

Decolonialidade e Infância: herança colonial e conexão das crianças com a natureza

Mariana Menezes Neumann¹

Irene Rizzini²

Resumo

Neste artigo³ propomos uma reflexão sobre decolonialidade a partir da correlação entre infância e natureza. A argumentação e o percurso teórico-metodológico incluíram a revisão de conceitos, conteúdos e práticas educacionais adotadas junto às crianças, e identificadas como heranças de epistemologias coloniais. O texto analisa sobre experiências que reforçam o silenciamento das contribuições dos povos originários e dos saberes e experiências infantis e ressalta a importância de incorporar vivências e percepções sobre o mundo natural que fomentem relações de reciprocidade, em detrimento de relações baseadas no uso e consumo indiscriminados dos recursos naturais. Por fim, a argumentação é consubstanciada em estudos e experiências que ilustram metodologias alternativas às proposições hegemônicas colonialistas, que tendem a reforçar a desconexão entre os conhecimentos científico e tradicional.

Palavras-chave

Decolonialidade; Infância; Natureza; Práticas Educacionais Decoloniais.

Decoloniality and childhood; Colonial heritage; Children's connection to nature

Abstract

In this article we undertake a reflection on decoloniality in regards to the connection between childhood and nature. The study will be guided by some key questions that guide our research on the decolonization of educational concepts, contents and practices with children, based on respect for children's knowledge and experiences. It also incorporates experiences and perceptions about nature that foster relationships of reciprocity instead of using nature as commodity. The theoretical and methodological background includes the analysis of concepts about decoloniality and ways of implementing decolonial attitudes. We discuss terminologies and practices in relation to nature that are legacies, in part, of colonial epistemologies. We reflect on the importance of incorporating experiences and perception about nature which promote reciprocal relationships and not the use of nature. Finally, we illustrated our argument with various studies and experiences which critique the propositions of hegemonic colonialists a long with the knowledge and experiences of children and the importance of the connection between children and the natural world.



Keywords

Decoloniality, Childhood, Nature, Educational Decolonial Practices.

Artigo recebido em dezembro de 2022

Artigo aprovado em janeiro de 2023

Não herdamos a Terra dos nossos pais.

Nós a emprestamos das crianças⁴.

A tomada de consciência sobre os processos históricos da colonização e seus desdobramentos transforma nossas visões de mundo. O desenvolvimento de uma atitude decolonial nos provoca a repensar epistemologias, ideias e práticas que embasam nossas trajetórias pessoais, profissionais e cotidianas. Decolonizar é um ato de resistência em relação às teorias e conceitos eurocêntricos que refletem uma das possíveis abordagens da história, que ao fortalecerem uma narrativa única, e pretensamente universalizante, silenciam miríades de saberes e vozes.

As perspectivas decoloniais deslocam “o ‘universalismo abstrato’ da epistemologia moderna e da história mundial com uma totalidade alternativa concebida como uma rede de histórias locais e múltiplas hegemonias locais” (MIGNOLO, 2021, p.47). Há uma crescente produção sobre abordagens decoloniais em âmbito internacional, com uma variedade de enfoques, como, por exemplo, a produção latino-americana no escopo do chamado giro decolonial (CASTRO-GÓMEZ, GROSGUÉL, 2007; BALLESTRIN, 2013, 2017; MUNDURUKU, 2012). No entanto, há ainda, muitas lacunas. Uma delas se refere ao campo dos estudos sobre a infância.

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre a decolonialidade a partir da correlação entre infância e natureza nos processos formativos da criança. Partimos da pergunta: Como decolonizar conceitos, conteúdos e práticas educacionais que chegam às crianças, respeitando

saberes e experiências infantis? Ao formularmos esta pergunta, pensamos em como contribuir para que as crianças possam incorporar vivências e percepções sobre a natureza que visam substituir noções de uso pela prática da reciprocidade em relação ao mundo natural.

O uso do termo *mundo natural* neste texto faz referência ao fato de que as crianças (e todos os demais seres vivos) estão interconectados ao ciclo da vida (TIRIBA, 2018; HACKING, CUSHING, BARRATT, 2020). Essa terminologia objetiva descentralizar o foco sobre o “humano” ou concepções antropocêntricas, geradoras da ideia de divisão/cisão, entre natureza e seres humanos (KOHN, 2013).

Acrescentamos à definição de mundo natural a contribuição de Skutnabb-Kangas, Maffi e Harmon (2003). Os autores adotam o termo diversidade biocultural, cuja definição engloba as interrelações linguísticas, culturais e biológicas, para representar as distintas formas de vida do planeta. O termo biocultural reconhece a interdependência de todos os seres vivos (plantas, animais, bactérias, seres humanos, etc.) ao compartilharem redes complexas de relações ecológicas intraespecíficas (entre uma mesma espécie) e interespecíficas (entre espécies distintas).

