



"TEVE AQUI UMA BORBOLETA QUE FUGIU LOGO": O BRINCAR E AS RELAÇÕES COM A NATUREZA "There was a butterfly here that immediately flew away": play and relationships with nature

Renata MOTTA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto
Porto, Portugal

remotta7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0654-2903> 

Cristina CARTAXO

Educadora de infância
Pesquisadora autônoma
Vila Nova de Gaia, Portugal

cristinactx@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7917-0794> 

Manuela FERREIRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto
Porto, Portugal

manuela@fpce.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4512-1669> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

As crianças das sociedades ocidentalizadas contemporâneas costumam ter pouco acesso a espaços públicos naturais, e suas experiências escolares costumam acontecer dentro de salas e muros, o que está intimamente ligado a uma visão dicotômica que separa os humanos da natureza. Na confluência dos estudos críticos da infância, novos materialismos, pós-humanismos e epistemologias ecológicas, olhamos para as experiências de uma etnografia realizada com crianças que frequentavam um projeto educativo "na natureza", no norte de Portugal. Através da observação participante e do brincar com as crianças, buscamos perceber como elas se relacionam com a natureza, como suas brincadeiras/culturas afetam e são afetadas pelos encontros com a variedade de seres vivos que encontram no seu dia a dia. Ao olhar para esses encontros memoráveis, percebemos que, para as crianças, essas dicotomias podem não fazer tanto sentido assim.

PALAVRAS-CHAVE: Criança e natureza. Brincar. Educação Infantil. Estudos críticos da infância. Novos materialismos.

ABSTRACT

Children in contemporary Westernized societies often have limited access to natural public spaces; their school experiences frequently take place within classrooms and walls, closely linked to a dichotomous view that separates humans from nature. At the confluence of critical childhood studies, new materialisms, post-humanisms, and ecological epistemologies, we examine the experiences of an ethnography conducted with children attending an educational project "in nature" in northern Portugal. Through participant observation and play with the children, we sought to understand how they relate to nature, how their play/cultures affect and are affected by encounters with the variety of living beings they encounter daily. Looking at these memorable encounters, we realize that, for the children, these dichotomies may not make as much sense as initially thought.

KEYWORDS: Children and nature. Play. Early Childhood Education. Critical Childhood Studies. New Materialisms.

"TEM QUE FICAR PARADO E FINGIR QUE É UMA ÁRVORE?": INTRODUÇÃO

Cristina chama as crianças para sentarem-se na roda e diz que hoje é um dia especial. Ela diz que hoje é o meu último dia antes de ir para o Brasil. Fala também que vão continuar com a investigação que começaram ontem com o retroprojektor. (...)

Ela fala sobre o que é investigar, que é estudar algo.

Otto (5a): "Eu ando a estudar canas...Só sei que elas são duras".

Nuno (5a) e Joca (3a) também dizem que estudam canas.

Nuno: "Já descobri que as canas têm líquido e são brancas por dentro".

Joca: "Eu sabo tudo de canas".

Luna (3a): "Eu ando a estudar os animais mortos".

Cristina pergunta se esses animais são como a borboleta que têm na caixinha (um recipiente redondo, de plástico transparente) e Luna diz que sim. Cristina diz que podem ver o que acontece com a borboleta no retroprojektor. Aida (6a) pede para ver a que pegaram no outro dia e Cristina vai buscá-la. Coloca-a no retroprojektor e mostra a sombra (...).

Otto fala sobre ir apanhar borboletas. Cristina pergunta o que ele descobriu sobre o que fazer para elas virem até ele. Ele fica meio na dúvida, pensa...ela o lembra sobre o dia em que fizeram isso na floresta com a Chica. Vira-se para mim e pergunta se eu também não estava, digo que sim...Ele exclama "Ah.." e diz, meio perguntando, que tem que ficar parado e fingir que é uma árvore" (**Nota de campo, 2019**).

Algumas experiências deixam marcas em nós, mesmo depois de meses, ou até anos. Cá estamos nós – Renata, Cristina, Manuela; pesquisadora, educadora, orientadora – seis anos mais tarde, ainda olhando, refletindo, encantando-se com as experiências compartilhadas com crianças e tantos outros seres vivos que habitavam um projeto educativo ao ar livre, no norte de Portugal. Nesse texto, as vivências de fazer pesquisa *com* crianças e natureza dialogam com as palavras quase-poéticas da Cristina Cartaxo-educadora que reflete sobre sua prática numa "escola sem muros".

É assim uma escola sem muros.
Ela existe ali, no meio da natureza.
De uma floresta, de um pomar, de uma horta.
Não tem muros (Cristina Cartaxo, 2025, p. 21).

O último dia do trabalho de campo, após oito meses de convívio próximo, é um momento agri-doce, mas também aponta para aproximações entre o que as crianças dizem estar a investigar e algumas das "situações-chave" percebidas no processo de investigação. De alguma maneira, tanto crianças como investigadora foram afetadas pelas experiências com as canas que compõem o bambuzal (Motta; Ferreira, 2022) e com as borboletas.

Numa escola destas, sem muros, a vida acontece ali a todo o momento e o ritmo com que se vive cada acontecimento não é forçado ou programado.

A natureza por si só, o espaço diversificado da floresta, por si só, traz o mundo ao corpo de cada criança que atua sobre ele e

Como as crianças, também buscamos saber mais sobre esses nossos companheiros de brincadeiras. E foi brincando de ser árvore que Otto investigou e descobriu – ou não – o que fazer para as borboletas virem até ele. O brincar é parte integrante da vida social das crianças, é um modo de estar no mundo real e de agir sobre ele. Nos contínuos encontros com a natureza, corpos, tecnologias, as crianças, individual e coletivamente, (re)interpretam e (re)criam entendimentos sobre a realidade, a natureza das coisas, dos espaços, das pessoas (Ferreira, 2021). Brincar com aquelas crianças naquela “escola sem muros” levou a um caminho, nem sempre fácil, para descentrar os humanos e considerar que as coisas e espaços não só desempenham um papel nas brincadeiras, como também brincam de volta, de forma recíproca (Procter; Hackett, 2017).

Por mais que as sociedades ocidentalizadas insistam em pregar nossa excepcionalidade e superioridade enquanto humanos (especialmente enquanto homens, brancos, heterossexuais, do Norte global) e nossa separação de uma natureza vista como estática, paisagem, recurso ou algo a se dominar, entendemos que as borboletas – assim como os bambus, pinheiros, cogumelos e até urtigas – foram igualmente criadoras do dia a que Cristina se refere. A estratégia para pegá-las de que Otto se lembra, inclusive, aponta para uma não conformidade com essa dicotomia. O que veremos a seguir, é que “fingir que é uma árvore” aponta para as conexões que nos emaranham com as vidas do pequeno bosque frequentado.

“E NADA FICA ESTÁTICO”: CONFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Aqui não se busca uma teoria para aplicar aos dados coletados, mas um processo circular em que as experiências com as crianças e seus companheiros de floresta nos levam a lugares/teorias inesperados, que, por sua vez complexificam o que foi vivido. Na confluência da sociologia da infância crítica com os novos materialismos, pós-humanismos e epistemologias ecológicas, questionamos dicotomias arraigadas nas culturas ocidentais, assim como as identificações românticas entre as crianças e o mundo natural (Taylor, 2017).

