender ser natural, a descoberta de ser biofílico na prática.

A proposta foi construída no formato de incentivar, não como competição, mas como experiência dos exercícios verdes com ludicidade mediante o cumprimento dos desafios diários. Tendo como ideia a premiação pela experiência, ficou estabelecido a medalha verde virtual, com a ressalva de que não houve momento de cerimônia de entrega de medalhas. Tivemos devolutivas de dez crianças, sendo as narrativas destas que em muito utilizei neste trabalho com o intuito de focar o processo investigativo e reflexivo das crianças.

Além disso, iniciei a semana de atividades com a orientação de como poderiam fazer o diário da natureza, com capa e estrutura escolhida pela criança e/ou família. Desse modo, para compor os desafios as crianças confeccionaram diários da natureza, que contêm os registros das crianças sobre o que entenderam mais relevante de escrever sobre as experiências na gincana.

Figura 30- Diário do Giorgio



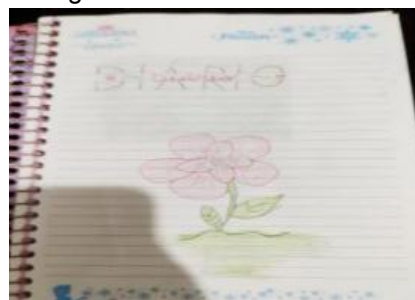
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 31- Diário do João



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 32- Diário da Amanda



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse sentido, nos diários da natureza, Giorgio expressou: “Tudo isso para entendermos que somos seres da natureza, como as plantas e os animais, os rios e os oceanos. Agora vamos nos movimentar como seres da natureza, amazônidas (aqueles que cuidam e vivem em ambientes naturais também)”.

Nesse percurso, a proposta organizou-se em diferentes etapas. Inicialmente, as crianças foram convidadas a assistir a vídeos sobre Convívio da criança com a sua natureza⁷⁴, e posteriormente, assistir à história contada por desenhos de crianças denominada “Em busca do espírito da natureza”⁷⁵. Além disso, o diário propunha questões referentes ao brincar ao ar livre.

Nesse quesito, os registros das crianças transitam entre o brincar de rolar na grama, de atirar pedras na água, de subir em árvores, de empinar pipas e de pega-pega. Escreveram que podemos brincar com terra, bolita, soltar pipa, jogar futebol, subir em árvores, pisar em poças d’água, bolhas de sabão, guerra de água, aviões de papel, brincar com pedras e jogar amarelinha. Como indicativo desse aspecto do encontro com a natureza, Luzia expressou: “Na água podemos brincar no rio, no vento podemos brincar de pipa, na grama podemos pegar um papelão e outro puxar as cordas, na árvore podemos brincar de escalar, mas com supervisão de um adulto” (Luzia).

Usufruir do tempo, o fruir das emoções, o tempo do corpo, do desenvolvimento, das estações, dos ciclos de vida como um exercício diário de vida que pode ser o modo de nos integrarmos ao ser natureza, como um encontro com o que também é, como uma forma de pedagogia do encontro, além de ser entre humanos, entre seres vivos. Entre os questionamentos ressalto esse: “Onde mora o espírito do espírito da natureza?”, em que quatro crianças responderam que “mora no nosso coração”.

Já em relação ao primeiro desafio, denominado “Coleção de cheiros”, o objetivo era que as crianças registrassem os cheiros dos alimentos, os elementos naturais encontrados durante o passeio, como estava o céu e como se sentiram.

⁷⁴Disponível

<https://drive.google.com/file/d/1SEkyaF1dlyWjqva5wPi9tVxJ14ITw2CQ/view?usp=drivesdk>.

em: agosto de 2021.

