

### 3

## Crianças e Natureza

“As crianças não brincam de brincar. Elas brincam de verdade.” (Mário Quintana)

Este capítulo dedica-se a uma primeira aproximação a uma das questões desta pesquisa – como as crianças se relacionam com a natureza em seus cotidianos de vida e que representações fazem dela.

O fato do campo escolhido ser limítrofe ao Parque Estadual dos Três Picos garantia a natureza abundante. Mas, antes disso, significava também o meu retorno ao cenário da infância, onde eu mesma havia vivido uma relação intensa com a natureza e trazia a memória dos piqueniques no leito do rio, dos passeios no pasto, da diversidade de bichos, de frutos e flores e da alegria de estar na natureza.

Como já descrevi, o local onde vivem as crianças é cheio de montanhas, vales e rios. Rico em biodiversidade. A natureza é farta e a relação das crianças com elementos do mundo natural faz parte de seus cotidianos.

Edward O. Wilson (1989) descreve a biofilia como um movimento de aproximação dos seres vivos em direção a outros seres vivos, uma espécie de interesse da vida em se manter em conexão. No mesmo sentido, o biólogo chileno Humberto Maturana (1995), inspirado em Bateson, associa a ideia de ser vivo à qualidade de relações que um organismo é capaz de estabelecer. Isso quer dizer que quanto mais e melhor um indivíduo de uma espécie se relaciona com outros indivíduos de sua mesma espécie e de outras espécies (acoplamento estrutural), mais apoiada e sustentada está a sua própria potência de vida<sup>19</sup>. Em sentido oposto, quanto mais isolado se encontra um indivíduo humano, ou um organismo de qualquer espécie, menos estável é o seu sistema de suporte à vida, deixando-o mais exposto à morte. Isto explicaria o interesse das crianças pelos bichos, pelo lado de fora das salas de aula, pelas brincadeiras, a alegria dos passeios ao ar livre, o relaxamento pelo contato com os elementos da natureza?

---

<sup>19</sup> Nesta linha, poderíamos, então, medir a qualidade de vida de uma comunidade, de uma pessoa ou de um sistema a partir da qualidade de suas relações, e deixar de relacioná-la à quantidade de coisas que possui, como designou Eduardo Galeano!

### 3.1 Um modo de ser criança

Durante este ano, pude perceber a vida na comunidade bastante marcada pelas estações do ano e pelos ciclos da natureza. Se está frio, todos ficam dentro de casa. Se chove, o trabalho se acumula. O tempo ensolarado é festejado pelas crianças como possibilidade de estar ao ar livre. Quando eu queria encontrar as crianças, bastava sair de casa. É na natureza que elas se encontram.

*“Você sabia que quando os passarinhos tão voando assim em círculos é que vai chover?”* (Letícia)

*“Eu e minha irmã costumávamos fazer trilha com o tio bem aqui, nós brincávamos no meio do mato e teve essa vez que a gente foi parar na casa do vizinho. Aí, deu briga com a mulher e a gente não foi mais.”* (Patrick)

*“Esse poço é o melhor pra catar peixinho. A gente desce pela ponte ou por debaixo do arame farpado. Aqui é bom que tem a laje pra pegar sol e o fundo vai afundando devagar.”* (Jéssica)

Frases como esta são muito comuns, pois as crianças aprenderam a reconhecer os ciclos da natureza, não só em relação às épocas propícias ao plantio ou colheita de determinada espécie, mas porque estes ciclos influenciam diretamente suas vidas. No verão, por exemplo, elas brincam até mais tarde, se encontram nas pedras, vão ao rio se banhar.

Trago um trecho da conversa com um casal de vizinhos sobre as crianças:

*“Essas crianças parecem passarinho. É só chegar a primavera que qualquer pé de fruta é desculpa para elas quererem sair de casa”.* (Rose)

*“Deixa eu parar com esse assunto de criança e voltar pro meu serviço, que tempo é dinheiro”.* (Carlos)

As falas reforçam para mim o que vinha observando da relação das crianças com a natureza e modelos tão distintos que seguem coexistindo na Comunidade das Pedras – o tempo da natureza e o tempo da mercantilização da natureza.

Jacques Gélis (1991) compara a passagem do tempo na vida rural que marcou as sociedades europeias até o século XIX e nas recentes cidades, relacionando-a com a progressiva individualização da criança. Um elo central com a natureza e seus ciclos que foi sendo substituído pela imagem do relógio e atribuindo valor monetário ao tempo, ao trabalho e à produção. Uma ênfase em sistemas lineares que foi afastando o imaginário cíclico da natureza. O nascimento e a morte, por exemplo, cada vez mais afastados do círculo familiar, foram sendo hospitalizados. A liberação dos empréstimos a juros e a discussão sobre a usura geram novos acordos comerciais,

religiosos e interpessoais. Tudo isso foi sedimentando um novo tipo de ser humano, indivíduo único, separado do corpo coletivo.