O pensamento moderno/colonialista que separa os humanos da natureza traz consequências para todas as formas de vida, tanto que o impacto que a exploração de “recursos” naturais teve sobre a Terra nos levou a este estado de emergência ambiental

em que nos encontramos. Nos cotidianos das crianças urbanas ocidentais, essa dicotomização pode ser vista/sentida quando são diretamente – e, em certos grupos, desproporcionalmente – afetadas pelas mudanças climáticas, quando têm seu acesso aos espaços públicos naturais restrito ou quando suas experiências educativas priorizam o interior de salas e muros em vez dos espaços exteriores (Tiriba, 2018; Carvalho, Steil e Gonzaga, 2020). Esta lógica dicotômica que tende a priorizar um dos lados – humano X natureza; mente X corpo; quem ensina X quem aprende; sala de aula X lá fora – deixa implícita a ideia de que os humanos não são natureza ou que podem ser mais ou menos natureza, conectados ou desconectados da natureza, e superiores ou dominantes sobre a natureza (Rautio; Jokinen, 2015; Malone, 2016). Uma lógica tão hegemônica que se insinua mesmo em algumas propostas pedagógicas que buscam uma aproximação à natureza – seja quando posicionam as crianças como potenciais guardiãs do meio ambiente, seja quando encaram a natureza como algo à espera das oportunidades de aprendizagem, acabam por persistir na bifurcação, dessa vez entre uma natureza boa e uma sociedade ruim (Clarke; Mcphie, 2014; Taylor, 2017). Uma natureza ainda vista como separada, pura, um antídoto necessário à, não-natural, vida urbana contemporânea das crianças (Taylor, 2017).

Como educadora, sinto que tem de se acreditar e estar preparado para mudar as nossas ideias e crenças sobre a educação. E tem os de estar sempre atentas, sempre prontas a atuar, a carregar, a transformar. Os dias dependem do tempo e da época do ano. E nada fica estático. O nosso próprio corpo tem uma atuação diferente. É exigente. Exige de nós muita atenção também a nós próprias e a todos os que estão conosco. Exige cuidado, generosidade, humildade, cooperação (Cartaxo, 2025, p. 24).

A natureza não é uma simples construção social, estática e separada dos humanos e suas culturas; pessoas, lugares e materiais são emaranhados e emergentes; a natureza (ou a matéria) é ativa e generativa (Spyrou, 2018; Mannion, 2020). Mas isso não é novidade para aqueles cujos saberes são invisibilizados pelo colonialismo: algumas cosmovisões ameríndias e africanas amparam-se nos saberes que chegam das vidas não-humanas às vidas humanas, constituindo a humanidade – vidas animais, minerais, vegetais, dos oceanos, ventos, rios, montanhas, insetos e das palavras (Oliveira Jr., 2020). Assumimos, portanto, que todos aqueles que habitam o mesmo mundo-ambiente são permeados e constituídos pela vida (Carvalho, 2014).

A infância é vista, então, como um fenômeno complexo, encorpada e enredada numa variedade de coisas, e não apenas constituída pelo discurso; uma mistura de cultura e natureza (Prout, 2011). Já que não somos os/as únicos aprendizes, roteiristas, atores e criadores do mundo (Taylor; Pacini-Ketchabaw, 2015), o engajamento contínuo

com outros seres é o ponto de partida para conhecer/habitar o planeta (Steil; Carvalho, 2014), e o conhecimento emerge justamente a partir das encruzilhadas de vidas vividas junto com outros (Ingold, 2016): “Numa escola destas, sem muros, no meio da floresta, a vida corre em si” (Cartaxo, 2025, p. 23).

O que acontece, então, quando prestamos atenção às outras vidas que compõem aquele mundo que as crianças também habitam? Que relações se tornam visíveis? O que “ganham” as etnografias com esse reconhecimento?

“ANDA LÁ RENATA, VAMOS INVESTIGAR ISSO!”: PERCURSO ÉTICO-METODOLÓGICO

(Na floresta, as crianças fazem desenhos com elementos da natureza) Sonia (5a) sai à procura de mais coisas para o desenho. Vem até mim para mostrar o que tem na mão e pergunta o que é (Fig. 1).

Renata: “Será que é uma pinha que ainda não cresceu?”

Sonia: “Não Renata...” – diz-me ela em um tom condescendente – “não estás a ver que tem estas partes? (apontando as folhas verdes e finas)... Anda lá Renata, vamos investigar isso!”

Ela vai-se afastando da clareira onde estão as outras crianças e eu sigo-a por toda a parte. Ela aponta quando vê mais uma planta parecida: “Estás a ver uma pista?” (**Nota de campo, 2019**).

Figura 1 - A planta chama a atenção de Sonia, que sai pela floresta à procura de pistas para descobrir quem ela é.



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Este recorte das notas tiradas ao longo dos oito meses de trabalho de campo numa autointitulada comunidade de aprendizagem (Projeto Educativo-PE, 2017) – uma instituição privada que priorizava o brincar livre nos espaços exteriores e o contato com a natureza no Norte de Portugal – dá “pistas” sobre a maneira como a etnografia foi co-construída. Foi brincando e seguindo atrás de Sónia, que dá as coordenadas e, às vezes, algumas “ordens”, seguindo as pistas deixadas pelas crianças na interação com o seu

meio, **com** os outros seres vivos e com a própria investigadora. Uma observação participante, já que só podemos conhecer o mundo porque somos parte dele e participar significa fazê-lo de dentro da corrente de atividade na qual se leva uma vida ao lado e junto com pessoas e coisas que chamam a nossa atenção (Ingold, 2017): seja quando uma caneta vira batuta e a menina rege o coral de pássaros-crianças (Soares Motta; Martinho Ferreira, 2023) ou quando borboletas aparecem na floresta numa tarde de inverno, como veremos a seguir.

Compartilhamos o dia a dia de crianças e educadoras, brincando e ouvindo suas opiniões em conversas informais ou entrevistas semiestruturadas; fotografamos e fizemos pequenos filmes de algumas situações, o que possibilitou uma maior visibilidade das interações entre as crianças e a materialidade dos espaços, à maneira como elas afetavam e eram afetadas pelas vidas com quem partilhavam aqueles lugares. Facilitou também a maneira de registrar essas interações, já que as crianças estavam em constante movimentação e até pela própria materialidade dos espaços percorridos – passar por lugares apertados, desviar de galhos, subir em troncos, correr ou entrar num rio.

Ao mesmo tempo em que nos preocupamos em não reproduzir ideias/práticas antropocêntricas que treinam nosso olhar exclusivamente para as crianças, também atentamos para as diferenças de idade, responsabilidade e poder que, inevitavelmente, modelam esses encontros (James, 2007; Spyrou, 2018). Dessa forma, assumiu-se um lugar de companheira nas brincadeiras, que evita tomar decisões e assumir papéis-chave ou de liderança, sempre atenta às reações das crianças (Ferreira, 2002). Minimizar as relações hierárquicas existentes entre investigadora e crianças não significa que a presença seja inócua, o/a investigador é entendido como parte dos fenômenos que procura descrever (Spyrou, 2018). As crianças percebiam o interesse da investigadora pelas brincadeiras “lá fora” e seu *status* como uma “adulta atípica” (Corsaro, 2002, p. 118), que não exibia sua “adulterez” de forma habitual e não tinha o mesmo poder que as educadoras, mas que era proveitoso quando queriam se afastar dos demais na floresta e precisavam da companhia de um adulto.