⁷⁵ Disponível em: <https://vimeo.com/244574935>. Acesso em: agosto de 2021.

em:
Acesso

Segue algumas narrativas escritas pelas crianças nos seus diários da natureza:

Para Mônica tiveram dois registros: “O tempo estava chuvoso, eu como frutas, saladas e legumes, foi legal sair de casa e caminhar” e “O dia estava com sol e eu brinquei bastante”, entendo que fez a observação de como o tempo estava, do que comeu, se brincou e como isso expressa o estar presente, tempo do corpo, do estar vivo.

Giorgio expressou na seguinte forma:

Sentei no balanço e fiquei observando os cheiros que podia sentir. O cheiro mais forte era de fumaça, porque um vizinho queimava mato. No caminho encontrei os cachorros que são três, o vento era bem fraco, as seis galinhas, algumas árvores de fruta que meu pai plantou e em alguns lugares do chão tem cocô de galinha e cheira. Neste dia o céu estava nublado.

“Estou ouvindo marteladas, um galo cantando e o canto dos passarinhos, eu vejo uma parede e não consigo cheirar por causa da máscara” (João).

Para Giorgio foi possível destinar um tempo para sair de dentro do emparedamento da casa, até cocô de galinha observou, assim como muitos animais no terreno, o cheiro que estava no ar e a coloração do céu. Já para João compreendo que estava em ambiente emparedado, de máscara, ou seja, com outras pessoas, que os sons e visualidades simbolizavam como estava em uma ambiente social, apesar de ouvir o galo e os passarinhos. Analiso essas duas experiências como exercícios de parada diária para se perceber, além de perceber o ambiente em que vivemos, mas estarmos em nós, do “estar em si”, na presença da totalidade do que é ser humano.

Figura 33- Cheiros de Luzia



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 34- Cheiros do João



Fonte: Acervo da pesquisadora

O desafio dois foi unicamente para desenvolverem a habilidade de criar e empinar pipa, experiência ao ar livre, a proposta continha instruções de como montar uma pipa capucheta, de forma mais simples, em material como folha de caderno ou jornal. Giorgio registrou : “Eu criei uma pipa mas o tempo nesse dia estava chuvoso, então eu não pude empinar pipa e deixei para o outro dia. E hoje na quarta-feira eu empinei pipa e foi bem legal”. Outra enviou essa foto abaixo:

Figura 35- Pipa de Luzia



Fonte: Acervo da pesquisadora

O desafio três foi chamado de “Caça aos tesouros”, oportunidade que poderiam coletar achados, tesouros, folhas, galhos, sementes e pedras também para organizar a *Land Arts* do desafio. Além de conhecerem algumas artes da terra

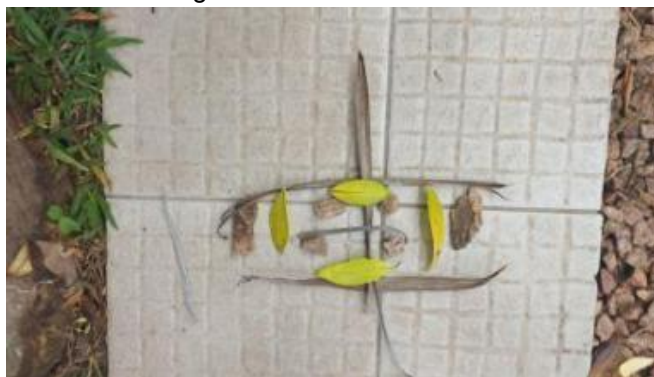
e seus artistas como Walter Maria⁷⁶, Robert Smithson⁷⁷, James Brunt⁷⁸ e Beverly Pepper⁷⁹.

Algumas narrativas das crianças nos seus diários da natureza: “No meu caça aos tesouros eu achei uma pedra que se chama geodo de calcedônia azul e também foi bem legal fazer a arte de *land art* e hoje o dia estava com sol” (Giorgio).

“O tempo estava ensolarado e eu fiz uma arte com coisas da natureza e foi bem legal” (Mônica).