Esse afastamento da coletividade abala as três ecologias, uma vez que causa sofrimento pessoal, desmobiliza as pessoas de se posicionarem frente às desigualdades sociais e as desresponsabiliza em relação aos desequilíbrios ambientais. (GUATTARI, 1995) Além disso, valoriza um jeito de ser urbano, voltado para o trabalho, em pequenos núcleos familiares, que já não produz alimentos para sua subsistência e faz crescer a necessidade de consumo. Um jeito de ser que se expandiu na sociedade ocidental calando outras maneiras de ser e estar no mundo. (SANTOS, 2007b)

Maneiras como esta de ser criança na Comunidade das Pedras, junto com os vizinhos, que também são primos e amigos da escola. Lá, se era tempo de jaboticaba, por exemplo, eu podia ir até a jaboticabeira com a certeza de encontrar as crianças. Umas deitadas na grama, outras penduradas na árvore jogando as frutas por debaixo, malabarismos, divisão da colheita, histórias. Práticas que reafirmam o elo das crianças entre si, do cuidado, da brincadeira como forma de se relacionar no mundo e da relação das crianças com a natureza.



Figura 2: Crianças brincando no pé de nêspera

“10 crianças, 1 prancha e nenhuma briga. Hoje, vim ao rio encontrar as crianças. Vim com Naoli. Nunca encontrei um adulto aqui, devem me achar estranha. As crianças vão chegando em bandos e, cada vez que chegam, os que já estão fazem algazarra, jogam água. Lucas (8) sempre se esconde atrás da pedra e finge ser uma onça, dando um susto em quem passa. Os outros se divertem. Percebi que eles têm medo de ir à parte funda do poço. A maioria não sabe nadar e, como trouxemos uma pranchinha de isopor, a aventura de ir ao fundo tomou conta da brincadeira. Sinto medo de alguém se afogar. São 10 crianças e eu as conto sem parar aqui de cima da pedra. Os maiores cuidam dos menores e não deixam que esses participem da brincadeira da prancha. Os menores também cuidam dos mais velhos, lembrando-os de não soltar a prancha e bater os pés. Eles contaram que a nova proprietária do sítio ao lado à cachoeira em que estamos proibiu a entrada deles e que estão ali escondidos. Patrícia (13) diz que aprendeu na escola que a água é de todos e que ela não pode proibir; Letícia (14) torce para que a vizinha apareça para que eu diga a ela que isto é verdade, uma lei.” (Caderno de Campo)

Para Humberto Maturana, “qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização – na qual a atenção de quem a vive não vai além dela – é uma brincadeira.” (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.232) Ele entende a brincadeira como um modo de viver e se relacionar e associa este brincar com o espaço/tempo de liberdade onde os seres humanos se desenvolvem tendo como base o respeito ao outro, a cooperação, a diversidade e o amor.

No mesmo sentido, Vigotsky fala da brincadeira como uma prática libertadora porque articula pensamento, sentimento e desejo; memória, elaboração e criatividade, rompendo com a estrutura dicotômica que prevalece no mundo adulto.

“A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

“A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo.” (id.,ib., p.99)

Neste aspecto, a brincadeira das crianças no rio foi alegre, cuidadosa, sem brigas porque estava bom estar ali. Era a vida fluindo. Maturana (1995) fala desta capacidade da vida de se autocriar (AUTOPOIESE), uma capacidade de estar em relação, perceber o mundo, as necessidades de cada um, dos outros, do espaço e se reorganizar em relação a essas necessidades. Mesmo a expectativa das crianças em relação à apreensão da vizinha ou sobre estarem ali escondidos fazia parte da brincadeira, possibilitando que testassem seus conhecimentos, seus anseios e inseguranças.

### 3.2 As crianças e outros bichos

Além da brincadeira entre elas, as crianças se relacionam o tempo todo com diversos outros animais. Suas casas têm galinheiros, cachorros, gatos, passarinhos. Alguns cuidam de vacas e cavalos. Elas sabem onde estão os casulos de borboleta, os ninhos dos passarinhos e, nesta relação com os bichos, novamente se reforça a ideia dos ciclos da natureza e das crianças integradas a estes ciclos.



Figura 3: Visita ao cavalo

Senti que minha gravidez aumentou o interesse das crianças por mim. Elas ofereciam ajuda, perguntavam se eu e a bebê estávamos bem. Chamou minha atenção o fato de me contarem de outros bebês, seus irmãos, primos, mas, sobretudo, filhotes de outras espécies. Um filhote de cabra que nasceu na madrugada ou o bezerrinho mamando tanto que fez a vaca dar bastante leite. O começo de uma vida parecia ativar a lembrança de tantas outras vidas. Outras vezes, contavam do cachorro ou da tia que morreu. Relaciono isto com Jacques Gélis e sua análise de como o imaginário cíclico está presente na vida rural. De fato, estar em contato com uma maior diversidade de espécies nos coloca o tempo todo em contato com o nascimento e a morte, inclusive, com nossas próprias vidas, o fato de estarmos vivos, em relação com outros seres.