O nosso olhar e a nossa voz aprendem o limite e o lugar de negociação da liberdade. “Podes ir até ali onde te vejo”, talvez uns dias mais tarde pode se transformar em “Podes ir, mas chama bem alto se precisares de mim” (Cartaxo, 2025, p. 24).

Ao revelar as maneiras complexas pelas quais a criação de significados pelas crianças se desdobra em trocas dinâmicas com os espaços e lugares que habitam,

reconhecemos a não-linearidade das suas vidas (Hackett; Procter; Seymour, 2015). Ao nos engajarmos numa metodologia meio emaranhada, bagunçada e focada em descentrar os humanos da investigação, borboletas e bambus não são apenas objetos nas histórias das culturas do brincar das crianças ou objetos de um olhar meramente fotográfico, mas estão numa vibrante dança da materialidade com o corpo da criança (Malone, 2016).

Uma escola “sem muros”

Lugares como estes, atuam sem ser escola, ainda
como
projetos alternativos.
São uma alternativa ao que está legislado.
E é pena. Não deviam ser lugares alternativos
(Cartaxo, 2025, p. 25).

Caracterizada como uma instituição privada de apoio à educação, alternativa ao Jardim de Infância público, está situada em área rodeada de verde, nos arredores de um grande centro urbano do norte de Portugal, e faz grande uso dos espaços externos aos quais tem acesso. Contava, na altura, com uma auxiliar de educação e três educadoras de infância – uma em regime de estágio profissional, a criadora do projeto e Cristina, a principal referência para as crianças. A instituição atendia, 25 crianças dos 2 aos 6 anos, sendo 12 meninos e 13 meninas, distribuídas em dois grandes grupos, relativamente equitativos: as mais novas – 02 e 03 anos – e as mais velhas – 05 e 06 anos. As famílias podiam escolher dias e horários – entre 8h30 e 19h – para frequentar o projeto. O perfil socioeconômico dessas famílias que escolhem uma “escola sem muros” como a primeira experiência de seus filhos em uma instituição socioeducativa condiz com a realidade portuguesa, em que há uma desvalorização do contato das crianças com a natureza (Coelho et al., 2015) e em que a crescente consciência ambiental está relacionada a altos níveis de escolarização e qualidade de vida (Mansinho; Schmidt, 1994; Queirós, 2012). Suas famílias eram de classe média/média-alta, nucleares e apresentavam certa diversidade de nacionalidades, como italianos, franceses e brasileiros, mas apenas uma criança era negra.

Em seu projeto pedagógico, um documento construído coletivamente que explicita a missão e os princípios educativos da instituição, a natureza aparece como o grande foco/fio condutor das experiências educativas, assim como a educação pela Arte

e o brincar livre (PE, 2017). Inspirados nas ideias de *Reggio Emilia*¹ e das *Forest School*², apontam a importância de se trabalhar com a pedagogia de projetos, focada nos interesses das crianças (PE, 2017), o PE afirma, ainda, priorizar a liberdade de ser e a individualidade de cada criança, seguir os ritmos das crianças e da natureza, tendo a família como aliada no processo (PE, 2017). Especial importância é dada à organização do espaço físico, entendido como um “terceiro educador”³ (PE, 2017, p. 12) ou um “educador incondicional” (PE, 2017, p. 04).

As crianças habitavam dois locais diferentes: o principal uma casa de pedra e seu quintal. A “sala de aula” — ‘dentro’ — tinha mesas baixas, prateleiras com brinquedos, livros, materiais de reciclagem, desenho e pintura. O ‘lado de fora’ era composto por uma varanda, um gramado com árvores e, em sua borda, um bambuzal. Sua rotina diária geralmente começava com um tempo para brincar livremente entre o “dentro” e o “lado de fora”, independentemente do clima. Em seguida, as educadoras as chamavam para sentarem-se em círculo e planejar o dia. Quase diariamente, caminhavam até o terreno na mesma rua, onde ficavam a horta, o galinheiro, a “cozinha de lama” e um pequeno bosque de pinheiros, carvalhos e eucaliptos, espécies autóctones, como na maioria das florestas portuguesas. Das florestas originais, no entanto, muito pouco sobrou; sua composição e diversidade foram muito influenciadas pelas atividades humanas, desde a necessidade de produzir alimentos até a construção naval na época dos “descobrimentos” e aos esforços de reflorestamento do séc. XX (Florestas, 2020a; 2020b). Naquele pequeno bosque (Fig. 2), as crianças conviviam e brincavam em meio a aranhas, cogumelos, pássaros, borboletas e muitos “picos” com quem mantêm uma relação conflituosa: “Andamos por um lugar mais afastado da floresta, Lourenço e Tobias mexem em algumas plantas. Diana diz para terem cuidado com as silvas, que picam” **(Nota de campo, 2018)**.

¹ Cidade italiana onde, nos jardins de infância, as crianças trabalham em projetos baseados em seus interesses e são incentivadas a explorar o ambiente e se expressar em várias linguagens: palavras, artes, movimento, música, brincadeiras (Edwards et al, 1998).

² É uma prática de educação ao ar livre inspirada na filosofia escandinava de friluftsliv — vida ao ar livre — na qual crianças de 3 a 8 anos brincam, sobem em árvores, controlam o fogo e passam tempo em ambientes florestais (Leather, 2018).

³ Para os educadores de *Reggio Emilia*, deve-se atentar às muitas maneiras pelas quais este pode “falar” e convidar às interações, para que as crianças, interagindo com ele, façam suas próprias descobertas (Strong-Wilson; Ellis, 2009).

Figura 2 – Carvalhos, eucaliptos, urtigas, borboletas e crianças habitam um pequeno bosque no norte de Portugal.



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

CRIANÇAS COM C MAIÚSCULO

As experiências das crianças na natureza – e as interações com as borboletas que veremos a seguir – são atravessadas/emaranhadas pelas experiências e discursos presentes nas culturas das quais fazem parte, das suas famílias, das educadoras, das culturas midiáticas e tecnológicas, das culturas locais, nacionais e globalizadas. Ainda que em Portugal não se observe uma forte tradição de proximidade da educação de infância com o mundo natural, naquela “escola sem muros” essa era a distinção e a razão de ser. As crianças são percebidas como “seres da natureza e da cultura” (PE, 2017, p. 09), com o desenvolvimento biológico ocorrendo na interação com os membros da sua espécie e o universo natural.

Contudo, essa ênfase na proximidade com a natureza é, por vezes, contraditória, alternando entre uma visão de natureza enquanto algo que precisa ser protegido e as crianças enquanto suas guardiãs; como fonte e contexto para a aprendizagem situada na qual as crianças seguem seus interesses e exploram diferentes espaços (PE, 2017); e uma visão de recurso natural que se apresenta, principalmente, na relação com a horta e a venda do que é produzido ali, prevalecendo resquícios idealizados e

estereotipados de uma cultura mais rural, tradicional, um mundo rural idílico – as desfolhadas, as vindimas, mexer na terra, alimentar os animais – onde as crianças podem ser com C maiúsculo e brincar livremente (PE, 2017). Subentende-se, neste discurso, um apego sentimental a uma natureza singularmente virtuosa e, portanto, valorizada, mas ainda assim separada de nós, que não resiste ao apelo sedutor de uma natureza imutável e originária, habitada por crianças inocentes e naturais (Taylor, 2013; Taylor; Giugni, 2012).