“O dia estava ensolarado e eu fui à caça dos tesouros e encontrei várias árvores e flores plantas. E depois fiz uma arte de coisas da natureza e foi bem legal e o formato do meu desenho foi uma flor” (Mônica).

Figura 36- *Land art* do João



Fonte: Acervo da pesquisadora

⁷⁶ Walter de Maria foi autor de alguns dos maiores projetos de Land Art ao ar livre, desde finais da década de 60, nos quais o ato de realização, o caráter efêmero e a própria forma de degradação da obra se assumem como elementos fundamentais da criação artística. Disponível em: <http://www.land-art.noradar.com/walter-de-maria.htm>. Acesso em: dezembro de 2021.

⁷⁷ Robert Smithson nasceu em New Jersey em 1938, Estados Unidos, e estudou pintura e desenho em *Nova Iorque*. Embora no início sua expressão fosse na pintura, ele se aventurou na escultura. Ele era um artista e apresentador de *land art*. Caracterizou-se por ser um dos primeiros a intervir em espaços industriais como as minas para construir uma ponte entre a arte e a indústria. Disponível em: <https://fahrenheitmagazine.com/pt/arte/robert-smithson-o-precursor-da-land-art#view-1>. Acesso em: novembro de 2021.

⁷⁸ James Brunt estudou Belas Artes na Byam Shaw School of Art em Londres. Trabalhou para galerias e um longo período no Desenvolvimento de Artes, hoje mora e trabalha com a família em Yorkshire. Também dirige a organização artística Responsible Fishing UK junto com o adorável e super talentoso Timm Cleasby. Disponível em: <https://www.jamesbruntartist.co.uk/>. Acesso em: novembro de 2021.

⁷⁹ Beverly Pepper foi uma escultora americana conhecida por suas obras monumentais, site specific e land art. Ela permaneceu independente de qualquer movimento artístico em particular. Disponível em: <https://magazine.artland.com/female-iconoclasts-beverly-pepper/>. Acesso em: dezembro de 2021.

Figura 37- *Land art* da Amanda



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 38- *Land art* do Giorgio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 39- *Land art* da Mônica



Fonte: Acervo da pesquisadora

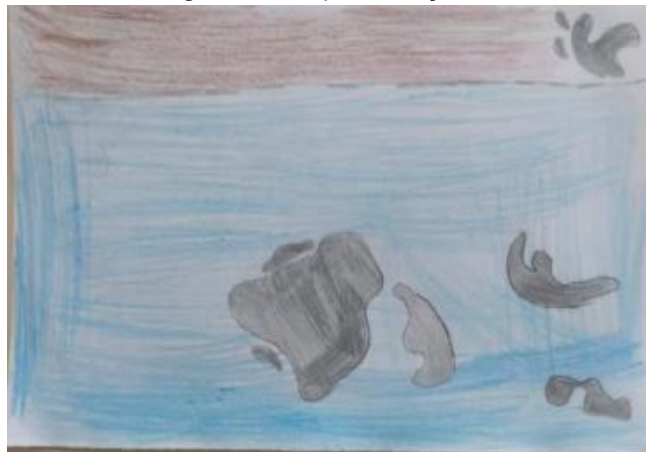
Figura 40- Tesouro do Giorgio



Fonte: Acervo da pesquisadora

O desafio quatro foi chamado de “Passeio virtual”, em que pudemos conhecer alguns patrimônios naturais brasileiros, como Abrolhos⁸⁰, Parque Nacional de Foz de Iguaçu⁸¹ e Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha⁸². Quatro crianças fizeram registros sobre essas visitas virtuais.

Figura 41- Representação da Mônica



Fonte: Acervo da pesquisadora

⁸⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uh2-bziQ3fE>. Acesso em: agosto de 2021.

⁸¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_m0skOb6Zo. Acesso em: agosto de 2021.

⁸² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xuF_zL011RU. Acesso em: agosto de 2021.

