

## AS CRIANÇAS E O VENTO: incursões no mundo da fantasia em prol do ambiente

Maria José Araújo<sup>1</sup>  
Hugo Monteiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Só se entende a natureza quando a percorremos e dela fazemos parte integrante, dizia *Henry Thoreau* em *Walden ou a Vida nos Bosques*, a propósito da sensação de liberdade que um passeio ao ar livre, pelos bosques, pode trazer ao caminhante. É delicioso quando *o corpo é um só sentido e aspira deleite através de cada poro*, (Thoreau, 1999: 149). Essa estranha liberdade cria afinidade com as folhas esvoaçantes, que cortam a respiração, sobretudo quando o vento sopra e ruge, levanta as folhas e faz alertas: uma espécie de sentinela da terra, previne o coelho para que fuja da raposa e alerta as crianças para a velocidade e a leveza, incentivando-as a correr atrás das folhas para brincar. O espaço porque fundamental para o ser humano em geral, e em particular para as crianças, é um indicador do que se pode fazer. Quando não se tem bosque, não se viaja? Imagina-se? A partir da reflexão sobre brincar ao ar livre, sugerimos ao leitor que experimente pensar o que sente uma criança que não corre no vento, não o sente no rosto, não apanha folhas, não brinca com animais, mas tem de construir histórias. Uma criança que respira o ar saturado da sala de aula onde o vento não circula a não ser no inverno das tempestades. A nossa reflexão estende-se à institucionalização da infância, aos espaços e tempos a que habituamos as crianças lembrando a necessidade de deslocalizar o tema da natureza da escola, para o pensar a partir do brincar e da brincadeira que permite a conscientização ambiental e dos diversos ecossistemas.

**Palavras-chave:** Criança. Brincar. Ludicidade. Ambiente

## CHILDREN AND THE WIND: forays into the world of fantasy for the sake of the environment

**Abstract:** According to Henry Thoreau - *Walden or Life in the Woods*- we can only understand nature when we walk it and are an integral part of it, as nothing compares to the feeling of freedom that a walk in the open air through the woods can bring to the walker. It is delicious when *the whole body is one sense and imbibes delight through every pore* (Thoreau, 1999:149). This strange freedom creates an affinity with the fluttering leaves, which take your breath away, especially when the wind blows and roars. A sort of sentry of the earth that lifts the leaves, warns the rabbit to flee from the fox and alerts children to speed and lightness, encouraging them to run and play with them. Space, fundamental for all humans is an indicator of possibilities. When you don't have forests, are you not allowed to travel? Only imagine? Reflecting on the ways of playing outdoors, we suggest that the reader experiment thinking about the feeling of a child that doesn't run in the wind, doesn't feel it on the face, doesn't pick up leaves, doesn't play with animals, but still has to build stories. A child that breathes the saturated air of classroom, where the wind does not circulate except in the winter brought by storms. We remember the need to relocate the theme of nature from school, to think of nature parting from play and of playing that allows environmental awareness and of different ecosystems.

**Keywords:** Children. Playing. Ludicity. Environment

<sup>1</sup> Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Investigadora integrada do CIPEM-INET-md e colaboradora do InEDP. Porto. Autora de livros, artigos e capítulos de livro na área da educação, publicados em revistas nacionais e internacionais de referência. E-mail de contato: mjosearaujo@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Filosofia pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor na Escola Superior de Educação do P. Porto. Investigador do InED Centro de Investigação e Inovação em Educação do P. Porto. Autor de livros, artigos e capítulos de livro na área da educação, publicados em revistas nacionais e internacionais. E-mail de contato: hugomonteiro@ese.ipp.pt

## LOS NIÑOS Y EL VIENTO: incursiones en el mundo de la fantasía por el bien del medio ambiente

**Resumen:** La naturaleza sólo se comprende cuando caminamos a través de ella y nos convertimos en parte integral de ella, decía Henry Thoreau en *Walden, La vida en los bosques*, respecto a la sensación de libertad que un paseo al aire libre, por el bosque, puede aportar al caminante. Es delicioso cuando *el cuerpo es de un solo sentido y succiona placer por cada poro* (Thoreau, 1999: 149). Esta extraña libertad crea una afinidad con las hojas que revolotean, que quitan el aliento, especialmente cuando el viento sopla y ruge, levanta las hojas y lanza advertencias: una especie de centinela en la tierra, advierte al conejo que huya del zorro y alerta a los niños sobre la velocidad y la ligereza, animándolos a correr y jugar con ellas. Porque el espacio es fundamental para el ser humano en general, y para los niños en particular, es un indicador de lo que se puede hacer. Cuando no tienes un bosque, ¿no viajas? ¿Puedes imaginarlo? A partir de una reflexión sobre las formas de jugar al aire libre, sugerimos al lector que trate de pensar en lo que siente un niño que no corre con el viento, no lo siente en la cara, no juega con animales, pero al final tiene que construir historias. Nuestra reflexión se extiende a la institucionalización de la infancia. Recordamos la necesidad de reubicar el tema de la naturaleza desde la escuela, para pensar desde el acto de jugar y el juego que permite la toma de conciencia al medio ambiente y a diferentes ecosistemas.