A decolonialidade expressa formas de ser, aliadas ao saber, em um processo multifacetado no qual reconhecemos ontologias e epistemologias marginalizadas (MIGNOLO, 2021). Ao nos referirmos a decolonialidade, entendemos estarem implícitos os efeitos da colonização que marcaram a história mundial, sobretudo, durante o Iluminismo a partir do século XVI. Esses processos, a que foram submetidos países latino-americanos, asiáticos e africanos apresentam especificidades e características distintas. Distintos são também os impactos causados pelas formas de dominação e expropriação do projeto colonial que, para Aníbal Quijano (1992), hoje se manifestam por meio da modernidade, pois embora os países tenham se tornado independentes, as estruturas de dominação continuam a se manifestar por meio das instituições e dos modelos de governança geridos pelos países do cha-

mado Norte global. A definição de decolonialidade está associada, entre outros fatores, à manutenção de relações assimétricas (e podemos acrescentar, adultocêntricas) de poder, intrínsecas ao colonialismo, e que perduram na atualidade (COLLINS, RIZZINI, MAYHEW, 2021).

O projeto da colonialidade/modernidade vem se perpetuando e sendo reforçado de diversas maneiras. Segundo Leo Name, a colonialidade caracteriza-se como

(...) um conjunto de práticas e discursos inerentes à fabulação de uma distinção da Europa em relação a outros lugares e culturas a partir de uma classificação social associada à ideia de “raça: a “branquitude” é geo-historicamente posta como traço identitário e civilizatório da ética capitalista, sobredeterminada por uma aparência europeia norte-ocidental (...) (NAME, 2016, p.60).

Este conjunto de práticas está expresso nas mais variadas formas de representação; nos discursos políticos, nos livros escolares, nas percepções sobre a natureza, nas letras de música, nas artes visuais ou nos roteiros de cinema que reforçam a ideia do *outro*. Ou ainda, ao reproduzirmos nos currículos escolares o ensino de disciplinas cujas bases teórico-metodológicas enfocam tradições acadêmicas eurocêntricas, assinalando a não-ruptura com os modelos de pensamento e conhecimento hegemônicos. Na construção desse outro podemos inferir na ocorrência de um duplo silenciamento, pois conforme salientado por MIGNOLO (2017) o ‘outro’ é parte da criação de si mesmo que ao afirmar-se, discrimina e aliena aqueles que não se adequam à sua autodefinição.

As percepções (e relações) entre a natureza e a infância podem ser analisadas a partir de abordagens distintas. Para o presente artigo, iremos explorar essa relação a partir da perspectiva da decolonialidade, e de como a herança colonial influenciou, e continua a influenciar, a forma pela qual as crianças constroem as suas visões de mundo e interagem com o mundo natural.

Fazemos essas ponderações em um momento propício no Brasil, quando pela primeira vez, desde sua brutal colonização, o governo

se posiciona comprometido com o protagonismo de representantes dos povos indígenas e da igualdade racial⁵. Há sem dúvida, imensos desafios à frente e resistência de grupos que historicamente dominaram o poder político do país, mas é um passo rumo a mudanças que podem resultar em maior equilíbrio entre essas forças em disputa e menos injustiça social.

Decolonialidade e infância

A partir destas considerações iniciais, avançamos em nossa argumentação, refletindo sobre interconexões entre decolonialidade e infância.

Isso implica em expandir nossa consciência crítica e adotar uma atitude decolonial frente à matriz colonizadora que vem constituindo as bases de nossa formação profissional (e pessoal). De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2016), os espaços acadêmicos interdisciplinares estão cada vez mais presentes na academia ocidental, mas a sua aplicação não está isenta de desafios. Entre eles, o desafio de se construir uma metodologia que não esteja engessada pelos cânones teóricos eurocêntricos. O autor acrescenta que a transdisciplinaridade é um dos pilares definidores dos espaços interdisciplinares com orientação emancipatória ou decolonizadora⁶. Entre alguns de seus objetivos, podemos ressaltar a importância de se analisar as formas estruturais de exclusão, como o racismo, por exemplo, assim como, promover o respeito à diversidade e adotar criticamente as disciplinas e métodos acadêmicos para a construção de novas metodologias, e espaços institucionais fomentadores da emancipação e da decolonização do poder.

A argumentação de que a decolonialidade configura-se como um campo de estudos e não apenas um arcabouço teórico faz referência à propositiva de que o uso de distintos métodos e disciplinas respondem ao desafio de buscar caminhos alternativos e de reconstrução frente às teorias e métodos europeus consolidados na academia. É o que o autor chama de uma *atitude decolonial*,

(...) o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (MALDONADO-TORRES, 2016:p.94).

A atitude decolonial configura-se, portanto, como um elo entre a experiência e os diferentes campos do conhecimento. Ao analisarmos a correlação com a infância, tomemos como exemplo conhecimentos e práticas educacionais, com frequência hegemônicas, que chegam às crianças, e consideremos possíveis caminhos que valorizam as interações das crianças com o mundo natural.

Como decolonizar conceitos, conteúdos e práticas educacionais que chegam às crianças, respeitando saberes e experiências infantis? Ao formularmos esta pergunta, pensamos especificamente em como contribuir para que as crianças possam incorporar vivências e percepções sobre a natureza que visam substituir noções de uso pela prática da reciprocidade em relação à natureza. Para essa discussão nos inspiramos no trabalho da bióloga Potawatami⁷ Robin Wall Kimmerer sobre o conceito de reciprocidade.