Figura 42- Representação de João



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 43- Representação da Rachel



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 44- Representação de Amanda



Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir dos registros narrativos visuais das crianças, analiso que a arte cumpre seu papel como experiência do *homo ludens* que habita cada humano. A arte como jogo é símbolo da essência humana além do racional, algo que pode ser

nomeado como espírito, mas que não podemos necessariamente ver ou sentir, sabemos que somos dessa natureza supralógica (HUIZINGA, 2018).

Já o último desafio da gincana verde consistiu em um passeio virtual para conhecermos as unidades de conservação⁸³ e seus valores. Além de aprendermos sobre a comunicação das árvores⁸⁴, fungos envolvidos na comunicação e saúde das árvores comparando com o funcionamento do sistema nervoso humano com o documentário “Fungos fantásticos” da *Netflix* e os filmes “Árvore da Vida” e “Avatar”. Apesar da complexidade que possa estar implícita nessa comparação, as crianças entenderam e algumas ficaram surpresas de como funciona a comunicação das árvores, em rede, assim como nossos neurônios do sistema nervoso, trago os registros em forma de desenhos.

Figura 45- Árvores do César



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 46- Árvore do Cássio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 47- Árvore de Rachel

⁸³Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=rEzNBuT3J9E> e <https://www.youtube.com/watch?v=nAzfNTDR4d8>. Acesso em: julho de 2021.

⁸⁴ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5852605/>. Acesso em: julho de 2021.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Por fim, as crianças deveriam procurar em suas memórias qual árvore seria sua preferida. Inicialmente, na aula virtual, as crianças relataram sobre alguns ambientes, uma árvore vizinha com pássaros à noite do Parque Itaimbé⁸⁵, região central da cidade; a Barragem DNOS⁸⁶ localizada na região nordeste da cidade, local de esportes aquáticos e fonte de água que é tratada para consumo da população; bairro São José⁸⁷, localizado no leste da cidade, com mato e pracinha degradada, Faixa Velha com campo para brincar e morro para ver.

Também nesta oportunidade conversamos sobre a árvore favorita de cada um, a minha é um Cinamomo, da professora regente é uma Mangueira. Meu cinamomo habita memórias de um quintal gigante na frente da fazenda do meu avô materno, uma frondosa árvore, alta que nem podia pensar em subir, mas alcançava os galhos suficientemente para coletar alguns galhos e retirar as bolinhas para fazer guerrinha com meus primos. A professora regente narrou a razão de ser a árvore predileta, pois era uma mangueira da casa da infância, que ela e outras crianças da vizinhança podiam subir para se esconderem das mães quando eram chamados para entrarem após um tempo brincando na rua, ela e os primos brincavam todo dia

⁸⁵Localizado em: <https://www.google.com/maps/place/Parque+Itaimb%C3%A9/@-29.6848025,-53.8051675,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9503cb402202269b:0x49b626648e28216d!8m2!3d-29.6848025!4d-53.8029788>. Acesso em: julho de 2021.

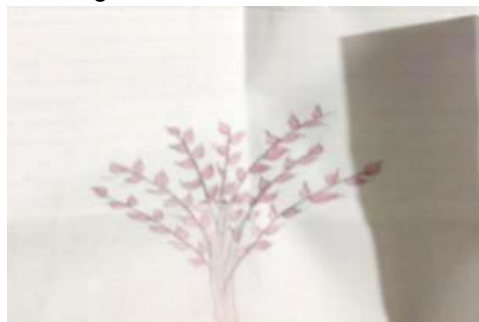
⁸⁶Localizada em: <https://www.google.com/maps/place/Barragem+do+Vacaca%C3%AD-Mirim/@-29.6738948,-53.7884168,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9503cb2f38a99aab:0x7c20198a2db7a70f!8m2!3d-29.6738948!4d-53.7862281>. Acesso em: julho de 2021.