Com espaço para observar, cuidar, amar.
Numa escola sem muros, há muito pouco que não se possa
fazer.
Não há muros.
A liberdade é na justa medida da responsabilidade que cada
um desenvolve em si mesmo, pela sua experiência, a sua
proteção, o seu risco.
Não há muros
(Cartaxo, 2025, p. 21).

A atitude das educadoras, sustentada por essa visão romântica sobre o contato com o mundo natural e discursos que priorizam o brincar livre e a autonomia, abre espaços-tempos para que as crianças exerçam sua agência nas interrelações com aqueles espaços, seres e coisas, tempos-espacos próprios das crianças, em que as educadoras escolhem deliberadamente afastar-se.

Os adultos estão ali para ser o «colchão» se ele for preciso.
Para amparar as quedas que são mais magoadas, mais
doridas. Para fazer crescer os horizontes quando eles são temidos
ou ignorados.
Para responder aos pedidos de ajuda para ir mais longe.
Em conjunto
(Cartaxo, 2025, p. 21).

A todo o tempo⁴, as crianças tinham a oportunidade de escolher o que fazer, onde fazer e o tempo para o desenrolar das suas brincadeiras. Geralmente, essa escolha era por brincar “lá fora”, mesmo quando chovia – seria essa uma preocupação adulta? Criavam trajetos e estavam em constante movimento, estabelecendo diferentes relações com a materialidade de cada lugar, muitas vezes compartilhando significados em pequenos grupos. As crianças demonstravam curiosidade, observavam as formigas, para onde iam, o que levavam consigo e cogitavam sobre suas famílias; andavam a estudar os “animais mortos” e as “canas de bambu”; tentavam descobrir o que eram as pequenas “frutas” verdes que passaram a encontrar pelo gramado da casa.

⁴ A exceção era o cumprimento das rotinas de alimentação e sono que as educadoras não abriam mão no dia a dia. Aqui, o respeito ao ritmo das crianças, ressaltado nas entrevistas e no PE, submete-se aos da instituição, sobressaindo a socialização dos ritmos biológicos e sociais das crianças.

A frequência com que iam à floresta; a maneira como os mais novos, geralmente brincavam mais próximos do chão, das folhas, da terra, dos gravetos e bolotas de carvalho e os mais velhos partiam para aventuras, subindo em árvores, lutando contra os “maus”, construindo “armas” de pau ou “casas”; as maneiras como habitavam aquele bosque, tornavam aquelas crianças seres entre muitos outros seres naquele emaranhado de vidas, naquele ecossistema. Alguns encontros eram mais prazerosos, como as joaninhas e castanhas, e outros causavam nojo – como pisar no cocô do cachorro –, irritação ou medo: “Algumas vezes as meninas param para tocar em alguma planta ou Amália reclama: “tem pico...Ai”. Ela reclama sempre que fica presa em algum “pico”, ameaçando um chorinho” (**Nota de campo, 2019**).

Estar com a natureza é bom e ruim: oferece perigos, pode ser ameaçadora e ameaçada; as crianças se divertem, mas também choram. Não é um estado de harmonia agradável e idílico, nem é uma batalha selvagem pela sobrevivência do mais apto – somente é (Ingold, 2011; Rautio; Jokinen, 015).

“TEVE AQUI UMA BORBOLETA QUE FUGIU LOGO”: ANÁLISE

Quando estamos na floresta, tudo acontece ali.
Mesmo ali, onde está o nosso corpo, onde estão os nossos
sentidos
(Cartaxo, 2025, p. 23).

Segundo Spyrou (2018), os significados das vozes das crianças, que estão sempre emergindo, são situados e relacionados aos limites do espaço, tempo, discurso e matéria. Para o autor, ao olhar para a materialidade das experiências das crianças, dentro das realidades estruturais que afetam suas vidas, percebe-se a complexidade da vida e da dinâmica de forças humanas e não-humanas caminhando juntas. Se o brincar é texto – em que as crianças contam as suas próprias histórias e versões da realidade – e contexto em que aprendem num campo de negociações de significados expressos em múltiplas linguagens (Ferreira, 2021), o que as crianças que brincam com a natureza, com as borboletas, têm a dizer? E o que as ações das borboletas nos contam sobre as tentativas das crianças de capturá-las?

Sigo com Otto para uma parte mais baixa e afastada da floresta, reparo em algumas borboletas pela área e acho estranho ter tantas borboletas durante o inverno. Um pouco mais tarde voltamos ali com Nuno e Otto aponta as borboletas. Eu digo que ia mesmo falar isso, que tinha reparado que havia bastantes borboletas e que antes não as via. Otto diz que é porque “antes era inverno”. Andando mais para cima vemos ainda mais borboletas (**Nota de campo, 2019**).

Poderíamos contar a história de como aquelas crianças se encantaram com as borboletas, quais foram suas reações e que estratégias desenvolveram para pegá-las, mas elas não estavam sozinhas conduzindo uma ação sobre coisas estáticas ou formas de vida “primitivas”. Isso implica conhecer quem são esses “outros”, o que complexifica nosso entendimento sobre aquele encontro.

Quem eram aquelas borboletas que voavam em pleno inverno e pareciam se disfarçar nas folhas laranjas caídas ao chão da floresta (Fig. 3)? Otto, com seus 6 anos de experiência em áreas urbanas e rurais no Norte de Portugal, e Renata com 37 anos de experiências no sul e sudeste do Brasil, compartilharam de um certo espanto em ver tantas borboletas nessa altura do ano, nossa atenção foi prontamente “capturada” por sua dança. Ao descentrar os humanos, emerge a possibilidade de sujeitos não-humanos “animarem” nossas narrativas (Hohti; Maclure, 2021).

Figura 3 – A borboleta Almirante Vermelho pousa no chão e se confunde com as folhas secas de carvalho, folhas de urtiga brotam ao seu lado.



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Esta é uma história de uma tarde fria de fevereiro em que borboletas estão a voar entre nós. Conhecer seus hábitos e preferências nos ajuda a situar ainda mais aqueles encontros entre crianças, borboletas e a floresta, a perceber como as brincadeiras das crianças estão intimamente emaranhadas nas vidas com que compartilham aquele espaço especial – esse emaranhamento que parece mais facilmente percebido pelas próprias crianças. Mais tarde, com a ajuda das fotografias tiradas na ocasião e de aplicativos de procura de imagens, descobrimos que aquelas borboletas são as Almirantes Vermelhos (*Vanessa Atalanta*), com suas características

asas pretas de manchas alaranjadas – uma das maiores borboletas da Europa e bastante frequente em Portugal –, que habita orlas de florestas e, ao contrário de outras espécies, sobrevive ao inverno na sua fase adulta, escondendo-se nos troncos com as asas fechadas para se camuflarem, saindo para se alimentar nos dias de sol, como o dia em questão (Ecosfera, 2015; Serralves, 2021; Silva, 2021).