Durante a pesquisa, por exemplo, uma jaguatirica ultrapassou os limites do parque e descobriu presas fáceis nas criações dos sítios da região.

“A onça já tava indo lá há muito tempo, a gente acha que ela já tinha feito até uma trilha. Ela ia para ver se os carneiros estavam lá. Aí, teve essa vez que ela matou uns 6 ou 7 carneirinhos. Eles eram muito fofo e tinham acabado de nascer. Ela deixou tudo arranhado, os carneiros grandes, e comeu os filhotes. Agora, a gente tá com medo de voltar da escola de noite porque já tá escurecendo cedo e ela é um animal que vive de noite.” (Jéssica e Maria Eduarda)

Este foi um fato importante pela preocupação que causou nas crianças. Elas foram à minha casa, a única da região com acesso à internet, pedir que fizéssemos uma pesquisa sobre o bicho, seus hábitos, como espantá-la. Os adultos também pareciam assustados, recomendando que não deixássemos nossa criança sozinha do lado de fora, que acendêssemos uma luz da casa à noite. Perguntava-me se as crianças estavam identificadas com os filhotes dos carneiros que haviam sido mortos pela onça.



Figura 4: Visita ao curral

Alguns dias depois, nasceu um bezerrinho no curral ali perto. As crianças marcaram encontro para ver o bichinho recém-nascido, com cordão umbilical pendurado e mamando, levaram lâmpada para deixar acesa. Queriam muito protegê-lo da onça. Durante esta visita ao curral, percebi que todas as crianças coçavam suas cabeças. Fui até minha casa e trouxe o livro *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku (2006), e li para as crianças uma de suas histórias.

“Voltamos cedo das atividades fora da aldeia. Nossa gente gosta de ficar em casa, partilhar momentos. Voltar para casa é sempre uma festa,

especialmente para nós crianças. É a hora de brincar no igarapé, subir nas árvores ou simplesmente ficar brincando de atirar flechas para o ar ou nas árvores. (...) Quando cansamos, vamos descansar em casa. Nessas horas, normalmente, nossas mães estão sentadas na frente de casa trançando paneiros, pintando as crianças pequenininhas. Quando ali chegamos, elas nos pegam no colo e se esquecem de tudo. Elas sabem que estamos cansados e que precisamos de um pouco de colo. Cada mulher pega seu menino quase homem, ou sua menina quase mulher, e deita no colo para tirar piolhos da sua cabeça. Nessa hora, o mundo para. Ficamos totalmente entregues ao carinho mágico de nossas mães que não param de nos acariciar a cabeça atrás dos teimosos piolhos.” (MUNDURUKU, 2006, p.27)

A história continua e eu a contei inteira para as crianças. Mas, como agora, logo depois deste trecho, houve uma longa pausa na história pelo tanto de conversa que se seguiu através das comparações suscitadas pelo relato da criança indígena. Quando reconhecemos nossa unidade biológica e nos afirmamos para as crianças como uma mesma espécie humana, ou como neste caso quando elas se mostravam para mim como filhotes da natureza, não queria deixar de apresentar a diversidade humana como complemento desta unidade, dando ênfase às infinitas maneiras de brincar, se alimentar, se relacionar com os bichos, catar piolhos.

Quem aqui tá com piolho? (Houve silêncio). Eram oito crianças. Todas coçavam suas cabeças, meu olhar treinado de professora podia garantir que todos tinham piolhos, mas isto parecia lhes gerar vergonha.

*“Minha mãe odeia quando eu pego piolho.”* (Ana Carla)

Por quê?

*“Porque dá trabalho. E, não adianta cuidar, porque vai na escola e pega de novo porque as outras mães não cuidam.”* (Maria Eduarda)

E como é que faz para tirar piolho?

*“Passa pente fino.”* (Rayla)

*“Passa remédio.”* (Jéssica)

*“Dói pra caramba.”* (Mateus)

(As crianças se coçam). Eta, que coceira. O que eu acho é que tá todo mundo aqui com piolho. (As crianças riem)

*“É que dá coceira falar de piolho.”* (Jéssica)

*“A gente tem que combinar de tirar todo mundo no mesmo dia.”* (Maria Eduarda)

E como é que a mãe do indiozinho catava piolho?