⁸⁷Localizado em: <https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Jos%C3%A9,+Santa+Maria+-+RS/@-29.7012789,-53.7663861,15z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9503ca50d88b4a49:0x3dcb37508175b18a!8m2!3d-29.7030328!4d-53.7721755>. Acesso em: julho de 2021.

na árvore preferida, local de encontro e diversão. Hoje na nova casa dessa família também existe uma mangueira, mas como é mais antiga e maior, isso impossibilita que possam conseguir subir e alcançar seus galhos.

As crianças apresentaram maior dificuldade em expressar se possuem e quais seriam suas árvores favoritas: uma escolheu um Limoeiro do quintal de casa e outra o Pinheiro do final da rua onde mora. Cada uma desenhou e mostrou suas árvores favoritas, exercício de investigação do gosto ou aproximação com alguma árvore, pois nenhuma criança tinha bem esclarecido qual árvore tinha apreço. Então perguntei se gostam de alguma fruta, se admiram alguma árvore e assim puderam localizar na memória uma árvore ou outra que conhecem e gostam. Quatro são as árvores preferidas desenhadas pelas crianças, a primeira seria um Ipê Roxo, as demais não foram especificadas, mas são produções artísticas da memória emocional de cada uma e conforme a criatividade e a imaginação.

Figura 48- Árvore da Amanda



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 49- Árvore da Mônica



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 50- Árvore da Rachel



Fonte: Acervo da pesquisadora

Representar uma memória, um afeto, a visualidade de um ser vivo como as árvores demanda criação, passa pela noção de autoria, daquele que busca referência dentro de si para externar o que lhe foi interrogado. Esse exercício de auto observação, de voltar para si para devolver algo que outro indaga, pode nos apresentar uma visão da criança como ser biofílico.

Ao final da Gincana Verde todas as crianças foram premiadas com a ideia de medalha, já que como seres amazônidas estiveram em defesa da bandeira da natureza, em “horas verdes” em caminhada pelos parques, de brincadeiras ao ar livre, de sentir o cheiro da comida de casa, de prestar atenção na fruta que se alimenta (LOUV, 2016). Intencionalidade de criação de memória pela experiência, também para desenvolver o sentido da biofilia.

No último encontro virtual com a turma, construímos nosso baú de memórias, cada um contou uma história ou experiência de família, às vezes engraçada e até trágica. Além disso, falaram sobre seus gostos nas artes, nos esportes, nos jogos eletrônicos, em músicas e leituras, como *Minecraft*, *Roblox*, esporte de laço comprido e *free fire*, música do *naruto open 16*, música *Derek rap*, música *Sub urban Creadles* e tirinha da Turma da Mônica.

Penso que a importância de trabalhar com as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa faz com que a criança seja o centro da pesquisa, de um modo em que as memórias das experiências vividas constroem uma história de vida que só pode ter significado quando contextualizada a partir dos sujeitos. Logo,

Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo,

nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança, que já me referi a ela como uma dança cósmica (KRENAK, 2020c, p.13-14).

Diante do apresentado, com Cássio, Giorgio, Lúcio, Amanda, Rachel, Cassiano, Mônica, João, Luzia, César foi possível transitar e refletir sobre os processos de descobertas. Foi uma surpresa serem tão receptivos, interessados e animados com a temática do cuidado com a natureza, pois desde o início notei que gostavam tanto de jogos eletrônicos. Era um desafio provocá-los, instigá-los com questões do tipo: como se comportar melhor no mundo como seres vivos? Qual o significado de cuidado? As perguntas difíceis mostraram-se indicativas da agência infantil no sentido de reproduzir, problematizar e criar possibilidades na sociedade a que pertencemos.