Luna e Maia também acompanham. Eles querem apanhar as borboletas e discutem como podem fazer isso – dizem que precisam fazer silêncio e procuram ficar nos lugares em que as viram antes. Nuno e Otto estão parados, olhando ao redor. Chica diz para terem cuidado pois têm “picos” perto dos pés. De repente, uma borboleta pousa no peito de Nuno, que se assusta. Chica dá um pequeno grito “oh” e ri. Nuno tenta pegar a borboleta com os dedos, mas ela voa para longe. Ele se assusta com o movimento e ri. “Ai que fixe”, diz a Chica (**Nota de campo, 2019**).

Há no ar um misto de espanto, silêncio e excitação, as crianças ficam paradas de braços esticados à espera que as Almirantes Vermelhas pousem nelas, observam seus caminhos e pensam, conjuntamente, em estratégias para pegá-las. Uma passagem que poderia ter passado despercebida, quando Chica os adverte sobre os “picos” perto de seus pés, ganha outra dimensão se olharmos também para as borboletas, se atentarmos para como as relações crianças-animais são complexas e emaranhadas, mutuamente afetadas e co-modeladas (Pacini-Ketchabaw; Taylor; Blaise, 2016). Segundo as autoras, todas as espécies (incluindo nós, humanos) geram os seus próprios sistemas de valores, restrições e obrigações, e estamos no meio dessas múltiplas relações de redes e filamentos de solo, árvores, água, plantas, animais, insetos e um ao outro.

O que acontece é que a vida social dos insetos envolve interações intracelulares com paisagens bioquímicas e feromônios, que geralmente não são considerados significativos nos relatos dos humanos (Hohti; Maclure, 2021). Não chegamos a este nível, mas consideramos, em nosso relato, que as borboletas têm vidas sociais e hábitos que não costumamos nos interessar, ainda que afetem e sejam afetadas por elas. As borboletas e suas larvas costumam alimentar-se de uma pequena variedade, ou de apenas uma única planta, o que acaba por condicionar a sua distribuição e a das próprias plantas (Ecosfera, 2013) – no caso da Almirante Vermelho, sua principal fonte de alimento é a urtiga (Ecosfera, 2015), justamente os picos de que as crianças tanto se queixam. As borboletas estão ali pelas silvas e as silvas pelas borboletas, mas enquanto umas atraem as crianças, as outras são constante fonte de reclamações, arranhões e comichões. A *Urtica dioica* L. é uma planta da família *Urticaceae*, que pode variar de 0,5 a 1,5 metros de altura; surge em bosques fechados, em baldios, incultos e campos agrícolas; é uma erva ruderal e distribui-se por toda a Europa, mas, em

Portugal, a sua distribuição é irregular, concentrando-se no litoral norte (Fernandes; Delgado, 2013), onde estamos. Seu nome deriva do latim *urere*, "queimar", fazendo referência aos seus pelos urticantes, que provocam reações alérgicas e têm função de proteção dos órgãos herbáceos contra herbívoros (Fernandes; Delgado, 2013).

A estratégia das borboletas, de depositarem seus ovos em urtigas para que seus "picos" as protejam, no caso desta inter-relação, é bastante eficaz e repele as crianças. Nesse emaranhado não há protagonistas; as crianças não agem sobre algo inerte, nem as borboletas coordenam a ação; há um encontro, um avançar e recuar nessa dança e uma aparente curiosidade mútua. Também as Almirantes Vermelhas parecem atraídas pelas crianças, elas voam ao seu redor e, por duas vezes, bravamente, pousam nos corpos dos meninos:

Otto pergunta onde está a borboleta e Chica diz: "Tá no teu braço, estás a ver? Uau!". Ele levanta o braço lentamente e olha para trás. Vê a borboleta pousada na parte de trás do seu braço, enquanto Nuno se aproxima, estica o braço e tenta agarrar a borboleta, mas ela voa e ele se assusta (**Nota de campo, 2019**).

Se a curiosidade é mútua, os riscos também parecem existir tanto para as borboletas quanto para as crianças. Quais são as consequências, nem sempre intencionais, da fricção que ocorre quando diferentes tipos de corpos se chocam uns com os outros na floresta (Pacini-Ketchabaw, 2013)? O interesse das crianças ainda é apanhá-las, mas se assustam quando isso está prestes a acontecer; as borboletas estão em constante movimento e a sua imprevisibilidade parece exercer tanto fascínio quanto medo.

Nuno dá um grito e a borboleta que ele tentava pegar voa para longe.
"Picou-me", ele fala e bate as mãos uma na outra.
"O que ela te fez?", pergunta Otto.
"Abanou-me a asa", ele responde.
Chica pergunta: "tocese-a"?
"Sim, toquei-a. E apanhei-la!", Nuno diz se virando para Chica, fazendo pinça com os dedos e com um sorriso no rosto.
"E onde que ela está?"
"Sumiu" (**Nota de campo, 2019**).

Ao mesmo tempo, percebem que seus comportamentos – correr, fazer barulho, movimentos bruscos – assustam os insetos, acusando-se uns aos outros de afastá-las:

"Vem cá ver uma coisa", diz Otto, que se vira e começa a andar. Dá um passo e para, abruptamente, vai pé ante pé em direção à borboleta que avistou. Ela voa e ele acompanha o movimento com a cabeça:
"Oh, ouviu o meu passo e já se assustou".
Ele avista outra e anda devagar, mas Nuno vem correndo por trás, também em direção à borboleta e ela voa. Os dois fazem barulhos de insatisfação ("ei"). Otto fecha a cara e diz para Nuno:
"Tu foste a correr e assustás-te-la! Tu assustás-te-a!"

Os dois seguem andando. Nuno de braços abertos, roda olhando para o alto. “Onde é que está?”, ele diz.
 Cada um segue em uma direção. Nuno cruza os braços e fala:
 “Poxa, queria apanhar alguma borboleta”.
 Maia queixa-se que nunca consegue apanhar uma.
 “Teve aqui uma borboleta que fugiu logo”, diz Otto.
 Maia, Luna e Otto estão novamente parados, com os braços levemente abertos.
 Nuno está mais abaixo e Maia fala alto com ele:
 “Para apanhá-la têm que ficar no sítio favorito e ficar quietos. Assim vais assustá-la, ó”.
 “Cadê a borboleta?”, ele pergunta.
 “Tá ali” e aponta para um lugar mais abaixo de onde Nuno está. Nuno faz um barulho e ela lhe diz:
 “Ficas quieto aí, se põe num sítio favorito dela, que é onde eu estou – ela está mais ou menos no lugar onde Otto estava quando a borboleta pousou nele –, e ela vai ter contigo” (**Nota de campo, 2019**).

O ponto central da estratégia de Maia é pensar em maneiras de fazer com que as borboletas queiram ir até eles, parecendo reconhecer sua agência e que aqueles insetos não estão ali para servi-los, e que não só os humanos têm lugares preferidos. Esses lugares, no entanto, não parecem ser as crianças. As meninas reclamam que não pegaram nenhuma, e Maia tem ideia a de “serem árvores”, já que borboletas gostam delas e, se pensarem que são árvores, podem pousar nelas. Todos pegam galhos de eucalipto e posicionam-se, em silêncio, no lugar onde as borboletas estavam mais ativas, permanecem parados e em silêncio por algum tempo. Algumas borboletas aproximam-se, mas nenhuma pousa.