**Palavras-clave:** Niño. Jugando. Ludicidad. Medio ambiente.

### Quando não se tem bosque, não se viaja?

*O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E, de vez em quando olhando para trás ...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial (...)  
Alberto Caeiro<sup>3</sup>*

O ser humano, nas palavras de Thoreau, é um habitante da natureza, uma parte dessa natureza, não um mero membro da sociedade. Andar pelos olhos de Alberto Caeiro – o mais bucólico heterónimo do poeta português Fernando Pessoa– e caminhar como possibilidade de se refugiar ao ar livre é uma proposta que incentiva a ligação com a liberdade selvagem por contraste à cultura civilizada, “um estandarte para os movimentos ambientalistas que fazem, da caminhada um monumento à natureza, reflexo de um princípio criador” (Thoreau, 1999: 15). Quanto mais sol iluminar e aquecer os nossos pensamentos, melhor. A arte de caminhar é

<sup>3</sup> *O meu olhar é nítido como o girassol*. In O Guardador de Rebanhos. Poemas de Alberto Caeiro, heterónimo do poeta português Fernando Pessoa.

Texto escrito em português de Portugal

a arte de vaguear, pensar, matutar, compreender e explorar o que diferentes ‘ventos’ nos lembram sobre o sentimento de liberdade e nada tem a ver com o exercício físico, como geralmente o entendemos, ou com o culto do corpo. São propostas de exploração para alimentar a imaginação, *ver o que nunca se tinha visto antes*: o movimento da água, as texturas das plantas nas suas diversas formas e cores, sentir os pássaros nos ouvidos entre outros sons, enquanto se *pasma* e respira com o vento a bater de leve no rosto.

Para a criança que não tem a experiência da caminhada, a natureza aparece desenhada nos livros e a cor numa caixa, num lápis ou num desenho, enquanto a arte de vaguear reprimida pela sua inutilidade se desenha numa folha de papel. O exercício de escolha das atividades que as crianças podem fazer no tempo livre remete para simulações da natureza imaginada e romantizada. Mas não basta plantar uma árvore uma vez por ano com os colegas da escola para ter consciência ambiental.

Neste texto, e a partir de uma reflexão sobre os modos de brincar ao ar livre, sugerimos ao leitor uma viagem que ‘espicace’ a sua vontade de pensar nas formas de respeitar o sentido do brincar das crianças como possibilidade, quase única, de explorar, imaginar, construir e desenhar histórias de vida ao ar livre, na relação com os outros seres vivos (pessoas, plantas e animais). A narrativa, que decorre do nosso trabalho com crianças, mas também com os adultos que com elas trabalham, é ilustrada pelas histórias que permitem incursões no mundo da fantasia em prol do ambiente.

### **O vento mudou e a criança voltou**

A construção social do conceito de infância foi iniciada com o trabalho de Phillippe Ariès, em 1973, e Becchi e Júlia, em 1998, e refletiu o resultado de um longo processo de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e, principalmente, de constituição de diferentes tipologias de organizações sociais para as crianças (Sarmiento, 2002; Araújo e Monteiro, 2020). A institucionalização da infância e a criação de instâncias socializadoras, como é o caso do Jardim de Infância e do Ensino Básico, está associada à construção social da infância, dado que é justamente na altura em que a escola passa a ser obrigatória para todos que as crianças são libertadas das atividades de trabalho produtivo para poderem cumprir as suas aprendizagens como alunas, sendo que as famílias passam a ter um

papel e um investimento mais pró-ativo na proteção e prestação de cuidados às crianças (Araújo, 2011). A aposta é olhar a infância na sua pluralidade e heterogeneidade, enfatizando a participação e o envolvimento das crianças como pessoas com experiências que variam conforme os contextos de vida, gênero, classe social, grupo etário. Neste sentido, a unidade de análise deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, para ser o ator ou o grupo a que pertence, devidamente contextualizado.

A infância enquanto variável de análise sociológica dá a oportunidade de viabilizar e trazer pistas explicativas para o trabalho que se faz com as crianças, estudando justamente as suas relações sociais a partir do seu campo, independentemente dos interesses dos adultos que a rodeiam (Almeida, 2009; Araújo, 2009; Araújo e Monteiro, 2018).