Kimmerer alia o trabalho científico como professora e pesquisadora premiada pelos estudos desenvolvidos sobre os musgos⁸, ao Conhecimento Ecológico Tradicional, ou TEK, (Traditional Ecological Knowledge, conforme a sigla em inglês). O conceito de reciprocidade é central para Kimmerer, sendo por ela ilustrado por meio de um mito de criação do povo originário Iroquoí. De acordo com o mito, a deusa-mãe Mullher-Céu caiu na Terra através de um feixe de luz. As explicações variam, ora foi motivada pela quebra de um tabu, ora pelo ciúme do

companheiro. Ao cair na Terra, a Mulher-Céu foi protegida pelos pássaros que a acomodaram no casco de uma tartaruga. Com a ajuda dos animais, sobretudo de um rato-almiscarado (um roedor semiaquático), ela dançou e reproduziu a quantidade de lama trazida pelo ratinho do fundo do lago, dando origem à Ilha da Tartaruga (ou seja, à Terra como a conhecemos). No entanto, a Mulher-Céu não chegou de mãos vazias. Antes de cair, agarrou um punhado de galhos com flores e frutos de distintas espécies da Árvore da Vida, e com elas semeou o planeta. Segundo o mito, a primeira variedade a florescer foi um tipo de gramínea, *Hierochloe odorata*, *Wiingaashk*⁹ (em inglês chamada de Sweetgrass), em função do odor doce ao ser queimada como incenso. A *Wiingaashk*, segundo Kimmerer, é uma planta cerimonial, com propriedades medicinais, além de ser usada para a confecção de cestaria. Essa gramínea, ao ser utilizada, é trançada tal qual cabelo, e simbolicamente é como se estivéssemos trançando o cabelo da mãe-Terra.

Kimmerer procura ilustrar por meio do mito a ideia de simbiose, ou seja, ao invés de pensarmos na relação dos seres humanos com a natureza como uma “luta” pela sobrevivência, a reciprocidade explora o compartilhamento de habilidades e saberes que podem ser oferecidos por cada espécie viva. A autora ressalta a importância do conhecimento científico aliado à relevância de recuperarmos a visão sacralizada do mundo natural. O caminho da reciprocidade nos conduz a aprendermos com os seres que habitam o planeta há muito mais tempo, como, por exemplo, as plantas. Estes seres com as mais variadas formas e cores, desenvolveram habilidades ímpares para enfrentar os desafios impostos pelo clima, ou, pela escassez ou abundância de água, entre muitos outros, e que podem nos ensinar a coabitar os espaços terrestres.

Em consonância com as propositivas de Kimmerer, Karsten Schulz (2017), analisa as distintas implicações que envolvem a separação da ecologia/sustentabilidade dos campos da ciência e da política. A autora analisa os impactos causados pela complexa teia de escolhas políticas

e econômicas atreladas ao *modus operandi* herdados do sistema colonial. O pensamento decolonial constitui uma das respostas críticas às políticas globais. Schulz adota o conceito de pensamento fronteiriço de Anzaldúa (1987) e afirma que a opção decolonial possibilita o desenvolvimento de uma consciência fronteiriça, na qual habitamos diferentes mundos simultaneamente, ao ocuparmos os espaços entre mundos, por meio da criação de novos imaginários culturais e políticos.

Quando nos referimos à educação, estamos pensando em seu sentido amplo, ou seja, não restrita à educação formal, pois as crianças pequenas, mesmo frequentando creche e pré-escola, passam boa parte de seu tempo com adultos, seja no âmbito da família ou do círculo de amizades. O que desejamos marcar é a urgência da tomada de consciência e das ações requeridas, por parte dos adultos, sobre a importância da ligação com todos os seres vivos que fazem parte da natureza. Isso significa que estas reflexões são relevantes para todas as gerações. Pensamos, sobretudo, nas crianças em seus primeiros anos de vida pelo simples fato de que quando pequeninas, elas se mostram curiosas e abertas a tudo que lhes é apresentado (TIRIBA, 2018). Mostram-se também incrivelmente sensíveis ao contato com a natureza: os primeiros sentimentos que apreendem se estendem aos demais elementos naturais. Quem não viveu em sua infância ou com seus filhos, netos e outras crianças esse tipo de diálogo (da criança com a natureza), que, ao crescermos, adormecemos na memória: “essa plantinha tá triste, ela tá com sede, vou dar água pra ela”; “a formiga tá chorando porque fez dodói”¹⁰.

Práticas educacionais e pedagogias decoloniais aplicadas à infância e conexão com a natureza

As abordagens decoloniais sobre teorias e métodos nos dão várias pistas sobre as relações (existentes e possíveis) entre crianças e o mundo natural. Há também pesquisas que buscam ilustrar como se dão essas relações. Citamos algumas delas.