A menina brinca de se colocar no lugar das borboletas para entender do que gostam e se tornar atraente para elas. Estaria aí presente, mais uma vez, um reconhecimento da ameaça que trazem aos insetos e, por isso, escolherem não ser mais crianças, e sim árvores? As crianças e Chica pegam em grandes galhos de eucalipto e se posicionam. Ainda que essa estratégia tenha sido informada pela experiência que tiveram nesses últimos momentos, observando os comportamentos e as reações das borboletas e de si mesmas, essa talvez não tenha sido a melhor escolha, já que as Almirantes Vermelhas dão preferência às silvas e não aos eucaliptos. De qualquer maneira, segurar ramos de urtiga não seria uma escolha viável, mesmo que soubessem dessa sua particularidade. Os ovos das borboletas parecem estar a salvo de um grupo de crianças animadas que brincam/investigam a floresta viva que todos coabitam.

Quando escolhem “ser árvores”, as crianças colocam-se numa posição de ser/estar com a floresta, num sentimento de parentesco com as árvores e borboletas que ultrapassa o código genético e a ancestralidade comum. “Fazer parentes é fazer pessoas, não necessariamente como indivíduos ou como seres humanos” (Haraway, 2016, p. 142), mas enquanto entidades fluidas e permeáveis, corporeidades

partilhadas, uma vez que a matéria (como a água, os alimentos e o ar que respiramos) circula constantemente entre plantas, animais e humanos. Para Piorski (2016, p. 63), “as formas materiais surgem para a criança como fenômeno vivo, animado, dotado de alma, tendo uma personalidade, um ser”. Também para as crianças envolvidas naquela dança, as borboletas se assustam e têm lugares preferidos, as árvores atraem borboletas, são confiáveis:

Na floresta, Cristina distribui materiais e as crianças a advertem para o uso de um ancinho por um colega mais novo.
Nuno: “Por que ele pode bater nas árvores”.
Luna: “Não é para bater nas árvores, as árvores são boas”
(Nota de campo, 2019).

Segundo Merewether (2020), as crianças frequentemente fundem elementos humanos e não-humanos, aos quais atribuem agência, atitudes, valor e sentimentos, o que parece ir além da divisão humano/natureza. Merewether (2020) ressalta que essa maneira de animar o mundo, no entanto, costuma ser vista como problemática e propõe o afastamento das concepções piagetianas que associam o animismo a um pensamento primitivo a ser superado, e de uma lógica colonialista, que posiciona os animistas como não desenvolvidos. Segundo Taylor (2017), independentemente da maneira como as estruturas educativas posicionam as crianças – nesse caso, uma identificação romântica entre crianças com C maiúsculo e uma natureza nostálgica e idílica, mas ainda dicotômica –, as relações reais das crianças com o mundo excedem nosso sistema binário.

Longe de afirmar que todas as ações das crianças estão isentas de dicotomias culturais, algumas práticas podem ser percebidas como, no mínimo, obscurecendo e confundindo essa distinção (Rautio, 2013): quando as crianças da “escola sem muros” brincaram na floresta, com borboletas e “picos”, quando cuidaram para não pisarem os cogumelos, quando fizeram “pontes” para que besouros chegassem mais facilmente à sua casa, aproximaram-se e incluíram esses outros seres vivos como companheiros de brincadeira, de jornada.

Ando pela grama com Gael (2a), paramos na frente de um toco de árvore e ele olha para um besouro que anda ali: “É um escaravelho ou o que?”. O besouro cai na relva e ele usa uma folha para colocá-lo de volta no toco:
“Já pode ir para a sua casa...onde está?” **(Nota de campo, 2019).**

Quando pegaram minhocas para alimentar uma andorinha caída do ninho, quando desejaram providenciar um enterro para o lagarto que encontraram morto na rua, ou ouviram quando a terra estava a chorar (Motta; Ferreira, 2022), traduziram a experiência vivida de uma "ontologia plana" em que natureza, animais e artefatos

partilham o mesmo nível de existência e agência na formação da realidade; reconheceram e assumiram, afinal, essas vidas como igualmente importantes.

Os meninos que vão mais atrás veem algo no chão e param para observar. Cristina diz que são uns bichos juntos – ela dá um sorriso para mim, porque eles estão copulando.

“São besouros”, diz Joca.

Nuno e Joca mexem neles com galhinhos, até que os besouros se separam. Um segue andando e o outro está de “barriga ao ar” e os meninos o ajudam, com o galho, a se virar. André (6a) diz que eles vão para casa:

“Ele está a ir a ter com o amigo dele” (**Nota de campo, 2019**).

Besouros, tal como eles próprios, têm casas, amigos e, por vezes, precisam de ajuda. O sentimento de cuidado com os animais pequenos e grandes, com as árvores e os cogumelos, nos remete à ética de parentesco de que Haraway (2016) fala, a uma empatia e parceria que se estendem a uma natureza, a um planeta personificado: “Na volta, fazemos um caminho diferente, pelo outro lado da floresta. Otto aponta para o lixo no chão: “Pois eles não sabem que a natureza não gosta... Não percebem que o planeta não vai aguentar” (**Nota de campo, 2019**).

FICAR PARADO E FINGIR QUE É UMA ÁRVORE: CONCLUSÕES

No emaranhamento de todos os discursos e da materialidade – que ora facilita alguns enredos e encontros, ora os dificulta –, da vida daquela floresta, daquela “escola sem muros”, as crianças criaram suas próprias maneiras de se relacionarem com a natureza. Numa dança, uma negociação constante, um ir e vir entre o tentar capturar as borboletas, pisar em formigas, bater em árvores e ora se assustar ora se preocupar com as mesmas borboletas, ajudar os besouros a chegarem em casa e se preocuparem com a árvore que levou uma paulada e “está a chorar” (**Nota de campo, 2019**), com um planeta que já não aguenta mais a maneira como muitos humanos se relacionam com ele. Um planeta que, para aquelas crianças, também tem um pouco de gente, gente que não gosta de lixo no chão, mas “adora cascas de banana” (**Nota de campo, 2019**), que sente o impacto das nossas ações, mas abriga uma multitude de vidas diversas.

Cristina fala para eles/as se deitarem e coloca uma música no computador para eles dormirem. Enquanto toca a música, passam imagens da terra vista do espaço:

Luna: “É a terra”.

Otto: “Que linda”.

Luna: “É o nosso planeta”.

Nuno: “Renata, tem todas as cores. Tem todas as cores do mundo” (**Nota de campo, 2019**).

A maneira como estas crianças experimentaram esse sentimento de encantamento e responsabilidade para com a natureza no seu dia a dia parece esfumar um pouco essas divisões tão caras ao pensamento moderno. Sem pretender reforçar o mito rousseauiano de crianças inocentes e autênticas, que são corrompidas por terem sido criadas na sociedade, Rautio (2013) sugere que nós, enquanto acadêmicos, profissionais da educação de infância e adultos, atentemos seriamente ao que acontece nas práticas às quais as crianças costumam dedicar tempo e que consideram gratificantes. Tiriba (2018) também aposta nas escolhas das crianças, “confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizam como bons encontros” (Rautio, 2013, p. 197).

Nos encontros com as borboletas Almirante Vermelhas, talvez elas não tenham aprendido a melhor estratégia para pegá-las, e talvez esse nem fosse o ponto, mas aprenderam a ser árvore, a reconhecer que as borboletas estão atentas a elas, que têm intenção, exercem agência e podem percebê-las como uma ameaça. Aprenderam também a experimentar outro lugar naquela floresta, a assumir outros papéis e a se colocarem no lugar do outro, mesmo quando esse outro é uma borboleta ou uma árvore.