*“Minha mãe também deita a gente na pedra no sol porque dá pra ver as lêndeas melhor”.* (Maria Eduarda)

Também em relação ao que se aprende, Humberto Maturana (MORAES, 2003) relaciona o ato de conhecer à vida, enfocando que um conhecimento útil para vida é algo que se aprende porque é necessário ou interessante que se aprenda, como, neste caso, era importante para as crianças saber como se proteger da onça e dos piolhos.

### 3.3 Brincadeira e trabalho

Na Comunidade das Pedras, as crianças também estão inseridas no cotidiano de produção da própria vida e de seu sustento. Mas, quando perguntadas diretamente sobre a especificidade de ser criança, é a partir da brincadeira que elas costumam demarcar sua identidade, em oposição aos adultos que trabalham.

“Criança tem a liberdade de brincar.” (Rayane)  
 “Ah, então, adulto é infantil porque joga futebol...” (Kauã)  
 “Quando é grande tem que trabalhar, trabalhar, trabalhar, para ganhar dinheiro, sustentar a família.” (Rayla)  
 “Minha mãe falou que é para a gente aproveitar a vida de criança para, quando a gente crescer, não ficar falando que queria ser criança.” (Luana)  
 E vocês são crianças?  
 “Somos.”  
 “Menos o Lisboa.” (Rayla) (Lisboa é um rapaz de 15 anos que faz parte do 4º ano com o qual desenvolvi esta conversa).  
 Lisboa, você é criança?  
 “Não.” (Lucas Lisboa)  
 Você é o quê?  
 “Adolescente.” (Lucas Lisboa)  
 E qual a diferença de ser criança e adolescente?  
 “Adolescente é maior.” (Kauã)  
 “É quase a mesma coisa.” (Rayane)  
 “Tem que ter mais responsabilidade.” (Lucas Lisboa)

Os filhos pequenos devem brincar ao redor de seus pais, “*sem perturbar muito*”, enquanto esses têm seus próprios trabalhos como prioridade. As crianças maiores (7 a 12 anos) participam dos afazeres domésticos, ajudando na limpeza da casa e do terreno, assim como no cuidado dos irmãos mais novos, inclusive sendo comum deixarem de ir à escola para cuidar desses irmãos, quando seus pais têm compromissos que não os incluem (visto que a escola da região só recebe crianças a partir dos 5 anos).

“Eu gosto de lavar louça e varrer a casa, gosto de ajudar a mãe e deixar tudo arrumadinho.” (Maria Eduarda)  
 “Eu também, me deixa feliz ter paz em casa.” (Jéssica)

Assim como em suas casas, é comum as crianças colaborarem na limpeza do pátio da escola depois do recreio, que costuma ficar sujo com pacotes vazios de biscoitos e doces.

“Me chama atenção durante essa tarde na escola, depois de uma atividade de colagem com ponta de lápis de cor, as crianças, por iniciativa própria,

começarem a limpar, varrer e arrumar a sala, que estava bem mais suja e desarrumada que de costume. Os que já terminaram seus “trabalhos” se levantam e começam a juntar papéis pelo chão. Um menino sai da sala e volta com pá e vassoura. Logo se dividem. Um com a pá, outro com vassoura e uma menina os segue com a lata do lixo. O professor arruma as cadeiras e mesas e auxilia as crianças que ainda não terminaram suas colagens. Depois, sai e volta com pincéis limpos. Agradece as crianças que deixaram “*nosso chiqueiro limpinho*” e segue a rotina do dia”. (CADERNO DE CAMPO).

A relação de trabalho e cuidado das crianças com os espaços onde vivem e frequentam é clara. Elas dão sua contribuição ao bom andamento da vida<sup>20</sup>, se fazendo necessárias à comunidade.

“A partir da revolução burguesa, o trabalho passa a ocupar um tempo muito maior na vida cotidiana. Antes ele não tinha o valor existencial que lhe atribuímos a pouco mais de um século, a dicotomia entre brincar/trabalhar não era tão acirrada como agora; o tempo do trabalho era o tempo de viver, cuidar de si e do coletivo. Assim, as brincadeiras não se resumiam aos momentos furtivos que lhes dedicamos hoje, eram um meio fundamental de estreitamento dos laços coletivos, diferentemente do que ocorre na atualidade, quando o divertimento, a brincadeira comunitária ou entre pais e filhos acontece em raros intervalos entre duras jornadas de trabalho, ou, simplesmente, não acontece. É uma atividade que hoje, na lógica de um mundo regido por relações de lucro e de poder, não tem importância.” (TIRIBA, 2010a, p.3)

Nesse aspecto da relação das crianças com o trabalho, o que percebo observando as crianças vivendo em comunidade é novamente a reconexão do que está separado no modelo de vida hegemônico, no caso, o trabalho e a brincadeira. Se elas contribuem com seu trabalho na manutenção dos espaços, como neste exemplo da escola, é através da brincadeira que este trabalho das crianças é exercido como algo corriqueiro que faz parte de suas próprias vidas. A vassoura que varria a sala era também o microfone para música cantada enquanto a tarefa se desenvolvia, a lata do lixo, uma cesta ambulante. Da mesma maneira, ir à horta buscar alimentos para a refeição, outra tarefa comum entre as crianças, também é oportunidade para encontrar seus amigos e brincar um pouco mais.