Em um de seus estudos na Austrália, Karen Malone (2007) propôs um exercício reflexivo aos adultos, no qual os solicitou que pensassem em um local em que se sentiam felizes e seguros durante a infância. Segundo a autora, a maioria das respostas fazia menção a um espaço ligado à natureza, como, por exemplo, um parque ou uma árvore, esconderijos e refúgios em meio às aventuras e batalhas imaginárias. Para Malone, as crianças na atualidade vivem em circunstâncias de vulnerabilidade frente a cidades que não vislumbram em seu planejamento urbano áreas verdes adequadas para que possam estabelecer esses mesmos vínculos afetivos com a natureza. No Brasil, Lea Tiriba refere-se ao 'emparedamento' a que crianças estão submetidas desde a Primeira Infância. De acordo com a autora, o termo é utilizado para chamar a atenção sobre o tempo reduzido que as crianças permanecem em espaços abertos (TIRIBA, VOLLGER, PEREIRA, 2021).

A relação de proximidade e conexão com o mundo natural possibilita também processos de autodescoberta, além da criação de redes de relacionamento com outras crianças. Mas para que a relação entre a criança e a natureza possa ser geradora de conhecimento, competências e memórias afetivas positivas, alguns elementos são importantes, tais como, segurança, mobilidade, liberdade e possibilidade de retorno ao longo do tempo para o estabelecimento/fortalecimento de vínculo com esse local (RISSOTTO, GIULIANI, 2006; FREEMAN, TRANTER, 2012). A ausência de atividades físicas, em meio à natureza, apresenta também outras implicações para a saúde física e mental (STANLEY et al. 2005; FREEMAN, TRANTER, 2012), como, por exemplo, maior isolamento, uso prolongado de equipamentos eletrônicos e sedentarismo. Os autores diferenciam a realização de atividades físicas em áreas verdes, com maior liberdade e interação com outras formas de vida, das atividades programáticas realizadas em academias, clubes ou escolas.

Os caminhos para repensarmos a conexão das crianças com a natureza são múltiplos. Selecionamos alguns estudos cujo enfoque é propor uma relação afetiva das crianças desde os primeiros anos de



vida com a natureza. E esses caminhos pressupõem revisitar conceitos, narrativas e terminologias atreladas às experiências coloniais. Para tanto, refletiremos sobre exemplos propostos por distintos autores que ilustram e enriquecem nossa discussão.

A herança colonial se manifesta em diferentes níveis, tangíveis e intangíveis, geográficos, epistemológicos e simbólicos (CHAKRABARTY, 2000; SANTOS, 2007, KAYIRA, 2015). Sendo assim, as pedagogias decoloniais (WALSH, 2013) reconhecem as estruturas herdadas de poder, mas questionam e substituem narrativas estabelecidas com base na dominação. E buscam o diálogo regenerador, reflexivo e relacional para promover processos de aprendizagem transformativos para todos os envolvidos. As pedagogias decoloniais são, nas palavras de Catherine Walsh,

(...) metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

Selecionamos alguns exemplos de estudos e experiências que se incluem no escopo das pedagogias decoloniais, ao levarem em consideração os conhecimentos dos povos originários com, e sobre, a natureza, assim como os saberes e as experiências infantis (PORTO, RIZZINI, 2017) e a importância da conexão da criança com o mundo natural.

Um grupo de autores da Indonésia vem discutindo formas de introduzir, ainda na Primeira Infância, a educação ambiental como metodologia de ensino para transformar as relações estabelecidas entre as crianças e a natureza, visando ao desenvolvimento de uma "atitude verde", ou seja, uma atitude de ligação com a natureza (SETIAWATI et al, 2020). No entanto, salientam que as ações sustentáveis são de responsabilidade de todos os participantes, tanto da comunidade, como da escola. As práticas voltadas para a ecoalfabetização podem ser in-

troduzidas de maneiras distintas. Entre os exemplos sugeridos pelos autores estão a contação de histórias, práticas de reciclagem, os experimentos científicos aliados à princípios de conservação, realização de excursões escolares com o objetivo de conhecer sobre botânica e o desenvolvimento de ações de preservação. E ainda, a promoção de iniciativas que integram a escola à comunidade, como a criação e a manutenção de hortas comunitárias, canteiros e jardins, além de práticas de conscientização para separação do lixo e reciclagem.

Na pesquisa *Decolonial Water Stories: affective pedagogies with young children* (2019), Fikile Nxumalo e Marleen Villanueva agregam a essa discussão a relevância de incorporar saberes de povos originários aliados às formas de aprendizagem não-antropocêntricas. Essas temáticas foram desenvolvidas a partir de um trabalho de campo realizado com crianças em um jardim de infância. Mais especificamente, durante atividades conduzidas em um riacho localizado próximo à escola e que, segundo as autoras, estimularam ressonâncias afetivas. Entre os objetivos propostos pela pesquisa, duas questões são ressaltadas por elas. A primeira, aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas em relação ao mundo natural. E, em segundo lugar, identificar mudanças pedagógicas e curriculares que podem propiciar modelos alternativos de aprendizagem às visões de mundo herdadas do colonialismo sobre a natureza.