Essa tensão evoca criação e encontro, ao tempo que revelou uma diversidade de raciocínios, relações e protagonismos. Alguns bastante críticos e até satíricos, outros demonstraram toda a angústia e incerteza diante da busca por “outras respostas”. Desse modo, não reclamaram das propostas de catar galhos ou folhas no chão, somente relataram quando não conseguiam sair de casa para fazer tal atividade. Gostaram de calcular a quantidade de lixo que produzem, de conhecer a Greta Thunberg e de ler as poesias e contos, porque liam comigo nas aulas virtuais, até esperava reclamação por serem gêneros diferentes dos usuais em sala de aula, ou que pudessem não entender a linguagem mais poética e escrita por indígenas. Era o meu encontro com eles, era a oportunidade de criar sentidos e afetos.

Assim, ao se apropriar dos saberes desses assuntos mais sensíveis como a questão da educação para o cuidado, do aprender a ser natureza, do atuar no mundo como amazônidas em uma direção de amazonizar a nossa visão de mundo, as crianças, a partir de suas interações e criações, suscitam possibilidades. Eis que o “ser natureza” evidencia-se nas falas, desenhos e reflexões. A conexão, a cooperação e integração como pressupostos da criança como ser natureza representam, segundo Tiriba e Profice (2019, p.17), a defesa “[...] de seu direito ao

contato íntimo com a natureza se relaciona ao fato de constituírem-se como seres cujo desenvolvimento pleno depende dessa proximidade” .

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática escolhida para esta pesquisa parte dos interesses dessa professora-pesquisadora e vincula-se à problemática do cuidado e da valorização da criança como ser natureza. Essa temática se faz necessária na educação com crianças, uma vez que, estamos vivendo uma crise do cuidado, tendo expressão na pandemia do *Covid-19*. Dessa forma, a biofilia, o amor à vida, somada à perspectiva decolonial pelas narrativas de autores indígenas e escritoras como Catherine Walsh e Vera Candau, fortalecem essa nova pedagogia que precisamos construir, uma pedagogia que visibilize os sujeitos oprimidos, como crianças, indígenas, mulheres e demais sujeitos que se sentirem parte deste movimento em favor de uma educação para o cuidado.

As crianças, sujeitos desta pesquisa, antes em muito invisibilizadas, encontram acolhimento e escuta. Este trabalho articula o protagonismo das infâncias à medida que expõe as *land arts*, os cartazes, as colagens, os desenhos, as frases e textos escritos por essas. Efemeridades que ficarão marcadas em nossos seres culturais e naturais, como aprendizados sobre biofilia, de como podemos amar a vida atuando como protetores do nosso espaço e tempo de existência.

A decolonização da educação com crianças em anos iniciais, em ensino remoto, na perspectiva do cuidado e com narrativas indígenas emerge na contramão da colonização de nossos corpos, saberes e fazeres, ou seja, atuamos como amazônidas. Problematizo o capitalismo vigente quanto à forma de aquisição de renda, da manutenção das hierarquias e da exclusão de certos grupos. O Brasil do genocídio dos mais vulneráveis, das desigualdes entre homens e mulheres, e que, dolorosamente, registra mortes de crianças por conta da violência policial. Entramos no terceiro ano de pandemia de *Covid-19*, marcados pela fome e aumento das desigualdades sociais.

Escrevo este trabalho como uma voz na multidão, localizada na área da educação, aquela desvalorizada cujo salário mal paga as contas do mês. Em relação à pedagogia, enfrentamos o senso comum de tia, cuidadora de crianças

pequenas enquanto os responsáveis trabalham. Sendo assim, trata-se da escrita de quem acredita nos movimentos em prol de uma educação para o cuidado em plena crise do cuidado.

Por outro lado, este trabalho significa o esforço para uma educação mais politizada e emancipatória das crianças. Corpos que necessitam de expressão e contato respeitoso para que se desenvolvam com qualidade. Nisso a biofilia, o ser natureza grita, ou seja, os corpos como cápsulas de potência em forma de crianças. A vida deles é no agora, não no futuro.

A metodologia utilizada contribui para que essa visibilidade e produção infantil possam fazer parte de uma pesquisa em educação como esta, de modo que as crianças possuem interpretações e significações do que significa ser natural neste ambiente hostil da era do Antropoceno.