A atenção aos cenários quotidianos da vida das crianças cresceu no século XVIII, quando a literatura romântica introduziu o tema das crianças e da natureza. Descobre-se o sentimento da infância num mundo idealizado que valoriza as emoções e exalta a ideia de pureza. No século XIX, a preocupação com o bem-estar das crianças incluía um interesse pelas condições da infância nas cidades industriais e a ideia de que as crianças precisavam ser ‘salvas’ dos seus perigos. No século XX, diferentes áreas disciplinares (filosofia, psicologia, sociologia, educação física, etc.) desenvolveram diferentes linhas de investigação sobre o impacto do ambiente físico nas crianças e como se relacionavam com os lugares, nomeadamente sobre as oportunidades de aprendizagem dentro e fora do espaço escolar (Chawla *et al.* 2012). Nestas preocupações nem sempre pareceu importante compreender como pensavam as crianças, nem como eram pensados os seus tempos lúdicos em meio aberto. De igual modo, não parecem ter sido, ainda, criadas as condições para que as crianças possam contactar e compreender que ‘ambiente’ significa um meio ativo. À medida que o território das cidades foi sendo urbanizado mais densamente, os espaços em que as crianças podiam interagir iam diminuindo e, com isso, iam diminuindo as oportunidades de brincar livremente ao ar livre, no espaço amplo e aberto, como ia, paralelamente, diminuindo a mobilidade independente e as oportunidades de adesão e compreensão à criação de sociedades sustentáveis.

#### Quatro paredes caladas e um cheirinho a alecrim<sup>4</sup>

A cidade, relativamente a zonas mais pequenas ou espaços rurais, lê-se a si própria como tendo uma posição superior (Rémy e Voyé, 1997) e é vivida com opressão entre os diferentes grupos sociais. Os espaços externos, os que pertencem à comunidade, são espaços de contradições e resistência dominados pelas lógicas de poder, como ‘trunfos’ que tornam os atores sociais mais fortes pelas diferentes transações económicas e sociais que proporcionam. São espaços apropriados por adultos, para adultos, que nos seus múltiplos interesses não ajudam a criar condições para que as crianças se possam movimentar, correr, saltar e sair das paredes “caladas” que as oprimem quotidianamente. Paralelamente, as visões negativas sobre os perigos do espaço público, associadas a sentimentos de insegurança determinam que, muitas vezes, se fechem as crianças em espaços exíguos onde o ar que circula está saturado, considerando-os sempre preferíveis aos espaços da “rua”. Os impactos negativos não são visíveis somente na saúde, no desenvolvimento físico, cognitivo e social, mas também nos seus vínculos emocionais e culturais com os lugares onde vivem e, nas relações que diferentes explorações e desafios, podem proporcionar e inspirar na relação com os territórios ao longo da vida.

É nossa convicção que uma prática educativa que se interesse por reabilitar o sentido da brincadeira no espaço público pode, por um lado, constituir-se como uma forma de ultrapassar os constrangimentos da exiguidade dos espaços fechados onde as crianças são “encerradas” com o objetivo de serem entretidas e, por outro, proporcionar aprendizagens sobre os dilemas ambientais que elas vão conhecendo, sem possibilidade de interferência.<sup>5</sup>

A vida social das crianças e a sua socialização não pode ser somente analisada a partir de espaços claramente delimitados, como refere Sirota (2006) ao propor a transversalidade como absolutamente necessária, uma vez que os diversos espaços que a criança frequenta interagem uns com os outros e, assim, é preciso reequacionar as formas da sua socialização. A criança não se limita a interiorizar e reproduzir, mas a fazer uma apropriação das informações adquiridas usando-as no seu próprio interesse. O trabalho com as crianças - enquanto atores sociais competentes – exige contextualização, experiências específicas e em situação de vida real. Neste pressuposto, a apropriação e reinvenção das culturas realizadas pelas crianças com

<sup>4</sup> Título inspirado no Fado “Uma Casa Portuguesa”, de Amália Rodrigues. O alecrim é um arbusto aromático que tem propriedades medicinais: estimulante e cicatrizante.

<sup>5</sup> *Project Nature* disponível em <https://www.projectnaturewa.com/> consultado em Setembro 2021

os adultos e com o seu grupo de pares, pode constituir-se como uma forma interessante de organizar os seus “tempos livres” (Araújo e Monteiro, 2020).

### **Fui ao jardim da celeste**

Não é muito diferente a forma como se entra nos territórios indómitos que imaginávamos como “natureza” e o modo como conduzimos as crianças pela mão, na paisagem pré-fabricada dos “direitos”. Em ambos os casos uma ilusão libertadora sossega consciências adultas, sem que realmente se saia do território delimitado da previsão e da segurança. É sempre, ou quase sempre, uma visita guiada, com percursos já estabelecidos, com atuações e interações cuidadosamente arrumadas em pautas de conduta e cadernos de instruções. A incursão festiva na tal natureza imaginada, a que o olhar urbano empresta um fragor de exotismo, tem o mesmo procedimento manualizado que o passeio orientado pelo conjunto formal dos direitos que outros estabeleceram.

Por isso mesmo, a união *tout court* entre Direitos Humanos/ das Crianças e o que difusamente se entende por “natureza” ou “ambiente” é simultaneamente tão recorrente quanto inconsequente. Sem uma concretização intencional, crítica e vivamente transformadora, a retórica dos Direitos reforça um papel educacional que, quando não legitima simplesmente o *status quo*, ocupa uma posição meramente ornamental no horizonte educativo (Araújo e Monteiro, 2020).