Nesse sentido, o trabalho é outra maneira das crianças se relacionarem com a natureza, uma vez que é através da ação delas em relação ao mundo que as crianças contribuem para a garantia de suas vidas.

Leonardo Boff (1999) fala desse elo que une o ser humano à terra pelo trabalho que foi rompido pela sociedade urbana industrial. Segundo o autor, até o

<sup>20</sup> Ver também dissertação de mestrado de Maria Isabel Leite (PUC-RIO) sobre brincadeira, escola e trabalho com as crianças de São José do Vale do Rio Preto. (LEITE, 1995).

momento histórico em que esta maneira de viver se impôs de forma hegemônica, com suas rotinas árduas, associando o fazer humano ao objetivo maior de recebimento de um salário, o trabalho humano era visto como o agir humano no mundo, em relação com a natureza. Boff associa a ascensão de um *modo-de-ser-trabalho* à intensificação do antropocentrismo na sociedade moderna.

“O antropocentrismo instaura uma atitude centrada no ser humano e as coisas têm sentido somente na medida em que a ele se ordenam e satisfazem seus desejos. Nega a relativa autonomia que elas possuem. Mais ainda, olvida a conexão que o próprio ser humano guarda, quer queira quer não, com a natureza e com todas as realidades por ser parte do todo.” (BOFF, 1999, p.95).

Pensando na transformação do “modo-de-ser-trabalho”, que intervém, conquista, conhece e domina, predominante nas sociedades contemporâneas, o autor propõe a reconstrução de um “modo-de-ser-cuidado”, substituindo a ideia de domínio pela de convivência.

Muitas vezes, a partir de um olhar adultocêntrico, urbano, produtivista, pensei essas duas categorias – trabalho e brincadeira – uma separada da outra. Ou bem eu trabalhava, produzindo conhecimento, textos, dinheiro. Ou bem me divertia, ouvindo música, tomando banho de rio, brincando com as filhas.

Modo de pensar que eu trazia da vida urbana e que encontrava apoio na fala e modo de ser dos adultos da região. Mas quanto mais eu me aproximava das crianças, melhor as percebia como duas categorias complementares, inclusive na minha própria pesquisa.

“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.33)

Perceber essa relação íntima vai além de identificar elementos semelhantes em nossas composições, passa por exercitar uma consciência de profunda unidade e perceber-se dentro de uma complexa comunidade.

Nesse sentido, para as crianças da Comunidade das Pedras, não é a tarefa realizada a única coisa importante. Ao contrário, ela é desenvolvida garantindo a inserção da criança em uma teia de relações e sustentação da vida que importam tanto quanto o resultado da tarefa. O que eu percebia entre aquelas crianças eram o trabalho e a brincadeira integrados como modo de ser e estar no mundo.

### 3.4 Mapa dos sons

Uma das brincadeiras que propus às crianças foi o mapa dos sons, retirada do livro *Atividades ao ar livre para todas as idades*, (1997) do educador ambiental Joseph Cornell. Desta vez, a brincadeira foi na escola<sup>21</sup>. Cada criança recebeu um pedaço de papelão. Pedi que fizessem uma marca no centro do papelão que as representasse e expliquei que ali construiríamos um mapa. Toda vez que ouvissem um som, deveriam fazer uma marca no mapa. O local da marca deveria identificar, da melhor forma possível, a direção e a distância do som em relação à marca da própria criança. Este não é um jogo de desenho, sua finalidade é ouvir, portanto, a representação do som podia ser simplificada. Foi importante um tempo de olhos fechados, para se concentrarem na audição. O que ouviram?

*“Quando o caminhão passou, eu também não gostei não. Eu tava tentando escutar os sons e o caminhão passou.”* (Lucas)

*“Ele atrapalha da gente ouvir um som melhor, né?.”* (Flory)

Qual é a diferença do som que incomoda para o som que é melhor de ouvir?

*“Ah, o som gostoso é melhor para a gente e o som do caminhão enjoa.”*

(Tássyla)

*“Tem muito barulho.”* (Eduarda)

*“E dá dor de cabeça, o som de passarinho não.”* (Flory)

*“É mais suave.”* (Igor)

*“Eu não gostei dos carros.”* (Igor)

Por quê?

*“Eles poluem, tem um barulho muito ruim.”* (Igor)

*“Pra mim, o caminhão destrói a camada de ozônio.”* (Gabriel)

Como é que isso acontece? O que tem a ver o caminhão com a camada de ozônio?