As visualidades permeiam este trabalho no sentido de que as narrativas produzidas pelas crianças também são imagéticas. Essas foram organizadas a partir de provocações e questionamentos, para evidenciar como as crianças enxergam e sentem o mundo.

O grupo de narradores experienciaram algumas semanas de aulas virtuais sobre a temática da biofilia com esta pesquisadora que escreve com tamanha vontade de que este trabalho alcance educadores e educadoras que possam aprender, reaprender que sempre se faz necessário uma autorreflexão. Este exercício coloca o debate e a construção de espaços de escuta com as crianças como forma de radicalização da exploração da temática do cuidado da natureza e da conexão das crianças com a natureza.

O trabalho não esgota a abordagem, e reconheço os limites decorrentes do ensino remoto. Poderia ter abordado mais narrativas indígenas durante as aulas, mas também sei que fiz o possível para essa fase de readaptação e propostas da educação das crianças em acordo com os princípios da educação pública, inclusiva, democrática e de qualidade. E como nos lembra Léa Tiriba (2010, p. 14-15), “[...] a felicidade não é uma mercadoria. Ela pode estar [...] em práticas que afirmam a criatividade e o fazer junto, em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas, das sociedades e da natureza”. Nesse ponto, em tempos de pandemia, ela

está no encontro do *meet* que reafirma o lugar de luta dos professores e professoras pela educação integral de nossas crianças como seres de natureza.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. E. de; SÁ, M. J. R. de; ALMEIDA, M. da C. de. Para resistir à monocultura da mente: uma ode aos saberes indígenas. Belo Horizonte: **Educação em revista**, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e231352.pdf> . Acesso em: maio de 2021.

ANDRADE-SÁNCHEZ, F.; LEMUS-MANRIQUE, L. M.; LIZARAZO-MOSQUERA, D. C. ; MERLANO-GALVIS, E. J. Três rupturas decoloniais para repensar a formação profissional em Pedagogia Infantil. Manizales, Colombia: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 16, n. 1, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77355376007/html/index.html> Acesso em: maio de 2021.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância**: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza. 2º ed. Instituto Alana. Programa Criança e Natureza: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/01/historias-sobre-aprender.pdf> . Acesso em: maio de 2021.

BOFF, L. **Saber cuidar**: Ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRUM, E. **Banzeiro òkòtó**: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2004.

COLOMBO, E. Reflexividade e escrita sociológica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41 | n. 1 | p. 15-26 | jan./abr. 2016. Disponível:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20690/pdf> . Acesso em: maio de 2021.

CLANDININ, F. M.; CONNELLY, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ºed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, S. R. V. da. A importância das artes na infância. *In*: CUNHA, S. R. V. da; LINO, D. L.; VARGAS, L. A. M.; SOUZA, L. F de; RICHTER, S. R. S.; SANTOS, V. L. B dos. **As artes no universo infantil**. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.11-54.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. -24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. Primeira carta: ensinar-aprender. Leitura do mundo-Leitura da palavra. *In*: FREIRE, P. **Professora sim, tia não** [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 36-46.

GABRIEL, N. C. Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na educação infantil. *In*: Adriana Alves Silva; Ana Lúcia Goulart de Faria; Daniela Finco (Orgs.) **“Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 105-120.

GARDNER, H.; CHEN, J.-Q.; MORAN, S. (colab.). **Inteligências Múltiplas: ao redor do mundo**. Tradução: Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2001.

GRÜN, M. A outridade da natureza na educação ambiental. *In*: CARVALHO, I. C. M. de; GRÜN, M.; TRAJBER, R. [org.]. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2006, p. 181-190.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro, 4º ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber ancestral**. 2º ed. São Paulo: UK'A, 2021.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1º ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. 2020c. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: dezembro de 2021.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n° 116, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJ8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dezembro de 2021.