Reconhecer esta escola pode ser uma inspiração para
outras,
ser uma proposta para aquela que queremos que seja
uma
escola para todos
(Cartaxo, 2025, p. 25).

Com esses encontros, também podemos, nós adultas, aprender a fazer pesquisas, escolas e uma educação de infância mais inclusivas. A atenção íntima e sensual das crianças à vivacidade da matéria que as leva a uma relação próxima com o mundo (Merewether, 2019) pode nos soar como um convite a olhar mais e conhecer mais as histórias daqueles nossos companheiros, seja da floresta, seja das nossas salas de aula dentro dos muros – o que será que os besouros amigos fazem quando se encontram? Onde moram? O que gostam de comer?

Mas esta escola também tem muros.
Não aqueles visíveis que, aparentemente, cortam, marcam
ou
dividem caminhos e lugares.
Esta escola não tem ainda lugar como escola, reconhecida
legalmente, apoiada e financiada dentro de um sistema
público ou privado
(Cartaxo, 2025, p. 24).

Sabemos que poder estar com uma floresta não é a realidade escolar da grande maioria das crianças das sociedades ocidentalizadas. Figueiredo (2015) afirma que, em

Portugal, a frequência e o tempo que as crianças passam no exterior é reduzido – especialmente no inverno –, quase como um “intervalo” nas atividades educativas que acontecem dentro das salas, essas sim, vistas como centrais nas práticas pedagógicas. No Brasil, Tiriba (2005) faz um paralelo entre o “aprisionamento” das crianças nas salas de aula e nos pátios cheios de cimento e a presente situação socioambiental, em que a natureza vai sendo destruída, ambos consequência do modo de produção capitalista e de seu sistema de valores. As crianças vivem emparedadas em escolas dentro de muros.

Enquanto estes lugares não forem reconhecidos como escola,
esta escola sem muros terá sempre outro tipo de muros.
Muros que fazem com que apenas alguns os possam frequentar.
Quando este muro social deixar de existir, aí sim, teremos
uma escola verdadeiramente sem muros, aberta a todos
(Cartaxo, 2025, p. 25).

A nossa vontade é que as crianças possam ter uma floresta, uma árvore, um pátio com grama e terra nas suas escolas. Acreditamos no “desemparedamento” da infância que busca “conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares” (Tiriba, 2010, p. 09). A nossa vontade era sair dos portões e que a escola também pudesse ser as ruas do bairro, as praças da cidade e todos os seus moradores.

Cada escola ter um espaço exterior de floresta, de horta, de
jardim.
Cada escola ter relvado que se pudesse pisar e árvores que
se
pudessem subir.
Pequenos riachos, lama para saltar, árvores, fetos, arbustos.
Talvez uns quantos esquilos, gaios e vacas-louras
apareceriam
Por ali. Vida natural a acontecer, e a cobrir a terra batida e o
cimento — que em muitos casos, trazem mais dor à queda
do que um monte de folhas de outono — até desaparecerem
(Cartaxo, 2025, p. 25).

É, no entanto, importante perceber que mesmo nas escolas emparedadas, as vidas insistem em estar ali. Afinal, a natureza não é algo alheio a nós, uma paisagem distante que temos a sorte, ou não, de visitar. O que você vê da sua janela? Quem aparece nas nossas casas, faculdades, escolas? Nas frestas dos muros? Quem cresce nas pedras?

“Mas, na verdade, esta escola pode ser em qualquer lugar,
se esses
muros não existirem no coração de cada professor ou
educador”
(Cartaxo, 2025, p. 22).

Também nas escolas entre muros, as borboletas visitam, as formigas aparecem, os mosquitos zumbem nos nossos ouvidos, a chuva cai e respinga na janela, as folhas

voam no pátio ou no caminho de casa. O olhar adulto não está voltado para essas coisas, mas alguém tem que vê-las. Em vez de descartar, suprimir ou remodelar intencionalmente o animismo encantado das crianças, professores podem encará-lo com curiosidade e entusiasmo (Merewether, 2019). Podem encarar como uma possibilidade de aprender com elas e, em vez de descartar o momento em que deixam de ser crianças e viram pássaros (Soares Motta; Martinho Ferreira, 2023) como brincadeira de criança, perceber a riqueza de sentidos que podem estar presentes ali. Podemos valorizar as pequenas histórias que contam e os pequenos seres a que só as crianças parecem prestar atenção, a pedra que veio no bolso, a parada “inconveniente” no trajeto para pegar uma folha do chão, a conversa com um pequeno inseto.

“[...] creches e pré-escolas podem se constituir como instituições formadoras de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida; como campos de intervenção que nos possibilitem desmontar filosofias e ideologias antropocêntricas, individualistas e consumistas que norteiam as práticas sociais atuais” (Tiriba, 2018, p. 279).

É isso que estamos buscando fazer com esse texto com o qual terminamos (por enquanto) uma trilogia de histórias de momentos/experiências significativas, especiais e importantes vividos juntos. Nós três, anos depois, de outros lugares em nossas vidas e no mundo, ainda estamos aprendendo com o que vivemos com seres humanos e não-humanos – crianças, educadoras, investigadora, orientadora, borboletas, urtigas, eucaliptos, bambus e esconderijos secretos, pinheiros, crianças-pássaros e “minhocastanhas” (Soares Motta; Martinho Ferreira, 2023) e tantos outros.

Histórias de como um pequeno bosque no Norte de Portugal se emaranha nas brincadeiras das crianças, esfumando as divisões adultas/ocidentais entre cultura/natureza, humano/não-humano, discurso/matéria, dando pistas de modos de ser/estar coletivos, em um espírito de companheirismo e parentesco com aqueles que compartilham a floresta, a escola, o mundo conosco. Histórias que ajudam a olhar para as crianças e o brincar de forma menos antropocêntrica, a descentrar os humanos e a aprender outras histórias.

REFERÊNCIAS

CARTAXO, Cristina. **Escola sem muros**: Poucaterra — acesso à terra, agroecologia, convivialidade. Coimbra: Palimage, 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto; GONZAGA, Francisco Abrahão. Learning from a more-than-human perspective: Plants as teachers. **The Journal of Environmental Education**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 144-155, 2020.

CLARKE, David AG; MCPHIE, Jamie. Becoming animate in education: Immanent materiality and outdoor learning for sustainability. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 198-216, 2014.

COELHO, Ana; DUQUE, Isabel; PINHO, Luana; BIGOTTE, Emília; FIGUEIREDO, Aida; VALE, Vera. Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [s. l.], v. 10, p. 111-117, 2015.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], v. 17, p. 113-134, 2002.

ECOSFERA. **Borboletas**: 500 mil espécies prováveis. Portugal, 2013. Disponível em: <https://acervo.publico.pt/ecosfera/noticia/sobre-as-borboletas-1615343>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ECOSFERA. **Almirante Vermelho (Vanessa atalanta)**. Portugal, 2015. Disponível em: <http://bloques.publico.pt/borboletasnaweb/2015/03/31/almirante-vermelho-vanessa-atalanta/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **The hundred languages of children**: The Reggio Emilia approach--advanced reflections. [S. l.]: Greenwood Publishing Group, 1998.