As respostas levantadas ao longo da pesquisa não vislumbram respostas universalizantes ou generalizantes, mas sim, ressaltam como ações locais podem gerar mudanças significativas para a preservação ambiental. A abordagem teórica se estrutura na transdisciplinaridade, nas teorias ambientais feministas, nas geografias feministas negras e nos conhecimentos de povos originários (NXUMALO, ROTAS, 2018; NXUMALO, CEDILLO, 2017). Para este estudo especificamente, as autoras selecionaram o elemento água e as suas formas de uso na pré-escola para explorar as relações com a natureza. Segundo Nxumalo e Villanueva, as práticas adotadas hoje, em mui-

tas escolas dos Estados Unidos, refletem em variados aspectos, uma herança da visão colonial, como, por exemplo, a apropriação da vida natural, a ausência de práticas respeitosas ao lidar com as diferentes formas de vida, a objetificação da natureza e a percepção dos elementos naturais como mercadoria. E que permanecem distanciadas das práticas tradicionais de grupos originários.

As autoras ressaltaram ainda que essas abordagens normativas tendem a minimizar o papel do afeto nas relações com a natureza. Neste estudo, a definição de afeto pressupõe duas premissas importantes: a primeira, que o solo diz respeito às distintas formas de espaço, ou seja, terra, céu, água e subsolo, enquanto as pedagogias afetivas envolvem as relações humanas, materiais e com as formas de vida não-humanas que compartilham esses espaços (TUCK, McKENZIE, McCOY, 2014).

Selecionamos, ainda, o relato pessoal de Robin Wall Kimmerer, de forma a ilustrar como certas percepções sobre a natureza podem afetar profundamente histórias e trajetórias de vida. No livro *Braiding sweetgrass. Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teaching of plants*¹¹, a autora apresenta um relato sobre suas experiências ao iniciar a faculdade de botânica. A narrativa assinala os inúmeros desafios para confrontar as visões de mundo instituídas pelos moldes científicos ocidentais e incorporar conhecimentos advindos de povos originários, em especial, das suas tradições familiares.

Segundo Kimmerer, usualmente pensamos no conhecimento como peças de uma grande estrutura, e conforme galgamos as etapas da formação acadêmica, agregamos cada vez mais “tijolos” a essa superestrutura. A autora enfatiza que o conhecimento, quando encerrado em si mesmo, e alicerçado em bases unicamente científicas, cria muros, e esses muros limitam as nossas percepções, deixando de lado outras possibilidades para interpretação do mundo.

Kimmerer fornece ainda outro exemplo ilustrativo da desconexão com o mundo natural vivido no âmbito de sua experiência acadêmica. Durante a entrevista com o orientador vocacional na

universidade, foi indagada sobre a motivação para estudar botânica. A princípio pensou em relatar sobre as experiências desde a infância em coletar vários tipos de semente, ou sobre as inúmeras folhas e flores prensadas que guardava debaixo da cama ou ainda, de todas as ocasiões em que andava de bicicleta e era instigada a parar para desvendar uma nova espécie. No entanto, escolheu uma outra resposta, igualmente parte do rol de motivações para estudar botânica, almejava entender as razões pelas quais o tango amarelo (*Genus solidago*) e a áster lilás (*Aster cordifolius*) florescem simultaneamente nas pradarias da região onde vivia, e que compõem um cenário esteticamente inspirador, repleto de memórias afetivas. A resposta do orientador foi, “Eu preciso lhe dizer Miss Wall, isso não é ciência. Essa questão não é de nenhum interesse a um botânico” (KIMMERER, 2013, p.40). Kimmerer continua a sua narrativa refletindo sobre o porquê as memórias afetivas que a entrelaçam aos campos floridos em tons de amarelo e roxo não teriam relevância. Segundo a autora, é justamente essa “procissão real de cores”, formas e texturas, misturadas às lembranças de sua mãe enquanto a carregava em seus braços os motivos pelos quais sente que nasceu para se tornar uma botânica.

As experiências de Kimmerer não são únicas. As relações que estabelecemos com a natureza resultam de uma construção que se expressou e fortaleceu de distintas maneiras, na terminologia, na representação simbólica, na educação como transmissão de conhecimento, nas formas de ordenamento e classificação, e nas relações de dominação e uso. No que se refere à correlação com a infância, proposta neste texto, os processos são distintos, mas análogos, e dizem respeito a valorização das experiências e saberes, questionamentos e mudança de posturas e práticas adultocêntricas, distanciadas do elo profundo com o mundo natural. Como nos relembra Lea Tiriba quando afirma:

(...), ainda que as crianças sejam a espécie que se renova na Terra (TIRIBA, 2018), portanto, o futuro humano no cosmos,

nas sociedades ocidentais, a etapa da infância, não tem valor em si, é compreendida como um tempo de preparação para a adultez (TIRIBA, 2021, p. 102).

A adoção dessas perspectivas, entendidas como de conexão e de re-
ligação com a natureza, pode promover alterações significativas para a
preservação do meio-ambiente. Diante dos inúmeros desafios ambien-
tais da atualidade, a ressignificação da relação com o mundo natural pode
desempenhar um papel relevante para a manutenção de espécies ame-
açadas, para as exigências de adaptação frente as mudanças climáticas,
em consonância com a necessidade de repensar as políticas de conser-
vação e de atuação em programas de recuperação de áreas degradadas

Assim como Kimmerer, ao tratar sobre reciprocidade por meio da
história da Mulher-Céu, Nxumalo e Villanueva (2019) relatam sobre a
prática de uma liderança Coahuiltecan¹² chamada Marleen cujo tra-
balho com crianças envolve músicas e histórias. No caso específico
do riacho onde as atividades são desenvolvidas, Marleen ensina as
crianças a pedirem permissão ao riacho para cantar a música Naham
Kam Ajehuac Yana (Nós iremos nos lembrar das nascentes sagradas).
A música e a dança refletem gestos de afeto entre as crianças, entre
as crianças e os adultos, assim como, entre as crianças e a natureza.
O afeto não se limita às relações sociais entre seres humanos, mas
é expandido para as relações estabelecidas com o meio em que se
está inserido. Esta ideia está associada à percepção de integração, e
de nos vermos como parte do todo (JOHNSON, LARSEN (2013), PA-
RADIES (2016) e SMITH (1999).