*“A gasolina queimada e o ar poluente que acaba com a... esqueci o nome... camada de ozônio.”* (Gabriel)

*“Eu também vi uma reportagem. Nessa reportagem, eles falaram de um negócio que eles estão fazendo agora que é para poluir menos o ar.”* (Ana Lucia)

O que é poluir?

*“Ué, polui o mundo.”* (Igor)

*“Aquela fumacinha que sai do cano.”* (Flory)

*“Aí, atrapalha.”* (Eduarda)

*“Igual às crianças cantando borboletinha lá dentro.”* (Thalita)

Então, esses foram os sons que vocês não gostaram?

<sup>21</sup> Trouxe para este capítulo sobre a relação das crianças com a natureza no cotidiano alguns exemplos de conversas e brincadeiras que ocorreram dentro da escola. No entanto, todas elas ocorreram durante o recreio, no pátio, espaço/tempo de suspensão do “estar na escola”, pois, com exceção da turma pré-escolar, o recreio se configura como um momento de estar do lado de fora das salas e na ausência de adultos. Como este espaço quase nunca é utilizado como espaço de intervenção e atividade escolar, estar fora de sala é quase o mesmo que estar fora da escola, a não ser quando algo extraordinário chama a autoridade dos adultos para o lado de fora.

“*Tem o trator também, faz muito barulho e um som muito estranho.*” (João)  
 “*Do vento. É para falar do negócio bom ou do ruim?*” (Valmi)  
 Para você, o som do vento é bom ou é ruim?  
 “*Bom, porque areja as coisas no calor. E, no frio, é um pouquinho ruim porque tá frio, né?*” (Valmi)  
 E o que mais foi bom de ouvir?  
 “*Passarinho.*” (Patrick)  
 “*Parece que a gente tá numa floresta.*” (Flory)  
 Vocês costumam passear na floresta?  
 “*Sempre.*” (Patrick)  
 “*Eu gostei do som da árvore.*” (Igor)  
 Como é o som da árvore?  
 “*Ué, tem quando bate vento.*” (Igor)  
 “*E o cavalo correndo dá vontade de correr.*” (Eduarda)

Segundo Spinoza, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (SPINOZA, 2009, p.99).

“O desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem. Torna-se, assim, evidente, por tudo isso, que não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apeteçemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, querê-la, por apeteçê-la, por desejá-la que a julgamos boa”. (id.,ib., p.106).

Nesse sentido, Spinoza propõe uma dinâmica do desejo que vai além do bem e do mal em si, e, ao contrário, supõe que, num envolvimento total do ser com seu meio, tudo depende do ponto de vista do observador, do local específico de onde se olha. Em uma de suas proposições, afirma “qualquer coisa pode ser, por acidente, causa de alegria, de tristeza ou de desejo” (id., ib., p.109). Ele cita o exemplo da mesma música que pode ser boa para uns, ruim a outros e indiferente a terceiros. Nesse caso, “é a sua potência de agir, enquanto compreendida como sua própria natureza, que nós concebemos como tendo aumentado ou diminuído.” (id., ib., p.157)

Se ouvirmos o que as crianças dizem ser bom, podemos receber delas indicações do que desejam e, como sugere Spinoza a partir de sua visão monista que integra seres humanos às relações que estabelecem com o mundo, do que lhes faz mais potentes enquanto sua “própria natureza”. Novamente, correr, brincar, estar ao ar livre é o que potencializa a existência delas. Nesse sentido, achei interessante como os sons selecionados pelas crianças na brincadeira como “bons” eram todos referências da própria vida, bichos, árvores, a floresta, reforçando mais uma vez a ideia de biofilia.

Também me impressionou a poluição estar relacionada tanto à fumaça dos caminhões quanto às vozes das crianças cantando lá dentro. Lembro-me que, no momento da brincadeira, apesar de estarmos no pátio, do lado de fora, se ouvia bem a voz da professora dizendo: “*Vamos colorir as borboletas. Depois, a gente canta a música da borboletinha tá na cozinha.*” Quer dizer, as crianças recebem um modelo pronto e padronizado do que é borboleta, pintam, cantam, mas não se dedicam a estar de fato com elas. Imitar o seu voo, se impressionar com suas cores e com a simetria dos desenhos em suas asas, entender porque são polinizadoras, buscar casulos, saber do seu pouco tempo de vida, sentir o quanto a nossa própria vida é passageira, ou tantas outras coisas que se pode aprender, pensar e sentir, olhando o mundo com borboletas.