Também a conversão educativa do mais ingénuo dos procedimentos associados ao “retorno à natureza”, com cicerone e datas certas, tende a prolongar a concepção instrumental e docilizada de “natureza”, onde a atitude do controle diretivo é preponderante. A ordenação do jardim prevalece sobre o mistério da floresta, como se lhe equivalesse.

Sob uma neutralidade ilusória, a natureza surge sob a domesticação do olhar humano (e adulto), idealizada e estetizada pelas práticas herdeiras da ideia romântica do regresso à natureza, quando não plasticamente reproduzida, com imitações industrializadas de elementos naturais convenientemente moldados à escala humana. Entramos assim numa forma modelar de natureza, espécie de *greenwashing* educativo com as crianças como alvo e álibi.

É interessante retomar, a este respeito, a análise lapidar de John Berger (2020), ao constatar a transformação moderna das relações entre seres humanos e natureza, com particular vigor no contexto das transformações do capitalismo, na transição entre os séculos

XIX e XX. Os animais, na leitura de Berger, constituíram a primeira fronteira na relação entre pessoas e natureza, como margem de mistério e de incompreensão sobrevivente de uma relação tendencialmente manipuladora e instrumentalizante. O “abismo de incompreensão” entre pessoas e animais alimentou fábulas, urdiu símbolos e lendas, subjuguou espécies a uma narrativa que não lhes pertencia ou convocou medos e angústias, mas ao mesmo tempo estabeleceu uma relação de diferenças, de pontos de similitude e de dependência, de vínculos e de oposições como metonímia da relação entre pessoa e natureza.

Para Berger, o antropomorfismo, historicamente inscrito na relação entre seres humanos e animais, era sintoma da conversão da natureza em cultura onde, mesmo na tentativa antropocêntrica de domesticação da realidade animal, subsistia um vislumbre indomesticado de diferenças (Berger, 2020). Nas fábulas, onde os animais falam, ou nos mitos, onde simbolizam normas e valores, manifestava-se magicamente uma relação de fascinação, onde a diferença persistia e onde a distanciação do elemento natural era estável pano de fundo.

Foi este pano de fundo que a evolução moderna apagou progressivamente, até à conversão do animal em unidade instrumental, elemento descartável de uma natureza reduzida, ela própria, a adereço e a matéria prima. O zoo é uma ilustração paradigmática desta evolução, quando os animais passam a ser dispostos e expostos para simples deleite do olhar humano, numa seriação meticulosa e artificial. A frequente recriação plástica de um habitat, num misto entre o assegurar da subsistência do “exemplar” e do entretenimento exploratório do humano visitante, é uma das evidências decisivas dessa natureza acorrentada ao capricho. O ritual da visita ao zoo com as crianças corresponde ao desfile, sem interação, pela natureza que se visita sem se habitar, convertendo-se uma natureza desativada em parque temático subjugado ao convencionado olhar humano (Berger, 2020).

Este rito de subjugação frequentemente se autodesigna como “educativo”, sem cuidar do modo como as cartografias e os roteiros limitam interação e ludicidade, oferecendo da natureza a pálida imagem de elemento exterior, subalternizado ao goáudio do olhar humano. É o momento em que a brincadeira no campo, na floresta, na terra, se faz substituir pelo artifício que as imita, sem responsabilidade e sem mistério.

## O mar enrola na areia, ninguém sabe o que ele diz<sup>6</sup>

Em Portugal, o ar morno do verão leva crianças de todas as idades, género e classe social até à praia, a fim de que se deliciem com o sol e o mar. As praias constituem um dos espaços lúdicos mais requisitados como oportunidade de sociabilidade e brincadeira ao ar livre, mesmo que possa ser por um período curto de algumas semanas de um longo ano civil. Para além das dunas e do vidro da luz marinha, o ar da brisa e do vento adivinham o rumor das ondas, que se enrolam na areia, em tons de branco e verde ou azul e cinza, lembrando a oportunidade de construir castelos em que se mistura a fantasia com a imaginação e a dor com a realidade. Mar é respeito, imensidão, possibilidade e não é só na alegria da corrida e do jogo da bola, que a praia cumpre o seu destino, as pedras deixam adivinhar o que o mar esconde para além das rochas do imenso e profundo azul a perder de vista. É no mar que muitas crianças e adultos perdem a vida na luta pela travessia rumo à sobrevivência. De acordo com as Nações Unidas<sup>7</sup> mais de uma criança morre por dia no Mediterrâneo. O mar de incerteza e beleza dá e tira.