LEMES, M. B. *In*: RODRIGUES, K. L. P.; LEMES, M. B.; SALVA, S.; SOGLIA, T. **Alguns eus e muitos nós**. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020. Disponível em: <https://claec.org/editora/wp-content/uploads/sites/3/2020/11/Alguns-Eus-e-Muitos-N%C3%B3s-Final.pdf>. Acesso em: junho de 2021.

LIMA, S. D. de [org.]. **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/cartas-professor>. Acesso em: setembro de 2021.

LOUV, R. **A última criança da natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução: Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. 1. Ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINS, R. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo. v. 13, n. 22, 19-31, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19101>. Acesso em: setembro de 2021.

MARTINS, R. **Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens**. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs.) Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MEDRANO, L. M. M.; GUILLÉ, G. C. Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. N°52, **Sinéctica** [online], 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000100003&script=sci_abstract. Acesso em: maio de 2021.

MOTA NETO, J. C. da; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. Curitiba, Brasil: **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n78/1984-0411-er-35-78-0207.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura

brasileira. Ilustração: Mauricio Negro. 2° ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, D. **Foi vovó que disse**. Ilustração: Graça Lima. 2° ed. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

MUNDURUKU, D. **Vozes ancestrais**: dez contos indígenas. 1° ed. São Paulo: FTD, 2016.

MUNDURUKU, D. **O homem que roubava horas**. Ilustração: Janaina Tokitaka. São Paulo: Brinque-book, 2007.

NEGRO, M. [Org.]. **Nós**: uma antologia de literatura indígena. Ilustração: Maurício Negro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. Belo Horizonte, MG: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 8 (2), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>. Acesso em: dezembro de 2021.

PEQUENO, S.; BARROS, D.; PEDERIVA, P. L. M. **Criação e autoria nas culturas tradicionais desde a Teoria Histórico-Cultural**. v. 31, n. esp. (2019): Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29002> . Acesso em: maio de 2021.

PROFICE, C. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. Ilustração: Carmem Munhoz. 1° ed. São Paulo: PandorgA, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÁ, L. T. de; INOUE, B. Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero. *In*: SILVA, A. A. Silva; FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. F. (Orgs.) **“Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 105-120. p. 61-84.

SANTOS, M. H. dos; CORDEIRO, E. de P. B. Contra Hegemonia e Pluralidade de Saberes na Educação à Luz da Sociopoética. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e98517.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

SALGADO, M.; VAZ, A. F. As faculdades da mimese, imaginação e memória na infância: o entrelaçar do amor e do pensamento. v.36. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e224960.pdf> . Acesso em: maio de 2021.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças alguns pontos em análise. *In*: PASSEGGI, M. da C. [et. al.]. (Org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação** [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRRN, 2018, p. 123-144.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2002. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf . Acesso em: setembro de 2020.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 27- 60.

SILVA, A. P. da. Saberes tradicionais Tupi: estar junto, aprender, nhembojera. Campinas, SP: **Caderno Cedes**, v. 39, n. 109, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300379 . Acesso em: maio de 2021.

SORIA, S. Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. Mendoza, Argentina: **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, v. 19, n° e, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v19n1/v19n1a02.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In*: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte, MG: **Perspectivas Atuais**, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> . Acesso em: maio de 2021.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Maceió, AL: **Debates em Educação**, v. 8, n° 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422> . Acesso em : maio de 2021.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L. ; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. Porto Alegre, RS: **Revista educação e Realidade**. v. 44, n. 2, 2019: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e88370.pdf> . Acesso em: maio de 2021.

VALLE, L. D. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Revista Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v.24, n.1, art 11, p.3 de 20, Jan/Abr.2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088> . Acesso em: julho de 2021.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. V. 26. N° 83. **Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilingüe**. Arizona, EUA, 23 de julho de 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/v26> . Acesso em: maio de 2021.

WILSON, E. O. **Biophilia**. 1º ed. London, Reino Unido: Harvard University Press, 1986.

ZAGONEL, B. **Arte na educação escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.