### 3.5 E gente é natureza?

Durante um recreio, as crianças brincavam com seus sobrenomes, implicando com uma menina que tinha HOMEM como sobrenome. Eu cheguei perto, curiosa, e eles perguntaram o meu sobrenome. Mariana Rosa. Propus, então, a brincadeira do sobrenome, na qual todos nós passaríamos por um rebatismo, escolhendo um elemento da natureza como novo sobrenome, algo que nos representasse. Surgiram muitos bichos (onça, cachorro, peixe), alguns eventos naturais, como o vento, e muitas flores e árvores. Como em todas as outras vezes e contextos onde desenvolvi esta brincadeira (formação de professores, disciplina na PUC-Rio, outras escolas, outros adultos, outras crianças), o ser humano esteve de fora do leque de escolhas do sobrenome da natureza, indicando a relação de não pertencimento à natureza que, no contexto hegemônico, vivenciamos. A natureza que é “*maravilhosa*” (Diffany), “*linda*” (Carol), “*o lugar que a gente pode viver*” (Lucas), nas representações sobre a natureza que as crianças expunham naquela conversa, não nos incluía ou era um lugar do qual não fazemos parte.

E aqui onde vocês moram é um lugar que eu percebo que tem bastante natureza...

“*Mas eles estragam, eles cortam as árvores.*” (Flory)

Eles quem?

“*As pessoas.*” (Eduarda)

“*Os homens.*” (Flory)

“*Lá perto de casa tem muita mata e os homens vão lá para cortar mato, cortar árvores.*” (Brenda)

“*Aí, poluem, estragam a natureza. A natureza que é bonita.*” (Flory)

E o que faz parte da natureza?

“*Animais.*” (João)

“*Árvores, rio, bichos.*” (Jéssica)

“*vegetação.*” (Valmi)

“*Plantas, frutas.*” (Lucas)

“*O rio.*” (João)

“*O sol.*” (Danieli)

E o que não é natureza é o quê?

“*Poluição.*” (Valmi)

E gente é natureza?

(Todos dizem não)

Se a relação observada das crianças da Comunidade das Pedras com a natureza na própria comunidade se apresenta, cotidianamente, como algo integrado – tranquilo, corriqueiro, através das brincadeiras, dos encontros, dos pés na terra, da diversidade de cores, de sabores, das crianças de diferentes idades brincando juntas – quando peço a elas que formalizem essa relação, que me falem sobre, quando pergunto a elas o que é natureza, surge claramente uma tensão e elas me dizem do não pertencimento dos seres humanos à natureza.

Essa visão da natureza a serviço das pessoas se encaixa na categoria antropocêntrica proposta por Reigota (1995). O autor observa a diversidade de representações que as diversas culturas e indivíduos fazem de natureza e do meio ambiente, criando três categorias de análise: naturalista, muito associada às ideias preservacionistas das décadas de 1950/60, onde os conceitos de natureza e meio ambiente excluem a presença e ação humana; antropocêntrica, colocando a natureza a serviço dos interesses e necessidades humanas; e globalizante, formalizando uma tentativa de integração ser humano e natureza, envolvendo, na noção de natureza, tanto os aspectos biológicos de formação da vida quanto os aspectos culturais das ações antrópicas.

Parecia que minha pergunta, a princípio, havia acionado o modo de ser racional das crianças, afastando-as da memória de relação íntima e de pertencimento em relação à natureza que havia observado até então. Ao formalizar a relação vivida, algo se quebrava, e a dicotomia ser humano/natureza aparecia ali na fala das crianças.

E gente é o quê?

“*Gente é um ser vivo.*” (João)

E ser vivo é natureza?

“Claro que é, árvore é viva. Ela pode capturar muitas coisas dentro da terra.” (Gabriel)

Então, árvore é natureza?

“É.” (Gabriel)

E agora?

“A gente é animal racional.” (João)

“Eu não sou animal não.” (Pedro)

“Então, gente é natureza?” (Lucas)

“Caramba”. (Gabriel)

Mas vocês falaram que não era.

“Mudei de ideia.” (Gabriel)

“Adulto é que não muda de ideia” (Carol)

(Todos riem)

Vivemos em uma cultura que desvaloriza a emoção e privilegia a razão<sup>22</sup>, afirmando que é a partir de nossa racionalidade que operamos e nos comunicamos no mundo (TIRIBA, 2005). Manifestar nossa emoção pode significar não estarmos preparados para competir, parecermos frágeis. No entanto, para Maturana, “as emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2009, p.15). Teria o fato de estarmos no ambiente da escola, primazia da racionalidade, influenciado suas falas? Será que as crianças perceberam meu interesse pelo assunto e imaginaram que estas eram as “respostas” que eu esperava receber?

“Ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”. (MATURANA, 2009, p.15)

Quando a discussão parecia se encerrar, apontando o repertenciamento daquelas crianças à natureza, alguns meninos recorreram a argumentos religiosos para dar conta de explicação que novamente marca a relação de oposição entre pessoas e natureza.