Como propõe Tonkiss (2005) a propósito das práticas culturais das crianças em lugares públicos, devemos pensar nas delícias, sem fim, que as crianças mais pequenas encontram nos lugares-comuns, quando conseguem subir e descer, rastejar, molhar-se, balançar-se, trepar, esconder-se e desaparecer em pequenos esconderijos, pequenos cantos. Não obstante, os avisos oficiais e recomendações, dificilmente nos esquecemos da relação com o vivido nas práticas amargas e doces, subversivas e nem sempre negociáveis, que favorecem o conhecimento do mundo.

*O mar a enrolar na areia* tem sido, para algumas crianças, uma possibilidade lúdica de diálogo com o meio ambiente, com a luta por uma vida melhor, não ignorada por muitos coletivos e instituições sociais. Neste diálogo as preocupações estendem-se à dificuldade de controlar os resíduos deixados nas praias e assim à poluição marinha gerada pelas enormes quantidades de lixo provenientes, sobretudo, das embalagens de plástico. O plástico, símbolo do capitalismo não regulamentado, polui em todos os seus estágios do seu ciclo de vida, persiste e está em toda a parte, não se conseguindo combater somente pela célebre “política

<sup>6</sup> Subtítulo inspirado na cantiga popular com o mesmo nome.

<sup>7</sup> <https://news.un.org/pt/story/2017/05/1586771>

dos 3 R”, mas exigindo menos produção e menos consumo<sup>8</sup>.

### **As crianças e os lugares: do real ao artificial**

Um *pedaço de relva sintética* é o espaço que muitos adultos preferem para deixar as crianças quando querem conversar ou trabalhar sem o mínimo de interferência. Um pequeno lugar que serve de distração para as crianças, cria a possibilidade dos adultos se dedicarem às suas próprias atividades, tidas por “sérias”. Há, pensam eles, alguma recompensa para as crianças em tudo isto. O “pedaço” é-lhes oferecido como sendo delas. Se contém brinquedos que garantem o mínimo de barulho e incômodo, melhor ainda. Se não chegar para manter o silêncio, podem sempre arranjar-se novos objetos (Clark e Gallacher, 2013). A *relva sintética* enquadrada em recreios ou parques públicos, mostra bem o paradoxo do significado – para os adultos - de brincar ao ar livre e do contacto com o meio ambiente. Delimitado e mascarado de ‘parque infantil’, este tipo de espaços e materiais impõem regras e desconfianças ao próprio ato de brincar e explorar, garantem que as crianças não aprendem o suficiente sobre como interferir e reclamar a verdadeira relva fresca com raízes, insetos, minhocas, animais e outras coisas mais, que esvoaçam e se despedaçam. Não permite subir e desafiar a gravidade, nem ensina muito sobre a transgressão de limites. Não há grande mistério na *relva artificial*, mesmo que as crianças possam encontrar alguma fantasia num espaço minimalista. Está quase sempre “limpinha” e não interfere com os negócios da cidade, nem com os receios de que as crianças se magoem, muito embora sejam em si um negócio. A substituição de espaços naturais por espaços simulados, representa parte de uma visão dos adultos, que propõe mais sossego ao cuidador/a, a par de uma agenda restrita e controlada para o ato de brincar e fantasiar. Uma agenda repleta de contradições que, paradoxalmente, aparece como avanço social e educativo, com propósitos pedagógicos e objetivos políticos (Clark e Gallacher, 2013). Brincar e jogar como um impulso biologicamente herdado que é espontâneo, delicioso, fundamental e livre, não é pensado como possibilidade de autonomia e participação e não tem feito parte das promessas adiadas sobre o direito a brincar. No entanto, conscientes das imposições e regras, as crianças arranjam uma maneira de perceber a transgressão. Como nos testemunha o “Diogo” (nome fictício), no âmbito de um projeto de investigação-ação

<sup>8</sup> Disponível em <https://br.boell.org/sites/default/files/2020-11/Atlas%20do%20PI%20C3%A1stico%20-%20vers%C3%A3o%20digital%20-%2030%20de%20novembro%20de%202020.pdf>

participativa em escola:

No meu recreio eu gosto muito de brincar ao lencinho e aos saltinhos em altura. Tem uns murinhos e eu ... salto. É perigoso, eu sei ... e é proibido. A minha professora não deixa ... a minha mãe também não. Mas eu gosto muito. (Diogo<sup>9</sup>)

**Apregoemos, então, aos quatro ventos...** tornemos conhecido que as crianças são mais do que o “futuro de um país”, mais do que a próxima geração de trabalhadores e, como lembrava Hanna Arendt, têm *direito a ter direitos*: direito de expressar as suas opiniões e de se pronunciar sobre questões que afetam sua vida pessoal, social, económica, religiosa, cultural e política; direito, no presente, a fazer parte da solução dos problemas que as afetam, sobretudo, quando sentem no seu quotidiano os efeitos das rotinas e das políticas que as alienam. Se ignoramos esta premissa somos levados a considerar que o futuro é predeterminado?