No Brasil¹³, a publicação *Pedagogias e Narrativas Decoloniais* co-
aduna-se com essa propositiva e resultou de um trabalho desenvol-
vido entre os anos de 2019 e 2020 pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). A
temática central são as experiências interculturais de aprendizagem
a partir do arcabouço de conhecimentos dos povos originários ama-
zonenses. Cada capítulo explorou narrativas diferentes como experi-

ências indígenas, quilombolas e de movimentos sociais. Entre os capítulos, as imagens ilustrativas são da artista plástica Yapoti Porã Eté, que faz também uma descrição da obra. Na imagem intitulada *Mundo ancestral da criança nativa marajoara*, que é a capa do livro, a autora reflete sobre as infâncias no contexto do Marajó a partir de contos e lendas tradicionais. Nessas histórias, a natureza e a ancestralidade desempenham papéis de protagonismo.

De acordo com Yapoti Porã Eté,

(...) no mundo inocente da criança, um portal de muitas descobertas com personagens imaginários se constrói em torno da ancestralidade. Em suas costas ela carrega seu mais dedicado amigo iguana, Toré. A criança convida a floresta para brincar, chama o macaquinho sapeca, guarás, formiguinhas, e a tartaruginha Potí. Sua ararinha vermelha, Salomé, chama a amiguinha, ararinha azul, Guirá, que vem lá do Amazonas só para participar da festa. Ainda, nessa brincadeira não se pode deixar de fora o guerreiro e protetor jacaré, Turé. Tudo parece um carrossel de fantasia, mas não é! Trata-se de um encontro profundo entre o mundo criativo e ancestral das crianças. De tempos em tempos, a cobra grande, sucuri, assombra os invasores com olhares enigmáticos e sedutores. Ela se enrola e em suas entranhas protege os moradores da aldeia que se resguardam na grande maloca. Esta arena é palco de diversos eventos. Um deles, o ritual de 'São Sebastião', ilustrado na tela, apresenta as mulheres fazendo seus artesanatos, assando peixe, enquanto os homens tocam o maracá e se juntam para assentar o mastro. Ao final, uma dança de formato circular acolhe a todos os envolvidos para celebrar a cultura e identidade marajoara" (ETÉ in FLEURI e OKAWATI (orgs), 2021, p.20).

Os mitos de criação e as lendas da Amazônia (FLEURI e OKAWATI, 2021) revelam sobre a relação integral dos seres humanos com a natureza, e definem a sua concepção sobre pedagogias decoloniais, isto é, conjunto de teorias e práticas para a formação humana contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade.

As pedagogias decoloniais desempenham um importante papel na prática, tanto no que se refere à relação da criança com a natureza, como para possibilitar mudanças significativas para a preservação ambiental. Expor as crianças cada vez mais cedo a experiências que aliam conhecimento tradicional e científico à afetividade, por exemplo, pode gerar mudanças importantes na forma como nos relacionamos (e preservamos) a natureza e que são prementes para a continuidade de vida no planeta. A incorporação de conhecimentos e histórias oriundas de povos originários, como um dos caminhos para uma pedagogia decolonial não significa substituir uma visão de mundo por outra, nem reduzir a complexidade das questões aqui expostas, mas oferece chaves de entendimento e de produção de conhecimento que desafiam proposições hegemônicas enraizadas ao longo de séculos.

As histórias são protagonistas nestes exemplos de pedagogias decoloniais. E nos parecem extremamente apropriadas para engajarem as crianças nas relações com o mundo natural. Se as árvores são irmãs, os ursos irmãos e a lua, mãe, esses termos, que remetem às relações de parentesco, não extraem a individualidade de cada ser, mas geram uma relação de proximidade, afeto e amorosidade. E ainda, nos conecta indistintamente, de forma lúdica, sem preconceitos ou hierarquias. Conforme expresso no termo africano Ubuntu, *sou o que sou, pelo que nós somos*.

Quais são as histórias que contaremos aos nossos filhos, netos, amigos e alunos? Quais são as mensagens que reforçaremos sobre o mundo natural? De acordo com Mignolo, “um dos objetivos da descolonialidade é transformar os termos da conversa e não só seu conteúdo” (MIGNOLO, 2017, p.17). No que se refere às pedagogias decoloniais voltadas para o estabelecimento de relações afetivas com a natureza, as histórias nos parecem um *loci* propício para práticas transformadoras. As histórias habitam o entre-mundos, conforme definido por Schulz, ou um portal, nas palavras de Yapoti Porã Eté, onde não há países, fronteiras ou raças, as histórias explicam a criação do mundo pelo vocabulário da natureza, que nos une independente da origem.