“Olha só, eu acho que é muito diferente um animal para um ser vivo porque Deus criou tudo, criou os animais, tudo em sete dias, mas as pessoas foram as últimas a vir na Terra. Aí, Deus descansou.” (João)

“Nada a ver.” (Valmi)

<sup>22</sup> Spinoza foi contemporâneo de Descartes e da formulação de um novo paradigma, positivista e racionalista, e *A Ética* é repleta de críticas a este modelo. Sua principal fundamentação baseia-se no princípio monista, o qual se opunha a uma ideia de razão definidora do humano. Penso, logo existo. Ideia que viria a ser central em toda a ciência ocidental, influenciando até hoje nossas universidades e escolas em uma visão de mundo que divorcia razão e emoção, mente e corpo, seres humanos e natureza.

*“Deixa eu explicar direito. Deus criou tudo isso aqui, o mundo, os animais. Aí, Adão e Eva são as pessoas racionais na imagem de Deus e foram os últimos a chegar na Terra só para poder viver aqui.” (João)*

Digo pessoa para resgatar uma contextualização histórica de como essa noção de pessoa se sedimenta na cultura ocidental muito apoiada no cristianismo, aprofundando a visão moderna e antropocêntrica de ser humano (DUMONT, 1985)<sup>23</sup>. Uma noção de pessoa que está tão naturalizada em nosso cotidiano que pensá-la como uma construção histórica pode contribuir para um olhar crítico sobre a ideologia moderna, pois a relação dicotômica entre cultura e natureza que construímos a partir da civilização ocidental vem fortalecendo uma cultura antropocêntrica que separa os humanos de seu entorno, isolando-os das outras espécies e cultivando atitudes destrutivas em relação a tudo que vive.

### **3.6 Por uma cidadania ambiental**

É preciso rever esta ideia de seres humanos separados da natureza, pois ela não corresponde à realidade de que somos uma espécie biológica, uma forma de vida, e fazemos parte da natureza. Nesse aspecto, quando uma criança faz uma representação de si como alguém hierarquicamente superior que existe para desfrutar do mundo, da natureza, que ora é fonte de recursos, ora é algo idealizado e puro que não incorpora o humano, ela aponta para o que foi quebrado, para um nó de nossa civilização.

Seria esta ideia de que somos outra coisa diferente da natureza, ideia que silencia a unidade e reforça a dicotomia, a base da destruição que os seres humanos vêm causando no planeta? E isto poderia ser restaurado?

Esta ideia de que a origem da crise civilizatória está no divórcio entre seres humanos e natureza vem sendo afirmada por importantes documentos – como a Carta da Terra (ECO-92) – assim como pelos teóricos da complexidade e por Boaventura

---

<sup>23</sup> O antropólogo francês Louis Dumont (1985) descreve o individualismo moderno como uma construção lenta do holismo para o individualismo, tal qual o concebemos hoje, transição que se dá no Ocidente desde a Idade Média ao mundo contemporâneo, passando de uma complementaridade hierárquica clara entre a autoridade dos sacerdotes e o poder dos reis ao Estado laico do direito. Segundo este autor, o desenvolvimento do individualismo coincide com a institucionalização do cristianismo na Europa.

de Sousa Santos, que relaciona este não pertencimento à ideia de dominação, transformando a natureza, assim como outros seres humanos, em recursos.

“A natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade. Mas, como o que é exterior não pertence e o que não pertence não é reconhecido como igual, o lugar da exterioridade é também o lugar da inferioridade. (...) A natureza, transformada em recurso, não tem outra lógica senão a de ser explorada até a exaustão. Separada a natureza do ser humano e da sociedade, não é possível pensar em retroações mútuas. Esta ocultação não permite formular equilíbrios nem limites, e é por isso que a ecologia não se afirma senão por via da crise ecológica”. (SANTOS, 2005, p.29)

Diante do contexto hegemônico de destruição, é preciso reinventar o mundo. Boaventura (2006) fala de subjetividades rebeldes, Guattari (1993) de inconscientes que protestam. Em um texto encomendado pelo Ministério da Educação, Léa Tiriba (2010b) fala aos professores da importância desta pergunta, propondo caminhos:

“A continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade; subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies.” (TIRIBA, 2010b, p.5)

Nesse sentido, o desdobramento da ecosofia (GUATTARI, 1995) em três ecologias nos ajuda a compreender melhor nosso pertencimento ao meio em que vivemos e nossa relação com os outros seres que, como nós, habitam o planeta, pois favorece que percebamos a importância do cuidado com as “casas” que habitamos: nosso corpo/mente/coração; a comunidade humana em que estamos inseridos e sem a qual não nos desenvolvemos como humanos; e nossa casa comum Terra, de onde vem nosso alimento, o ar que respiramos, a água que bebemos e onde também vivem tantas outras espécies, relacionando nosso compromisso com a qualidade de vida aos planos de ação pessoal, social e ambiental.