É resolvendo as contradições no presente, que podemos ter um futuro melhor, não sonhando e planeando futuros ideais, como explicitava Karl Marx, quando lembrava que é o capitalismo e não o marxismo que negocia com futuros (Eagleton, 2021). Os direitos de participação das crianças exigem, por isso, envolvimento ativo, escuta, informação e questionamento sobre a sensação de que o que existe não é suficiente aqui e agora. Apostar no pensamento crítico não é, sequer, uma novidade. É uma exigência no combate às palavras e atos que, à ‘toa’, impõem brincadeiras construídas sobre ilusões vazias de sentido e sonhos que não se conseguem realizar.

Continuamos a gastar muito tempo a ensinar a fazer exatamente o mesmo género de atividades de rotina, a reproduzir em vez de brincar, interrogar e criar. O facto de ainda ensinarmos e testarmos de forma tão rotineira, apela-nos ao que ‘apregoava’ Gramsci quando explicitava que todos os seres humanos são intelectuais transformadores. Intelectual porque o seu papel responsável na comunidade só pode ser cumprido em condições de democraticidade (que, por sua vez, implica participação); transformador porque, face à teoria educativa, o trabalho do educador será eminentemente político (Stoer, 2012). Seja o que for que ensinemos, não podemos ignorar a necessidade de recorrer à *batalha de ideias*, às faculdades

---

<sup>9</sup>Testemunho de uma criança

humanas, às possibilidades expressivas e criativas que estão fora do alcance das máquinas, mesmo que com elas possamos brincar. É preciso mudar a forma como ensinamos (Susskind, 2020). Conceber novos meios, ter novas atitudes, fazer novas propostas em vez de reproduzir e usar. É preciso brincar!

A natureza vivida tem vindo a ser substituída por uma vida sedentária que provoca uma desconexão entre as crianças e o mundo natural, contribuindo para a sua falta de consciência, falta de liberdade individual em favor de uma organização social que lhes é estranha criando, assim, um vazio existencial. Este sentimento nota-se, desde logo, na dificuldade que muitas crianças vão demonstrando na adaptação que têm de fazer às rotinas impostas pelos constrangimentos dos horários e dos espaços. Este ‘adestramento’, esta circunstância, começa a marcar as suas vidas a partir do momento em que entram no Jardim de Infância. Mesmo que consideremos que a experiência lúdico-expressiva, garante de igualdade de oportunidades, tem mais possibilidade de acontecer se as crianças frequentarem estes espaços.

Na transição para a escola<sup>10</sup>, as crianças têm de se adaptar a novas rotinas e vão mostrando o seu desconforto das mais diversas formas: chorando, ficando ‘embarrentas’, implicando, não dormindo, etc. A criança habituada a brincar, a ter tempo para explorar as suas brincadeiras com outros, a perceber o mundo em que cresce, é forçada a estar sentada, quieta e calada com uma função pouco clara – *tem de ser* – em prol de alguma coisa, externa a si própria, que ela desconhece e à qual é totalmente alheia. As crianças estão, contudo, conscientes das tensões reais na escola e percebem que se trata de uma instituição onde não está garantida a aceitação, *a priori*, mas onde têm de revelar competências para a conseguir. Por seu lado, os adultos aceitando, sem grande questionamento, a institucionalização da infância, num horário excessivo, cerca de 9 horas diárias (Araújo, 2009; Araújo 2011), imposto pela organização do trabalho produtivo, como que ficam incapacitados de ter uma postura crítica que os inibe de se aperceberem de que também são parte ativa da sociedade e não tem de se acomodar a tudo o que lhes querem impor.

---

<sup>10</sup> Em Portugal Ensino Básico no Brasil Ensino Fundamental

### **A urgência de uma cultura alternativa**

A ligação da criança com a aprendizagem cultural e social tem-se afastado do jogo e da brincadeira e aproximado da cultura escolar, ficando num meio termo que deixa de lado a atenção à especificidade da criança. Esta perspectiva enfatiza uma concepção de educação que remete para uma aprendizagem assente no treino, na memória e na repetição concebida a partir de estratégias didáticas baseadas na passividade da criança no seu papel de aluna. Pelo contrário, a nossa opção baseia-se numa concepção de educação que valoriza a imaginação e criatividade das crianças, assim como o jogo e a brincadeira como parte fundamental do ato de aprender.

Para que uma criança se eduque não é necessário que “engula” todos os conteúdos que lhe são apresentados: precisa é de agir por si mesma, precisa de explorar e criar como há muitas décadas já referiam Freinet (1974); Freire (1967); Dewey (1959). Os aspetos da autonomia e interesse das crianças são cruciais para o seu bem-estar. As atividades fazem sentido quando servem para estimular capacidades ou atualizar potencialidades, proporcionando as mais variadas experiências, a partir do seu quotidiano. Proporcionar experiências exclui, em absoluto, toda a preocupação em atingir o produto final, material, acabado ou perfeito. A exploração das atividades em meio aberto a partir do brincar partem da vontade e interesse da criança e não podem ser concebidas a partir de objetivos externos. Nesse sentido, as atividades de tipo escolar estão, à partida, excluídas – a não ser que correspondam a um interesse geral das crianças. Se o educador (o professor/a) impõe uma tarefa a realizar ou um exemplo de comportamento a imitar, a atividade da criança é “estimulada do exterior (pelo professor/a em função do resultado por ele desejado), pelo que este controlo imperativo, que caracteriza a pedagogia do dever, com uma longa e forte tradição entre nós, restringe a liberdade da criança – ou a sua autonomia – ficando esta reduzida a duas opções: aceitar ou recusar” (Ribeiro, 1991: 10). E pode recusar?