A título de fechamento

Neste artigo, analisamos a correlação entre infância e natureza sob uma ótica decolonial, partindo da indagação sobre como decolonizar conceitos, conteúdos e práticas educacionais que chegam às crianças, respeitando saberes e experiências infantis. Discutimos a importância de se adotar narrativas e atitudes decoloniais, reverendo conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas junto às crianças. Isso implica em estimulá-las desde a mais tenra idade a uma ligação profunda com diversos elementos do mundo natural, fomentando sentimentos e relações de reciprocidade para com a natureza. Portanto, uma atitude decolonial, aliada a uma postura ética e não utilitarista em relação à natureza.

Gostaríamos de concluir com uma reflexão de Walter Mignolo, uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano, muito afinada às ideias desenvolvidas neste artigo:

Hoje diríamos que mais que “nos modernizar” a orientação é para “nos naturalizar”. Isto é, na medida em que o discurso constitutivo da modernidade separou ser humano e natureza, cultura e natureza, e nos fez esquecer que somos natureza (nossos corpos necessitam de água e alimentos). Por isso, a tendência hoje é a de naturalizar-nos mais que nos modernizar (MIGNOLO, 2017, p. 26, *grifo nosso*).

Os conhecimentos científico e tradicional não estão alinhados às escolhas político-econômicas que, por sua vez, parecem dissociadas da premência frente aos inúmeros desafios ambientais¹⁴ que já estão nos confrontando. E são os desafios que semeamos com o avanço dos processos de industrialização, urbanização e desmatamento, entre muitos outros, que serão herdados pelas gerações mais jovens. Elas não fizeram parte dessas escolhas, mas sofrerão as suas consequências. Assim, voltamos ao nosso ponto de partida e de inspiração: “Não herdamos a Terra dos nossos pais. Nós a emprestamos das crianças”.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera. The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, maio-agosto, pp. 89 – 117, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. M. Can modernity/coloniality exist without imperialism? The missing link in the decolonial shift. *DADOS: Revista de Ciências Sociais* 60(2): 505, 2017.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidade Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 9-24, 2007.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

COLLINS, Tara. M., RIZZINI, Irene e MAYHEW, Amanda. Fostering global dialogue: Conceptualisations of children's rights to participation and protection. *Children & Society* 35 (2): 295–310, 2021.

CUTTER-MACKENZIE, Amy; MALONE, Karen and HACKING, Elisabeth Barratt (eds). *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Switzerland: Springer, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias e OKAWATI, Juliana Akemi Andrade. *Pedagogias e narrativas decoloniais*. Curitiba: Editora CRV: 2021.

FREEMAN, Claire e TRANTER, Paul. *Children and their urban environments*. London: Earthscan, 2012.

HACKING, Elisabeth Barratt; CUSHING, Debra Flandres e BARRATT, Robert. Exploring the significant life experiences if childhoodnature in CUTTER-MACKENZIE, Amy; MALONE, Karen and HACKING, Elisabeth Barratt (eds). *Research handbook on childhood nature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Switzerland: Springer, 2020.

JOHNSON, Jay e LARSEN, Soren. (eds.). *A deeper sense of place: Stories and journeys of Indigenous academic collaboration*. Corvallis, OR: Oregon State University Press, 2013.

KAYIRA, Jean. (Re)creating spaces for uMunthu: Postcolonial theory and environmental education in southern Africa. In: *Environmental Education Research*, 21(1), 106–128, 2015.

KIMMERER, Robin Wall. *Gathering moss*. A natural and cultural history of mosses. USA: Oregon State University Press, 2003.

KIMMERER, Robyn Wall. *Braiding sweetgrass*. Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teaching of plants. USA: Milkweed Editions, 2013.

KOHN, Eduardo. *How forests think: Toward an Anthropology beyond the human*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, volume 31, número 1 Janeiro/Abril, pp.75–97, 2016.

MALONE, Karen. Children's place encounters: place-based participatory research to design a child-friendly and sustainable urban development. In N. Ansell et al. (eds.), *Geographies of Global Issues: Change and Threat*, *Geographies of Children and Young People* 8, 2015, DOI 10.1007/978-981-4585-95-8_5-1.

MALONE, Karen. The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. In: *Environmental Education Researcher*, 13(4), 513–528, 2007.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

MIGNOLO. Desafios decoloniais hoje. In: *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp.12–32, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MYERS, Natasha. Conversations on plant sensing. Notes from the field in *Nature Culture*, Issue 3, 2015, pp.35–66. Acesso em: 08 de abril de 2021.

NAME, Leo. Geografias e imagens: notas decoloniais para uma agenda de pesquisa. In: *Espaço e Cultura*, UERJ, n. 39, pp.59–80, jan/jun, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/> Acesso em: 12 de abril, 2021.

NXUMALO, Fikile e CEDILLO, Stacia. Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99–112, 2017.



NXUMALO, Fikile e ROTTAS, Nikki. Interdisciplinary Dialogues in Early Childhood Environmental Education. In: *Journal of Childhood Studies*, vol. 43, no. 1, pp. 1-3, (2018).

NXUMALO, Fikile e VILLANUEVA, Marleen. Decolonial water stories: affective pedagogies with young children. In: *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 2019, pp.40-56.

PARADIES, Yin. Beyond black and white: Essentialism, hybridity and Indigeneity. In C. LENNOX & D. SHORT (Eds.). *Handbook of Indigenous peoples' rights* (pp. 24-34). London, UK: Routledge, 2016.

PORTO, Cristina L., RIZZINI, Irene. Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos. *Soc. Infanc. Ediciones Complutense*. 1, pp. 299-320, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad in BONILLO, He-racio (comp.). *Los Conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, FLACSO, pp.437-449, 1992. Tradução de wanderson flor do nascimento.

RISSOTTO, Antonella e GIULIANI, Vittoria. Learning neighbourhood environments: The loss of experience in a modern world. in SPENCER, Christopher e BLADES, Mark (eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. Cambridge: CUP, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (ed.). *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*. London, England: Verso, 2007.

SCHULZ, Karsten A. Decolonising the Anthropocene: The mytho-politics of human mastery in WOONS, Marc and WEIER, Sebastian (edits). *Critical Epistemologies of Global Politics*. Bristol, England, E-International Relations Publishing www.E-IR.info 2017.

SETIAWATI, Usmaedi Eka; NURTIANI, Ayi Teiri, Nuryati and MAMMA, Sirjon Agustinus (et al). Develop green behaviour through ecoliteracy for early children. In: *Systematic Reviews in Pharmacy*, vol 11, issue 11, pp. 1551-1558, Nov-Dec 2020.

SKUTNABB-KANGAS, Tove, MAFF, Luisa e HARMON, Dave. *Sharing a world of difference*. The Earth's linguistic, cultural and biological diversity. Paris: UNESCO, 2003. Sharing a world of difference: the earth's linguistic, cultural and biological diversity - UNESCO Digital Library

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. New York, NY: Zed Books, 1999.

STANLEY, Fiona, PRIOR Margot, & RICHARDSON, Sue. *Children of the lucky country?* Sydney: Macmillan Australia, 2005.

TIRIBA, Lea. *Educação infantil como direito e alegria*. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea; VOLLGER, Amanda; PEREIRA, Jéssica E. *Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra*. Remea. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG. V.38, n.3, p. 98-116, set/dez 2021.

TUCK, Eve; McKENZIE, Marcia, e McCOY, Kate. Land education: Indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1-23, 2014.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Notas

- 1 Mestre em Relações Internacionais (UFF); doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UFRJ. Pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI/PUC-Rio) e colaboradora do Projeto bYou, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-5123-2344>
- 2 Mestre em Serviço Social (Universidade de Chicago); doutora em Sociologia (IUPERJ). Professora do Departamento de serviço Social PUC-Rio. Diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI/PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1154-7998>. E-mail: irizzini.pucRio.ciespi@gmail.com
- 3 Agradecemos a leitura cuidadosa e as ótimas sugestões de Malcolm Bush e Cristina Laclette Porto.
- 4 Texto original, “We do not inherit the Earth from our parents. We borrowed it from our children”. H T Parekh Foundation, Índia.
- 5 Referimo-nos aqui a recente criação de duas pastas, com a nomeação por parte do governo de Luis Inácio Lula da Silva, de Sônia Guajajara como Ministra dos Povos Indígenas e Anielle Franco como Ministra da Igualdade Racial (janeiro de 2023).
- 6 O autor analisa em seu trabalho, com enfoque na experiência norte-americana nas décadas de 1960 e 70, o papel relevante do surgimento de disciplinas tais como

- estudos afro-americanos, indígenas ou latinos, como precursoras de ações dentro da academia para ampliar a representatividade de grupos étnicos minoritários.
- 7 Potawatami é um povo originário norte-americano da região das Grandes Planícies, incluindo o alto do rio Mississipi até a região dos Grandes Lagos. Durante a colonização britânica, os Potawatami, assim como muitos outros grupos, foram obrigados a saírem de suas terras de origem para reservas em outros Estados, longe de áreas importantes de culto e de conexão com a ancestralidade.
 - 8 KIMMERER (2003).
 - 9 Wiingaashk, de acordo com o idioma falado pelos Anishinaabe que habitam o sul do Canadá e o norte do meio-oeste dos Estados Unidos.
 - 10 Palavras de Caetano, de 2 anos e meio, neto de uma das autoras
 - 11 Tradução do título em português, Trançando Sweetgrass. Sabedoria tradicional, conhecimento científico e os ensinamentos das plantas (KIMMERER, 2013). O livro ainda não foi traduzido no Brasil.
 - 12 Grupos originários dos Estados Unidos que habitavam a região do Vale do Rio Grande, e hoje compõem o sul do Texas, e o nordeste do México.
 - 13 No Brasil, a Resolução n.2, de 15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. O documento completo pode ser consultado no site do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/>
 - 14 Mais de 11.000 publicações sobre temas relacionados ao meio-ambiente, além de dados estatísticos referentes à 39 países estão disponíveis em: Main page | WESR (unep.org)