FERNANDES, Patrícia; DELGADO, Fernanda Maria Gil Urban. **Urtica dioica L.**: uma revisão. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/5997>. Acesso em: 2 mar. 2026.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, Manuela. Brincar/Play. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021.

FLORESTAS. **As espécies florestais mais comuns da floresta portuguesa**. Portugal, 2020a. Disponível em: <https://florestas.pt/conhecer/as-especies-florestais-mais-comuns-da-floresta-portuguesa/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

FLORESTAS. **Floresta portuguesa ocupa mais de um terço do país**. Portugal, 2020b. Disponível em: <https://florestas.pt/conhecer/floresta-portuguesa-ocupa-mais-de-um-terco-do-pais/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

- HACKETT, Abigail; SEYMOUR, Julie; PROCTER, Lisa. **Children's spatialities: embodiment, emotion and agency**. [S. l.]: Springer, 2015.
- HARAWAY, Donna. **Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene**. Durham, NC: Duke University Press, 2016.
- HOHTI, Riikka; MACLURE, Maggie. Insect-Thinking as Resistance to Education's Human Exceptionalism: Relationality and Cuts in More-Than-Human Childhoods. **Qualitative Inquiry**, v. 28, n. 3-4, p. 322-332, 2022.
- INGOLD, Tim. **Being alive: Essays on movement, knowledge and description**. New York: Routledge, 2011.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da Antropologia in Educação. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.
- INGOLD, Tim. **Anthropology and/as Education**. New York: Routledge, 2017.
- JAMES, Allison. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. **American anthropologist**, 109(2), 261-272, 2007.
- LEATHER, Mark. A critique of "Forest School" or something lost in translation. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, v. 21, n. 1, p. 5-18, 2018.
- MALONE, Karen. Theorizing a child-dog encounter in the slums of La Paz using post-humanistic approaches in order to disrupt universalisms in current 'child in nature' debates. **Children's Geographies**, v. 14, n. 4, p. 390-407, 2016.
- MANNION, Greg. Re-assembling environmental and sustainability education: orientations from New Materialism. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 9-10, p. 1353-1372, 2020.
- MANSINHO, Maria Inês; SCHMIDT, Luísa. A emergência do ambiente nas ciências sociais: análise de um inventário bibliográfico. **Análise Social**, v. 29, n. 125/126, p. 441-481, 1994.
- MEREWETHER, Jane. Listening with young children: enchanted animism of trees, rocks, clouds (and other things). **Pedagogy, Culture & Society**, v. 27, n. 2, p. 233-250, 2019.
- MOTTA, Renata; FERREIRA, Manuela. The children-nature interrelationship in outdoor early childhood education: when children and bamboo co-construct a 'secret hideaway'. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, p. 1-18, 2022.
- OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Sonhos em rede: Encontros com uma universidade porvir. In: OLIVEIRA JR, Wenceslao; WUNDER, Alik (org.). **Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas**. Campinas: BCCL/UNICAMP, 2020.
- PACINI-KETCHABAW, Veronica. Frictions in Forest Pedagogies: Common Worlds in Settler Colonial Spaces. **Global Studies of Childhood**, v. 3, n. 4, p. 355-365, 2013.

PACINI-KETCHABAW, Veronica; TAYLOR, Affrica; BLAISE, Mindy. Decentring the human in multispecies ethnographies. In: TAYLOR, Carol; HUGHES, Christina (ed.). **Posthuman research practices in education**. [S. l.]: Palgrave Macmillan, 2016. p. 149-167.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. [S. l.]: Editora Peirópolis, 2016.

PLUMWOOD, Val. **Feminism and the Mastery of Nature**. [S. l.]: Routledge, 2002.

PROCTER, Lisa; HACKETT, Abigail. Playing with place in early childhood: An analysis of dark emotion and materiality in children's play. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 18, n. 2, p. 213-226, 2017.

PROJETO EDUCATIVO. Porto (Portugal), 2017.

PROUT, Alan. Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. **Global Studies of Childhood**, v. 1, n. 1, p. 4-14, 2011.

QUEIROS, Margarida. Natural Parks in Portugal: a way to become more ecologically responsible?. **Environment and History**, v. 18, n. 4, p. 585-611, 2012.

RAUTIO, Pauliina. Being nature: interspecies articulation as a species-specific practice of relating to environment. **Environmental Education Research**, v. 19, n. 4, p. 445-457, 2013.

RAUTIO, Pauliina; JOKINEN, Päivi. Children's Relations to the More-Than-Human World Beyond Developmental Views. In: EVANS, B. *et al.* (org.). **Play, Recreation, Health and Well Being**. Singapore: Springer Singapore, 2015. p. 1-15.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SERRALVES. Borboletas. **Biodiversidade e Ambiente**, Portugal, 2021. Disponível em: <http://biodiversidade.serralves.pt/pt/especies/borboleta-almirante-vermelho/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, Ivana. Borboletas e Mariposas. Brasil, 2021. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/borboletas2.htm>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SOARES MOTTA, Renata; MARTINHO FERREIRA, Maria Manuela. Agarrando uma "minhocastanha": naturezas-culturas em um contexto de educação de infância na floresta. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 65, 2023.

SPYROU, Spyros. Disclosing childhoods. In: SPYROU, Spyros (ed.). **Disclosing Childhoods**: Springer, 2018. p. 1-14.

- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, p. 163-183, 2014.
- STRONG-WILSON, Teresa; ELLIS, Julia. Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. **Theory Into Practice**, v. 46, n. 1, p. 40-47, 2007.
- TAYLOR, Affrica. **Reconfiguring the natures of childhood**. London: Routledge, 2013.
- TAYLOR, Affrica. Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 10, p. 1448-1461, 2017.
- TAYLOR, Affrica; GIUGNI, Miriam. Common worlds: Reconceptualising inclusion in early childhood communities. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 13, n. 2, p. 108-119, 2012.
- TAYLOR, Affrica; PACINI-KETCHABAW, Veronica. Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 23, n. 4, p. 507-529, 2015.
- TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO—PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do...** Belo Horizonte: 2010.
- TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.
- WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter D. Introduction. In: WALSH, C. E.; MIGNOLO, W. D. (ed.). **On Decoloniality**: Duke University Press, 2018. p. 1-12.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

"TEVE AQUI UMA BORBOLETA QUE FUGIU LOGO": O BRINCAR E AS RELAÇÕES COM A NATUREZA

"There was a butterfly here that immediately flew away": play and relationships with nature

Renata Motta

Mestre em Ciências da Educação

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Porto, Portugal

remotta7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0654-2903>

Cristina Cartaxo

Licenciatura em Educação de Infância

Educadora de infância / pesquisadora autônoma

Vila Nova de Gaia, Portugal

cristinactx@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7917-0794>

Manuela Ferreira

Professora Associada / Doutora em Ciências da Educação

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Porto, Portugal

manuela@fpce.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

R. Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças e todas as vidas com quem compartilhamos essas experiências.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: R. S. Motta, C. N. Cartaxo, M. M. M. Ferreira

Coleta de dados: R. S. Motta

Análise de dados: R. S. Motta, M. M. M. Ferreira

Discussão dos resultados: R. S. Motta, C. N. Cartaxo, M. M. M. Ferreira

Revisão e aprovação: R. S. Motta, C. N. Cartaxo, M. M. M. Ferreira

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o

devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO

Recebido em: 04-03-2026 – Aprovado em: 06-05-2026 - Publicado em: 20-08-2026