A pedagogia do dever, por oposição à pedagogia da liberdade, coleciona dificuldades e, assim, exige apelo às histórias do mundo da fantasia que propomos neste texto. Enquanto criações autónomas, para assimilar realidades desconhecidas, as histórias permitem descarrilhar das calhas rotineiras do dia a dia e propõe significados que somente os efeitos lúdicos ajudam a encontrar. É neste ritmo, que as crianças apostam e, é neste ritmo que a

magia contida na imaginação ganha o poder de recusar.

Imaginemos um mundo (o nosso) em que as crianças despertam em cada manhã, para a fantasia (...). Um mundo em que as crianças descobrem a paleta das cores da natureza, abrindo os seus horizontes para os desafios da cultura e da educação em moldes preciosos de antecipação a um mundo em constante agitação e mudança. Um mundo em que errantes, caminham para além dos encontros fortuitos e pontuais da cultura dominante e da imposição do olhar no submisso corpo domesticado pela imposição do silêncio (Lopes e Araújo, 2021: 207)

### Joaninha voa, voa...

*O céu está vazio  
enxotaram os anjos  
o voo e a liberdade assustam tanto  
que eles metem os pássaros todos na gaiola*  
Saguenail e JAS<sup>11</sup>

Trata-se de um projeto, de um “encontro de pessoas zangadas com a leitura, a escrita e os escritores” (Rosas & Guimarães, 2018: 4). Ou talvez, de forma mais precisa, de um encontro de pessoas, entre as quais crianças e jovens repelidas pelas práticas mais correntes (e mais excludentes) de leitura e de escrita. Ano após ano, há mais de 20 anos, este projeto, designado “Leitura Furiosa”, vai percorrendo Portugal, escrevendo, criando e produzindo com as crianças e jovens dados por iletrados ou improdutivos. Pergunta, com justiça, Regina Guimarães: “Como é que se pode pedir a uma criança que goste de ler e que saiba escrever se a sua educação foi em grande parte confiada às máquinas do silêncio, nomeadamente a uma data de ecrãs mais ou menos embrutecedores?” (Idem: 5). Foi no registo exploratório desta “Leitura Furiosa” que se lamentou o céu desabitado, onde o voo e a liberdade são suficientemente perigosos para que se condenem todos os pássaros à gaiola.

Cúmplices no desatar desse voo, a questão passa por inventar formas de reabitar o céu, sem dispensar os pés na terra. Fora dos espaços da canção (dita “infantil”, tal como a maioria dos subtítulos deste artigo), instigar a joaninha a voar é convidá-la a rumar novamente para o céu, sabendo-o esvaziado de pássaros e de sonhos graças aos ritmos invasores do existir de adulto.

A ideia de que as crianças podem viver num território pensado e idealizado pelos

<sup>11</sup> Trabalho desenvolvido com jovens, Gordinho, Koala, Mixa, Nelo, Txicoza, Pimpolho e Dans, no Centro Educativo Santo António- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais - organismo responsável pela prevenção criminal, reinserção social e gestão dos sistemas tutelar educativo e prisional. Portugal.

adultos e que podem ir construindo, presas em espaços, a sua identidade é uma ideia etnocêntrica cada vez mais difícil de aceitar. As brincadeiras são elementos essenciais de relação *com e na* natureza: constituem a possibilidade de um desenvolvimento saudável e de reconhecimento, em que as crianças não são um produto passivo do ambiente, mas sim agentes ativos e dinâmicos. Em meio aberto, as crianças estimulam todos os seus sentidos, desafiam a fadiga e o perigo e descobrem a vida em liberdade (Araújo e Monteiro, 2018).

Para uma criança, o mundo é um laboratório de experimentação, em que ela se torna “cientista”. Está cheio de objetos misteriosos, acontecimentos incompreensíveis e figuras míticas, estranhas, deslumbrantes e indecifráveis. O processo lúdico da decifração é um exercício de curiosidade e de exploração que, em rigor, faz parte integrante do próprio método científico. Não deixa de ser irônico que as instituições tradicionais de educação destituam, com tanta e generalizada eficácia, esta atitude de ludicidade exploratória quando, ao mesmo tempo, tentam promover as virtudes da atitude científica. A vida e o mundo de cada criança é, também, um mistério a desvendar, que gira à volta de perguntas e não de respostas predeterminadas. Se o conhecimento, no contacto com o meio aberto, chega em forma de surpresa, na sala de aula o exercício é bem diferente. Daí que o jogo e a brincadeira lúdica – descomprometida – proposta pelo prazer de descobrir, se constituam como ensaios e como laboratórios a céu aberto, pela surpresa que a natureza proporciona ou promete. O “Polegarzinho” por exemplo, brincava a estar perdido no bosque (Rodari, 2017), enquanto João Sem Medo, na pluma de José Gomes Ferreira (2013), galga transgressivamente os limites que lhe impõem, dando-se à aventura da floresta profunda. As crianças veem as histórias com deslumbre e deleite, tal como sentem o contacto com o mundo dos animais como fantasia, que mistura diferentes formas e estilos, diversas formas de cuidado, de contacto com a diferença e de responsabilidade. Os animais, voam, saltam, rastejam pulam e outras coisas mais: têm orelhas, patas, asas, narizes e focinhos, não falam como os seres humanos e quase sempre têm atitudes não justificáveis em antropocêntricas pautas de comportamento. Os animais, como as plantas, são recorrentes nas ilustrações para a infância, revelando-se como heróis que se entrelaçam em contacto com coisas primitivas – uma árvore, um ramo – no campo, na cidade ou na floresta. Os destinos destes heróis convencem as crianças que deles precisam para compreender e sobreviver aos desconfortos do mundo real.

## Referências

- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água
- Araújo, M.J. Monteiro, H. (Org.). (2020). *Direitos das Crianças Interpretados pelos Adultos*. Porto: Edições Afrontamento
- Araújo, M.J. Monteiro H.(2020). “Para uma definição de tempo livre tendo as crianças por medida e referente. O que diz a língua dos pássaros?” (2020), *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático – Direitos das Crianças: abordagens críticas a partir das ciências Sociais Boysen, G. A. (2015a). Preventing the over interpretation of small mean differences in student evaluations of teaching: An evaluation of warning effectiveness. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(4), 269–282. <https://doi.org/10.1037/stl0000042>
- Araújo, M.J. Monteiro, H. (2018). Crianças de todo o mundo, Uni-vos! *Educação & Ambiente - Revista de Educação e Ambiental*. V23, n3, 170-188. ISSN - 1413-8638E (DOAJ, REDIB, FLACSO e outras) <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8645>
- Araújo, M.J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Araújo, M.J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno: estudo sobre a relação entre o tempo livre e o tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade*. Tese de doutoramento apresentada na FPCE-UP.
- Becchi, E. Dominique, J. (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident*. Paris: Editions du Seuil.
- Berger, J. (2020). *Porquê Olhar os Animais*. Lisboa: Antígona.
- Chawla, L.; Cushing, D.; Malini, L.; Pevec, I.; van Vliet, W.; & Zuniga, K.(2012). *Children and the environment*. Oxford University Press, 1-33.
- Clark, A. Gallacher, L. (2013). Children in and out of place. In *Childhoods in Context*. 3-21 Bristol: Policy Press.
- Dewey, J. [1959 (2007) ]. *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora
- Eagleton, T. (2021). *Porque é que Marx tinha razão*. Lisboa: Edições 70.
- Ferreira, J. G. (2013). *Aventuras de João Sem Medo*. Lisboa: D. Quixote.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freinet, E. (1969). *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editorial Estampa.

Lopes, S. Araújo, M.J. (2021). Para quem não sabe educar até as crianças atrapalham. In Araújo, M.J; Monteiro, H. & Araújo, M. (2021) *Vermelho Vivo. Participação em Tempos de Eleição Autárquica*. VNG: Furar o Cerco.

Louv, R. (2008). *The last child in the woods. Disconnection between children and the natural world*. USA: Algonquin Books.

Ribeiro, A.(1991). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições Asa.

Rémy, J. Voyé, L. (1997). *A Cidade: Rumo a uma nova definição*. Porto: Edições Afrontamento

Rodari, G. (2019). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Fatoría K.

Rosas, L. Guimarães, R. (2018). *Leitura Furiosa*. Lisboa: Outro Modo.

Sarmiento, M.J. (2006). “Les Cultures de l’enfance au carrefour de la seconde modernité”, in Régine Sirota *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes: PUR, 307-316.

Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes: PUR.

Stoer, Stephen R. (1988) Sociologia da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Ciências Sociais, n.6 (75-89)*.

Susskind, D. (2020). *Um Mundo sem Trabalho*. Porto: Porto Editora (Ideias de Ler)

Thoreau, H. (1999). *Walden ou a Vida nos Bosques*. Lisboa: Antígona

Tonkiss, F. (2005). *Space, The City and Social Theory: social relations and urban forms*. Cambridge: Polity Press

Submissão em: 18/12/2023

Aceito em: 10/03/2023

Citações e referências  
conforme normas da:



AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION