



Escutar as miudezas, fazer da poesia um método: educações ambientais e formação docente¹

Laís de Paula Pereira²

Universidade Federal Fluminense (UFF) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5943-3383>

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio³

Universidade Federal Fluminense (UFF) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8898-3659>

Resumo: O presente artigo propõe encontros entre educação ambiental e formação de professoras/es, tendo como objetivo experimentar ressonâncias poéticas na educação. Inventam-se, assim, pedagogias que se movimentam pela intensidade das histórias, dos encontros, das relações afetivas multiespécies e das cosmologias outras que não ocidentais. O texto cartografa oficinas inventivas com professoras/es em formação, que convocaram memórias criancieiras, fabulações não humanas e escritas sensíveis. Inspiradas por uma ciência menor e pela poesia de Manoel de Barros, buscamos tensionar a centralidade do humano e a cisão moderna entre natureza e cultura, propondo práticas pedagógicas que se façam com o mundo e não sobre ele.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Relações multiespécies. Ciência menor. Formação docente.

Escuchar las pequeñeces, hacer de la poesía un método: educaciones ambientales y formación docente

Resumen: Este artículo propone encuentros entre la educación ambiental y la formación docente, con el objetivo de experimentar resonancias poéticas en la educación. Así, se inventan pedagogías que se mueven por la intensidad de las historias, de los encuentros, de las relaciones afectivas multiespecie y de las cosmologías otras que no son occidentales. El texto cartografía talleres inventivos con docentes en formación, que convocaron memorias de la infancia, fabulaciones no humanas y escrituras sensibles. Inspiradas por una ciencia menor y por la poesía de Manoel de Barros, buscamos tensionar la centralidad del humano y la división moderna entre naturaleza y cultura, proponiendo prácticas pedagógicas que se hagan *con* el mundo y no *sobre* él.

¹ Recebido em: 21/07/2025. Aprovado em: 05/11/2025.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Disciplinas Pedagógicas na Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS), coordenadora Pedagógica de escola privada e tutora no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Entre-mundos: ecologias, pedagogias, culturas. E-mail: laisbiouff@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Entre-mundos: ecologias, pedagogias, culturas. E-mail: shaula.maira@gmail.com

Palabras clave: Educación ambiental. Relaciones multispecie. Ciencia menor. Formación docente.

Listening to smallness, making poetry a method: environmental educations and teacher education

Abstract: This article proposes encounters between environmental education and teacher education, aiming to experiment with poetic resonances in education. Thus, pedagogies are invented that move through the intensity of stories, encounters, multispecies affective relations, and non-Western cosmologies. The text maps inventive workshops with teachers in training, which evoked childlike memories, nonhuman fabulations, and sensitive writings. Inspired by a minor science and the poetry of Manoel de Barros, we seek to challenge the centrality of the human and the modern split between nature and culture, proposing pedagogical practices that are done *with* the world, not *about* it.

Keywords: Environmental education. Multispecies relations. Minor science. Teacher education.

Educações ambientais outras, vivas, encarnadas, multiespécies, indisciplinadas - feitas de arte, de corpo, de memória, de encontros e de risco.

Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universos.
(Deleuze; Guattari, 1992, p. 220)

Nesse artigo, nos propusemos a pensar nos movimentos da vida, no mundo desde as suas relações afetivas e, sobretudo, no compromisso que temos com o seu processo de criação. No livro “O manifesto das espécies companheiras - cachorros, pessoas e alteridade significativa”, Donna Haraway (2021), filósofa, bióloga e teórica feminista, nos ensina que “desenrolar quem somos aqui nos leva a muitos mundos concatenados em um ‘devir’ bastante situado” (p. 140) e nos conduz, ainda, a compreender como pensar o mundo não através de taxonomias, mas através de conexões e encontros que nos refazem. Partindo desse ponto de vista, tornarmo-nos universos e multiplicarmos mundos pode ser lido como movimentos em fluxo que nos conduzem à uma ciência menor⁴ - e aqui daremos foco à uma ciência menor que se faz no campo da educação ambiental. E, com isso, desejamos estar atentas a

Um mundo cuja história é feita de eventos contingentes e conexões inauditas, povoado por incontáveis seres agindo uns sobre os outros, se multiplicando, se extinguindo, se tornando meios de vida uns para os outros. Não há uma única narrativa capaz de abarcar tudo o que pode ser dito sobre esse mundo imprevisível, dinâmico, continuamente prenhe de criações e modificações.
(Costa, 2021, p. 47)

⁴ De acordo com Gallo (2013), a ciência menor - diferente do que o autor chama de ciência maior, ou seja, a Ciência Moderna baseada em cânones, padrões e protocolos pré-definidos - não consiste em reproduzir modelos, mas em seguir fluxos, encontrar possibilidades novas e singulares. Assim, a ciência menor inventa suas formas na medida em que se faz e produz saberes singulares.

Assim dizendo, apesar de vivermos numa civilização de *humanos muito humanos* que tenta, incessantemente, impor um modelo de sociedade que homogeneiza narrativas, corpos, vozes e povos, há sempre brechas que abrem espaços, caminhos, escutas e olhares para outras vozes e outros seres - não-humanos, sub-humanos, quase-humanos (Krenak, 2019). Há fissuras que trazem à tona narrativas, perspectivas e pensamentos que habitam outros modos de existência, evidenciando a impossibilidade de existir uma narrativa única e uma ciência capaz de nos contar a verdade a respeito da vida e do mundo; de conservar, descrever, classificar e colocar nos moldes as tantas vidas e os tantos mundos que criamos e inventamos a cada dia e a cada encontro.

De acordo com Affrica Taylor *et al* (2020), a “educação moderna sistematicamente perpetuou o excepcionalismo humano posicionando professores e estudantes como sujeitos agentes oniscientes e o mundo ‘lá fora’ como matéria inerte a ser estudada e conhecida”⁵ (p. 5). A modernidade foi marcada pela valorização do pensamento racional e pela redução da complexidade de relações que envolvem a constituição dos seres humanos e não-humanos, reduzindo toda a vida existente a intenções humanas. A fim de desestabilizar o excepcionalismo humano, pensamos com Donna Haraway (2021) com o intuito de operarmos deslocamentos éticos e ontológicos, de modo a levarmos em consideração os modos de existência de outros seres humanos e não-humanos em seus próprios termos, não reduzindo esses modos de existência a metáforas ou categorias humanas dominantes. Outro deslocamento se opera em não pensarmos nesse mundo como constituído por indivíduos autônomos, mas sim de “seres que emergem de uma teia multiespécie ramificante” (p. 180). Assim sendo, a questão que se coloca é a respeito da especificidade de certos mundos coletivos coconstituídos no tempo e no espaço enquanto outros deixam de existir.

O mundo é um nó em movimento. Determinismos biológico e cultural são instâncias de concretude deslocada - ou seja, primeiro erram em entender categorias provisórias e locais como “natureza” e “cultura”, e, segundo, confundem consequências potentes com fundações preexistentes. Não existem sujeitos e objetos pré-constituídos nem fontes únicas, atores individuais ou finais definitivos. Nos termos de Judith Butler, só existem “fundações contingentes”; o resultado são corpos que importam. (Haraway, 2021, p. 15)

A questão levantada pela autora a respeito dos determinismos biológicos e culturais, bem como do binarismo natureza e cultura, é uma investida na potência da indistinção e da indissolubilidade desses dois pólos do pensamento moderno de modo a

⁵ Tradução livre realizada pelas autoras.

suspender a operação que separa o que seria natural (natureza, não-humano) do que seria cultural (humano). Haraway defende que as trajetórias de vida de qualquer ser são sempre naturais-culturais; são produtos e produtoras de naturezas-culturas em que a vida individual é indissociável da coletividade; e a existência de uma espécie depende de suas relações com outras espécies e com os ambientes.

Nesta direção, Viveiros de Castro (2011) nos diz que a diversidade de modos de vida humanos está diretamente relacionada à diversidade dos modos de nos relacionarmos com a vida em geral. O autor afirma que a diversidade humana, a qual comumente atribuímos um caráter exclusivamente social ou cultural, nada mais é do que uma manifestação da diversidade ambiental. “Por isso, a presente crise ambiental é, para os humanos, imediatamente também crise cultural, crise de diversidade, ameaça à vida humana” (Viveiros de Castro, 2011, p. 08). Contudo, dificilmente conseguimos lançar este olhar para as questões ambientais, uma vez que predomina, tanto no nosso cotidiano quanto nas nossas práticas pedagógicas, uma epistemologia moderna, uma cosmovisão ocidental que insiste em separar o que é natural do que é cultural.

Com o propósito de fazer ressoar vozes dissonantes - cosmovisões que não operam com as dicotomias supracitadas - trazemos algumas reflexões feitas por Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) no livro *A queda do Céu*. O yanomami Kopenawa nos provoca ao dizer que nossos ancestrais brancos não nos transmitiram nenhuma palavra de sabedoria sobre a floresta. Redutíveis à ordem capitalística, criamos slogans de proteção, conservação, sustentabilidade, mas acabamos por destruir a floresta tomando como parâmetro as necessidades de consumo e produção que atualizamos dia a dia. Seguimos trabalhando, consumindo, sendo sustentáveis, produzindo, descartando, ignorando. O sentido de riqueza atribuído pelos yanomami à floresta contrasta com o que temos acumulado como riqueza há séculos. Kopenawa nos ensina que seus “maiores” não conheciam o dinheiro, *Omama* não lhes deu nenhuma palavra desse tipo. “O dinheiro não nos protege, não enche o estômago, não faz nossa alegria. Para os brancos, é diferente. Eles não sabem sonhar com os espíritos como nós.” (p. 217). Ressaltamos que é por reverência e respeito à sabedoria dos xamãs que os yanomami “respeitam a natureza”, diferente de nós, que, quando o fazemos, é por medo. Medo de perdermos dinheiro e poder; ou até mesmo medo de um apocalipse que pode pôr fim às nossas vidas de humanos muito humanos. Ainda vivemos e atuamos como se fossemos donos da natureza.

Derrubam e queimam todas as árvores da mata para alimentar seu gado. Estragam o leito dos rios e escavam os morros para procurar ouro. Explodem as grandes pedras que ficam no caminho de suas estradas. No entanto, colinas e serras não estão apenas colocadas no solo, como eu disse. São moradas de espíritos criados por *Omama*! Mas essas são palavras que os brancos não compreendem. Pensam que a floresta está morta e vazia, que a natureza está aí sem motivo e que é muda. Então dizem para si mesmos que podem se apoderar dela para saquear as casas, os caminhos e o alimento dos xapiri como bem quiserem! Não querem ouvir nossas palavras nem a dos espíritos. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 476)

O pensamento ocidental se vale da utilidade das coisas, das relações, dos corpos, dos movimentos. Contudo, a vida não é útil (Krenak, 2020). Será que, desde uma perspectiva contracolonial e multiespécie, encontraremos caminhos, criaremos brechas e faremos fissuras que façam sobrevir a nossa capacidade de experimentação do real, bem como as narrativas disruptivas, inventivas e encarnadas nas educações ambientais⁶? E se começássemos perguntando quais são os sonhos, os afetos, as histórias, os encontros, as invenções, as imagens e as realidades que queremos transbordar *com* outrem?

É a partir desses questionamentos levantados que propomos uma intercessão com potências criativas no Ensino de Ciências, mais especificamente no campo da educação ambiental e da formação de professoras e professores, tendo como objetivo provocar uma práxis poética (Bárcena, 2005) na educação que se deixe afetar e ser afetada pela intensidade das histórias, dos encontros, das relações afetivas multiespécies e das cosmologias outras que não ocidentais. Nesse sentido, vamos nos debruçar sobre uma experiência pedagógica em que convidamos professoras e professores em formação ao exercício criativo de um ensino de ciências menor.

⁶ Optamos por dilatar o conceito de Educação Ambiental tornando-o plural pois acreditamos que a multiplicidade que sobrevém dessa pluralidade abre espaço para uma possível contracolônização do nosso “pensamento ecológico”. Uma ruptura com os modos usuais com que as questões ambientais vêm sendo discutidas e entendidas na atualidade, dando a ver e ouvir narrativas dissonantes a respeito do que temos denominado ambiente, natureza, ecologia, ciência, humanos e não-humanos. Essa plasticidade conceitual e epistemológica que compõe as educações ambientais evidencia a sua força como campo heterogêneo que passeia por diversas áreas, lugares, línguas, mundos (...) e cria frestas, brechas, fissuras e linhas de fuga às metanarrativas ambientais (Sampaio; Guimarães, 2012). Ainda nesta direção, confabulamos com Barchi (2014) quando nos diz que afirmar que uma única perspectiva teórico-metodológica pode dar conta de compreender toda a multiplicidade envolvida nas relações humanas desconsidera a pluralidade que construiu a educação ambiental no Brasil e no mundo. Mais do que afirmar sobre uma ecologia política, pode ser mais apropriado se falar em muitas e heterogêneas ecologias políticas. A esse respeito estendemos a nossa reflexão para uma multiplicidade que compreenda, também, as relações afetivas multiespécies e faça sobrevir uma cosmopolítica (Stengers, 2018) capaz de nos ajudar a pensar modos mais justos de lidar com a verdade dos outros.

Uma ciência que crie, também, com palavras e imagens, sensações, perceptos, afectos, devires. Que para além da cognição e reconhecimento, seja capaz de impulsionar a criação de mundos possíveis. Um modo de fazer ciência comprometido com a sobrevivência e com o vivido, mas que os ultrapassa em busca da expansão e da afirmação da vida. Um modo de fazer ciência que institua a vontade de poder, de potência, de invenção, e o querer sempre mais como sinal de força, saúde, direito e vida. Para todos. (Soares, 2013, p. 740-741)

Sendo assim, este trabalho nasce como uma tentativa de viver e fabular uma educação ambiental menor, que resista à tentação de enquadrar, de moralizar ou de domesticar o mundo vivo. Ao invés de ensinar *sobre* o meio ambiente, buscamos criar situações de encontro com ele - encontros que pudessem ser mediadores de outras formas de ver, sentir, narrar e se afetar. Através de práticas inspiradas na poesia de Manoel de Barros e nas proposições ético-estéticas de autores como Donna Haraway (2021), Isabelle Stengers (2018), Vinciane Despret (2011), Ailton Krenak (2019), Eduardo Kohn (2013) e Affrica Taylor (2017), abrimos espaço para uma educação ambiental que se deixe contaminar pelas potências da arte, da memória e da imaginação desde uma perspectiva multiespécie.

Em tempos de devastação ambiental, colapso climático e hiperaceleração da vida, há uma urgência em revermos não apenas o *que* ensinamos, mas o *como* nos colocamos no mundo com os outros - humanos e mais que humanos. A educação ambiental, tradicionalmente orientada por um viés normativo e disciplinador, muitas vezes se ancora em lógicas de culpabilização, controle e transmissão de informações. Essa abordagem, embora importante em alguns contextos, tem seus limites: ela pode reiterar a cisão moderna entre natureza e cultura, e reforçar uma posição de exterioridade em relação ao mundo natural. Por outro lado, nos alinhamos a perspectivas que tensionam a centralidade do humano e convocam um pensamento que acolhe o múltiplo, o situado, o afetivo e o relacional. Tal como propõe Haraway (2023), é preciso “ficar com o problema”. Isso exige modos outros de existência que nos convoquem a pensar com o barro, com as formigas, com o mofo, com os silêncios, com os restos, com as infâncias. Uma educação ambiental, assim, que se faz junto com a vida - e não sobre ela.

Mirando este horizonte, a presente pesquisa-experiência se inscreve no campo da formação docente em Educação Ambiental, mas caminha por veredas tortas, desobedientes. Foi realizada durante o Estágio Docente de uma das autoras no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF),

na disciplina obrigatória na grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas denominada “Instrumentação em Educação Ambiental”. Em função da pandemia de covid-19, foi ministrada remotamente de fevereiro a maio de 2021, período referente ao segundo semestre de 2020. A disciplina e a organização das atividades sofreram reduções e adequações em função das limitações desse formato e da carga horária menor. Todo o planejamento, feito em conjunto com a professora regente, Doutora Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, também autora do presente artigo, foi orientado pela Resolução 160/220⁷ que regulamentou o ensino remoto emergencial em caráter excepcional e temporário dos cursos de graduação da UFF.

Eram tempos de crise, de reclusão, de distanciamento - e por isso mesmo, talvez, tempos de abertura para o que escapa. O que se esgueira. O que não se deixa capturar pelas pedagogias do controle. As oficinas propostas buscaram ativar a escuta das memórias crianceiras, a imaginação multiespécie, a fabulação como método, o corpo como território de pensamento. Cada encontro foi atravessado pelo desejo de instaurar uma educação menor - no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1977), em que o menor não se refere ao pequeno, mas ao que escapa à representação, ao instituído, ao funcional.

A escrita deste artigo segue esse mesmo desejo: mais do que comunicar dados ou resultados, ela busca compor uma cartografia afetiva das experiências vividas - uma escrita que se faz junto com as palavras, as imagens, os gestos e os silêncios que atravessaram o processo. A ciência menor, aqui, aparece como uma política do sensível, uma ética da atenção ao que insiste em ficar de fora dos currículos, das provas, dos planejamentos: o bicho na janela, a saudade da avó, a lembrança do gosto do chão, o pensamento que brota ao ver uma pedra. Assim, este artigo se organiza em quatro movimentos, cada um dedicado a uma das oficinas desenvolvidas, seguidos de um momento de fechamento provisório - ou melhor, de inconclusão. Em cada parte, buscamos manter o tom poético, fabulatório e situado, deixando que o texto também se faça espaço de encontro, invenção e escuta.

Cartografando afetos

⁷Disponível em https://www.uff.br/wp-content/uploads/2023/08/bs_-150-20_-_resolucao_cepex_160-2020_ensino_remoto.pdf último acesso em 21 de julho de 2025.

É preciso desver para ver. Desler para ler. Despensar para pensar. (Manoel de Barros, 2010)

Inspiradas no método da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), a proposta pedagógica das oficinas se orientou menos por uma lógica de planejamento e previsão, e mais pela escuta dos acontecimentos - aquilo que emerge no entre, no imprevisto, no detalhe, no ínfimo do cotidiano. Cartografar, aqui, não é mapear territórios previamente dados, mas acompanhar os movimentos de criação de sentido à medida que a experiência se dá. Como um gesto de escrita em pleno voo, ou um rabisco que se deixa conduzir pela mão da infância.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. (Passos *et al*, 2015, p. 11)

Não à toa, a disciplina teve seus “módulos” nomeados de *Movimentos*. No *Movimento 1* situamos o campo ambiental, suas especificidades sociais, históricas e culturais. Já no *Movimento 2* a busca foi por uma abertura maior. Tivemos a intenção de disparar experiências de uma educação ambiental inventiva que se abre para outras narrativas, imagens e saberes. Uma tentativa de criar diferentes modos - menos convencionais, prescritivos, dogmáticos - de falar e pensar sobre nossas relações com o coletivo de seres que coexistem nesse planeta. Talvez uma educação ambiental que muitos nem reconheçam como educação ambiental, que se aproxima da arte, cultura e literatura; que se faz no diálogo com reflexões filosóficas contemporâneas sobre natureza, antropoceno e modos de existência.

Vale ressaltar que em todas as aulas houve textos que subsidiaram reflexões, atividades práticas e debates (Krenak, 2020; Layrargues, 2020; Costa, 2020; Preve e Corrêa, 2007; entre outros), assim como filmes, *lives* e obras de arte⁸. A fim de

⁸ A título de exemplo podemos citar a *live* “Decolonialidade e Educação Ambiental: diálogos potentes”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=10GBa6bdssE>; o documentário *This changes everything* e o filme *Beasts of the Southern Wild*; o site da Amanda Leite, fotógrafa, artista e pesquisadora <https://www.amandaleite.com.br/>.

tornarmos os nossos encontros dinâmicos e termos participação efetiva e afetiva das/os 22 estudantes inscritos na disciplina, as propostas se valeram de estratégias de ensino variadas e menos baseadas no modelo expositivo e diretivo. As instruções de cada aula foram postadas no *Google Classroom*, onde a professora regente criou uma Turma para que todas/os tivessem acesso às explicações e pudessem trocar - uns com os outros e conosco - experiências, sensações, conhecimentos e materiais. Houve um revezamento de aulas síncronas e assíncronas, de modo que muitas vezes essa troca se deu através das atividades propostas e dos trabalhos realizados e postados no mural virtual.

Tomando as educações ambientais como campo heterogêneo que atravessa e é atravessado por tantos outros campos de conhecimentos e saberes, buscamos nas oficinas do segundo movimento deslocamentos que fizessem emergir narrativas, imagens e pensamentos outros. A concepção da proposta dessa disciplina é mobilizada por suscitar questionamentos, encantamentos, outros modos de pensarmos com a crise ecológica e imaginações de outros modos de nos relacionarmos com o mundo. Como diz Reigota (2002, p. 140):

A educação em geral e a educação ambiental em particular, nesses tempos pós-modernos, não têm a pretensão de dar respostas prontas, acabadas, definitivas, mas sim instigar questionamento sobre as nossas relações com a alteridade, com a natureza, com a sociedade em que vivemos, com o nosso presente e com o nosso eventual porvir.

As oficinas propostas tiveram as poesias de Manoel de Barros como fio condutor (ou seria fio *des-condutor*?). Um poeta crianceiro que conversa com as coisas, plantas e animais; desvê o mundo e inventa tantos outros; se trans-forma e transfigura o humano e o não-humano; escuta o que muitos não ousam dar a ouvir. Um autêntico inventor que nos ensina que “Tudo que não invento é falso”. Uma afirmativa que parece à primeira vista um oxímoro, afinal a *invenção* seria da ordem do que é *falso* e a *não invenção* da ordem do que é *verdadeiro*. Contudo, confabulamos com Kohan (2004), que nos diz ser a invenção tanto produtora quanto condição de possibilidade da verdade. Ou seja, não há nada verdadeiro que não seja inventado. Vaz (2018) explica que:

Inventar não é partir do zero, de algo totalmente novo e estranho. Inventar é recombinar, tramar novas possibilidades a partir do mesmo. Quando algo excede podemos descartar, considerar que seu uso atingiu o limite, ou podemos gerar novos mundos com os mesmos elementos, olhar por outros ângulos, duvidar do óbvio, descascar sua superfície para gerar novas camadas de saber.

Partindo dessa perspectiva, buscamos, com Manoel de Barros e o que dele

ressoar na gente e no mundo, tensionar as oposições entre sujeito-objeto, real-ficção, verdadeiro-falso, objetividade-subjetividade e pesquisa-escrita tão sedimentadas nos nossos modos de pensar, fazer e conhecer. Para tanto, propusemos três oficinas, que se desdobram em três partes do texto: Oficina I *Metodologia crianceira e autobiografia* - um convite a lembrar como quem inventa; Oficina II *Experimentações artísticas encarnadas* - uma cartografia imagética da casa e dos afetos em confinamento; Oficina III *E se eu fosse? Cartas para expulsar o tédio* - um experimento de escrita fabulatória em perspectiva não-humana.

Cada oficina foi um mundo - e cada mundo se fez de restos, de sobras, de delicadezas. Não havia expectativa de respostas certas. Apenas o desejo de abrir frestas por onde outras educações ambientais pudessem respirar. Os encontros se deram em ambientes virtuais, mas buscaram mobilizar o corpo, os sentidos, as memórias e os vínculos dos estudantes com o lugar onde habitavam, com o que ali coabitava com eles: plantas, animais, ventos, janelas, sons, silêncios.

OFICINA I: Metodologia crianceira e autobiografia

A oficina 1, intitulada “Metodologia crianceira e autobiografia”, feita de forma assíncrona, propôs um (re)encontro com nossas “Memórias inventadas”. Uma busca por acontecimentos das nossas infâncias em que descobrimos/aprendemos algo sozinhos; inventamos sentidos para determinados fenômenos, “coisas da natureza”; encontramos e performamos humanos e não-humanos.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. (Barros, 2010, p. 11)

Inspiradas no poeta, a proposta era que as/os alunas/os escrevessem uma narrativa contando sobre uma experiência como se estivessem criando uma metodologia crianceira. Para tanto, levantamos algumas perguntas norteadoras: Como descobriu tal coisa? Quais conexões fez para chegar a determinado “resultado/significado”? Como se deu esse processo inventivo? Quem estava junto, como você era e via as coisas ao seu redor? Onde estava, quais cheiros e sabores sentia? Quais mundos criava, inventava, experimentava? Como comunicar esses processos e experiências para o/a leitor/a? Essas perguntas não buscavam respostas corretas ou lineares. Eram como varas lançadas num rio poético, tentando pescar histórias e sentidos esquecidos nas margens do tempo. Era

uma tentativa de convocar uma epistemologia sensível, que faz da memória um lugar de invenção, e da invenção, uma pedagogia possível.

Um saber menor, talvez inútil aos olhos da ciência maior, mas profundamente potente como saber de mundo, saber de si, saber com o outro. “É possível uma educação ambiental que não pretenda apenas informar sobre, ensinar sobre, conscientizar sobre, mas potencializar pensamentos, disparar a imaginação, propiciar a alteridade, criar outras leituras de mundo?” (Krelling, 2014, p. 60). Inspiradas por Krelling e tantas/os outras/os autoras/es que têm se dedicado a fazer sobreviver educações ambientais inventivas e disruptivas, propomos esse exercício de memória-invenção.

As narrativas foram postadas no mural virtual. Elas produziram um (re)encontro das/os alunas/os com suas raízes crianceiras, memórias-inventadas que, segundo elas/es, compõem ainda hoje seus processos de aprendizagem. Um modo de aprender, inventar e produzir sentidos com os avós, pais, mães, tia, tio, bichos, plantas, vento, objetos; de criar linhas de fuga para os modelos educacionais instituídos e baseados na funcionalidade, nas lógicas científicistas, capitalísticas e extrativistas que insistem em dominar outros modos de conhecer, estar e ser no mundo.

Colocamos aqui duas das tantas narrativas criadas de modo a deixar ressoar as criações sem a intenção de interpretar ou explicar.

Narrativa A

Passei grande parte da minha infância em Iguaba Grande, na região dos lagos do estado do Rio de Janeiro. Além de ser uma cidade do interior, morávamos ainda em um bairro bem afastado do centro (tanto quanto é possível ser afastado em uma cidade pequena...). Nossa casa ficava em frente a uma reserva. Essas condições me propiciavam uma infância em contato direto com a natureza e - pela natureza de criança - suscitou muitas observações e questionamentos. Tínhamos um pomar nos fundos do terreno e o quintal de casa era um verdadeiro laboratório vivo. Quando comecei a estudar elementos de ecologia na escola, fiquei muito impressionado de saber que toda aquela variedade de plantas, flores e frutas vinham do sol, da água e da terra (pelo menos assim eu pensava, quando criança). Como os mesmos ingredientes podiam dar resultados tão discrepantes como manga, goiaba e acerola? Cada tarde no quintal era marcada por perguntas, terra debaixo das unhas e frutinhas sempre que possível. Tentava plantar toda semente que encontrava...

Narrativa B

Eu não lembro de muita coisa da minha infância, mas eu lembro que gostava de fazer experimentos. Na minha casa sempre teve criação de galinhas, e me intrigava que elas não podiam voar, talvez, inspirado no filme “Fuga das Galinhas”, que eu gostava e ainda gosto muito. Desse modo, eu resolvi treinar/ensinar as galinhas a voarem. Eu escolhia os pintinhos, primeiro, porque as galinhas adultas já estavam pesadas demais e as asas não eram

acostumadas/adaptadas a esse tipo de exercício, e segundo porque o galo era muito bravo e corria atrás de qualquer um que chegasse perto demais. Então, o treinamento não era muito ético, compreendia colocá-los em poleiros altos e fazer com que eles pulassem e ver quem alcançava maior distância. O teste foi um fracasso, mas descobri mais uma forma de ficar de castigo.

Ao estimular os estudantes a reviverem e narrarem modos de aprender que não foram mediados pela escola - como construir um abrigo para formigas ou conversar com o vento - estávamos deslocando o eixo da autoridade do saber. Estávamos criando condições para que a infância voltasse a ser fonte de metodologia e não apenas um estágio da vida a ser superado.

As narrativas, postadas no mural virtual, fizeram emergir mundos. Mundos miúdos, feitos de jabuticabeiras, lama, irmãs, galinhas, primos, silêncios e experimentações. Muitos desses relatos foram acompanhados de imagens - de arquivo, de memória, de imaginação - e revelaram modos de saber que costuram o vivido com o sentido, o corpo com o mundo. Havia ali um saber que não se ensina, mas que se conta. Um saber que se escuta como quem encosta o ouvido na terra. Um saber que não pretende ser universal, mas partilhável. E que, por isso mesmo, pode ser pensado como gesto de resistência frente à lógica da funcionalidade que atravessa a formação docente. Como aponta Haraway (2023), precisamos de histórias situadas, contadas “com”, e não “sobre” os outros. Essa primeira oficina foi uma convocação a esse tipo de narrativa.

Inspiradas também por Krelling (2014), que propõe uma educação ambiental inventiva e relacional, oferecemos aos estudantes um espaço para contar histórias que talvez não coubessem no formato acadêmico - mas que abrem brechas para pensar uma pedagogia que respira, que sente, que escuta. Uma pedagogia que não busca domesticar a infância, como quem tateia sentidos em pleno escuro. Vale ressaltar que não analisamos sistematicamente cada narrativa. Preferimos escutá-las como quem acolhe uma confiança. Afinal, como dizem Guimarães e Codes (2014), não se trata de documentar ou categorizar, mas de viver uma história para poder contar. E o que os estudantes contaram - e inventaram - nos fez ver que há um saber da infância que insiste em habitar os modos como aprendemos e ensinamos. Saber que se manifesta na curiosidade sem propósito, no tato com o mundo, na alegria de fazer perguntas impossíveis, nas relações multiespécies.

OFICINA II: Experimentações artísticas encarnadas

A oficina 2, denominada “Experimentações artísticas encarnadas”, também realizada de forma assíncrona, buscou catalisar o fazer artístico das professoras e professores em formação. A ideia não era que se tornassem artistas, mas que experimentassem distintas formas de se expressar, comunicar e afetar o outro. Para tanto, cada um deveria buscar uma poesia do Manoel de Barros que gerasse algum sentimento que conseguisse identificar ao lê-la - encantamento, desconforto, alegria, tristeza - e fazer uma produção artística de modo a expressá-lo. Desde uma práxis educativa poética, inventiva, crítica e encarnada, os convidamos a realizarem algo artesanal, com as mãos, o corpo, elementos que estivessem à sua volta, fazendo uso de recursos digitais apenas como meio de divulgação da arte para a turma. Para isso, usamos o poema Sobre importâncias, de Manoel de Barros, como convite-dispositivo:

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pinga de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. (Barros, 2010, p. 109)

Além disso, disponibilizamos sua obra completa de poesias e convidamos todas/os a visitarem o site da Amanda Leite⁹, fotógrafa, artista e pesquisadora que trabalha com diversas expressões artísticas. Também disponibilizamos o texto de Krelling (2014) que nos conta sobre encontros possíveis entre literatura e educação ambiental a partir das obras do poeta. Como escrever e criar desde um ponto de vista que não se submete à lógica da racionalidade cientificista, mas que se abre ao sensível, ao fragmento? Segundo Deleuze e Guattari (1995), a linguagem, quando se torna menor, escapa da norma, do gramatical e do institucionalizado. É isso que escapa que nos interessa: uma ciência menor da imagem, do olhar, da legenda. Um saber-pássaro que, mesmo cercado por palavras, ainda consegue levantar voo.

⁹ Site Amanda Leite: <https://amandampleite.wixsite.com/amandaleite>. Último acesso em 21 de julho de 2025.

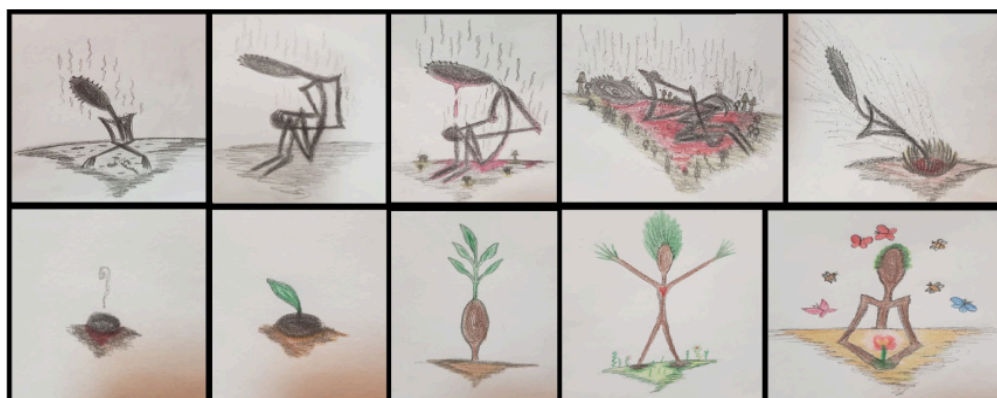
Figura 1. Obra artística I, sem título

Eu sou dois seres.
O primeiro é fruto do amor de João e Alice.
O segundo é lettral:
É fruto de uma natureza que pensa por imagens;
Como diria Paul Valéry.
O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu e vaidades.
O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades frases.
E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.



Fonte: Acervo autoras, produção artística dos alunos na oficina II, abril de 2021.

Figura 2. Obra artística II, sem título.



Fonte: Acervo autoras, produção artística dos alunos na oficina II, abril de 2021.

Figura 3. Obra artística III, sem título.



Fonte: Acervo autoras, produção artística dos alunos na oficina II, abril de 2021.

Figura 4. Obra artística IV, sem título



Fonte: Acervo autoras, produção artística dos alunos na oficina II, abril de 2021.

Figura 5. Obra artística V, sem título.



Fonte: Acervo autoras, produção artística dos alunos na oficina II, abril de 2021.

Muitos estudantes relataram que, ao olhar novamente para suas casas, seus quintais, suas plantas, seus animais de estimação - ou mesmo para a paisagem pela janela - começaram a ver outras cores, outras presenças, outros modos de coexistir. A proposta não foi ensinar a “ver a natureza”, mas a ver *com*. A transformar a observação em correspondência, como propõe Kopenawa e Bruce Albert (2015), quando nos falamos da floresta como entidade viva, que responde e interage. Essa oficina foi, portanto, um exercício de deslocamento. Um voo poético que nos tirou da tela, ainda que por instantes, para reaprender a olhar, e para aprender com os olhares que não são os nossos.

OFICINA III: E se eu fosse? Carta para expulsar o tédio

Para fechar o ciclo de oficinas, propusemos uma última travessura: *desver o mundo*. Em tempos de isolamento, quando o tédio se avoluma nas bordas dos dias e o corpo, confinado, parece endurecer, quisemos experimentar o deslocamento como invenção. A oficina “E se eu fosse? Cartas para expulsar o tédio”, foi uma tentativa de

mover o olhar para fora da lógica humana, produtiva, linear - e abrir espaço para escutar o mundo a partir de outros corpos, outras existências.

(...)
E se eu fosse um caracol, uma árvore, uma pedra?
E seu eu fosse?
Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras bichadas de costumes.
Eu queria mesmo desver o mundo.
Tipo assim: eu vi um urubu dejetar nas vestes da manhã.
Isso não seria de expulsar o tédio?
E como eu poderia saber que o sonho do silêncio era ser pedra!
(...)
(Barros, 2010, p. 453)

No poema Menino do Mato, Barros nos inquieta: e se fôssemos outro? Outro humano, um animal, uma planta, um objeto, um pensamento, uma palavra, um gesto? O que daríamos a falar, a ver e a escutar? Nesse momento de isolamento social, o que podemos fazer para desver o mundo e expulsar o tédio? Estas foram algumas das perguntas disparadoras da atividade. O objetivo da oficina foi movimentar e deslocar o corpo, o pensamento, o olhar. Na aula síncrona com duração de 2 horas, iniciamos com a leitura partilhada de trechos de Manoel de Barros, seguida de uma breve conversa sobre a possibilidade de tornar-se outro: um inseto, uma planta, uma pedra, um objeto esquecido sobre a mesa. Depois, cada participante teve cinco minutos para escolher e fotografar um ser não-humano presente em seu espaço - casa, jardim, varanda, quintal, janela. Postadas em tempo real no mural virtual, as imagens iam compondo uma galeria de presenças: o cacto na sala, o gato dormindo na rede, a flor miúda do quintal, o grilo que apareceu na janela, o jabuti do sítio. Após esse breve voo imagético, cada estudante teve vinte minutos para escrever uma carta como se fosse aquele ser. *E se eu fosse? O que eu escreveria? Para quem? Com que voz?*

Figura 6. Carta-imagem I, sem título.



"Das sete as oito e meia da manhã nós nos alimentamos da luz do sol que passa entre a grande sombra de um prédio bem grande que tem do lado daqui, pra só depois tomar aquele banho diário de regador que sempre refresca a nossa cutícula. Aqui é tudo! Com essa rotina matinal diária de skincare dá pra passar o dia todo fofocando sobre a vida lá fora com a minha amiga. Você acredita que ano passado tinha quase ninguém da calçada e nas ruas? Pois é amiga! O meu humano tava falando algo sobre algum tipo de.... como era o nome mesmo? Começava com V.... Ah, lembrei! Vírus! Parece que é bem perigoso, mas não consegui ouvir direito por conta dessa cera no meu ouvido."

Fonte: Acervo autoras, produção dos alunos na oficina III, maio de 2021.

Figura 7. Carta-imagem II, sem título.



Olá! Serei breve em minha fala pois, diferente de vocês, meu tempo nesse mundo é curto. A minha maior preocupação desde que adquiri asas é de encontrar um lugar seguro para depositar meus filhotes, entre as nervuras de uma folha saudável e macia. E não é fácil encontrar isso no meio da cidade! Calor, poluição, vento e barulho me deixam totalmente desorientada, além de que quase não encontramos alimento por aqui. Foi somente no 13º andar desse prédio que consegui sentir o cheiro desse humilde tomateiro, então, gostaria de agradecer a quem quer que esteja cuidando dessas plantas, que alimentam minhas famílias a algumas gerações. A vida pode ser dura e injusta, mas pelo menos eu posso partir sabendo que conquistei o que precisava e com a esperança de que meus filhotes também consigam. Foi uma boa semana para ser uma mosca.

Att, mosca branca mineradora (Liriomyza huidobrensis para os íntimos)

Fonte: Acervo autoras, produção dos alunos na oficina III, maio de 2021.

Figura 8. Carta-imagem III, sem título.



Carta de amor para a caixa de papelão

Minha querida caixinha, gosto tanto do solzinho que bate pela manhã em você! É tão bom poder recuperar minhas energias, dormindo por 10 horas seguidas, para quando der 1h da manhã eu estar disposto para brincar com a minha dona (tenho certeza que ela ama)! Gosto tanto da vista da janelona para aquele grande morro verde que consigo ver perfeitamente quando estou me aconchegando em você! Ai quantos bichinhos voando já vi passando! Como é bom brincar com os gafanhotos que chegam aqui, minha dona também adora porque ela sempre grita quando eu abocanho um! Quando toca a campainha é dentro de você que eu me escondo, meu eterno lugar seguro! As vezes eu tenho até preguiça de levantar, mas eu não posso perder o almoço rs. Não importa de você está velhinha, destruída, arranhada (me desculpe :() eu espero que você dure para sempre!

Fonte: Acervo autoras, produção dos alunos na oficina III, maio de 2021.

Essa escrita performativa e inventiva não foi uma simples simulação. Foi, antes, um exercício de abertura: tornar-se pedra, tornar-se bicho, deixar-se atravessar por outros ritmos. Uma das alunas escreveu como se fosse uma *suculenta num parapeito*, dizendo à humana que não precisava regá-la todos os dias, que ela sabia esperar. Outra se fez *gato de colo* e escreveu sobre a estranha calma que invadiu a casa desde que a dona parou de sair. Houve quem escrevesse como *uma vassoura encostada*, quem falasse como *uma lagartixa na parede*. Os textos trouxeram humor, lirismo, silêncio e respiração.

Ao final da oficina, no momento partilhado, muitos relataram que o tempo curto para realizar a atividade foi, paradoxalmente, uma potência: o improvisado, o não-planejado, o inesperado permitiram que escrevessem com os afetos, e não com os filtros da racionalidade. Como se o tempo do agora, sem preparação prévia, permitisse uma escuta mais porosa, uma escrita mais viva.

Essa proposta se aproxima do que Romaguera e Wunder (2016, p. 143) descrevem como *habitar a diferença* - um movimento que se dá “na sensibilidade aos encontros entre gentes, palavras e imagens”, abrindo espaço para formas outras de narrar, de ver, de sentir. Uma contracolonização do pensamento ecológico pode começar aí: em cartas que se escrevem como planta, como bicho, como pedra, criando um vínculo poético e ético com aquilo que muitas vezes deixamos à margem.

Ao permitir que o não-humano fale - ainda que por empréstimo, por fabulação, por afeto -, abrimos caminho para aquilo que Stengers (2018) nomeia como *cosmopolítica*: uma política das presenças, onde cada ser, por menor que seja, importa. A escrita das cartas foi, nesse sentido, uma prática cosmopolítica-poética. Encerramos a oficina com a certeza de que algo se deslocou. O que foi? Não sabemos ao certo. Talvez um galho dentro do pensamento, talvez um gato na linguagem, talvez um suspiro de pedra nas retinas. Mas algo se deslocou.

Dos fluxos às inconclusões

Este trabalho não se fecha em um ponto final. Ele se estende como um fio que dança ao vento, como uma pergunta que não exige resposta. Acompanhando os movimentos da disciplina, seguimos, mais do que por métodos, por devires - entre fragmentos de memória, restos de infância, companheirismos, imagens de pedra, som de bicho, invenções de mundo. O percurso vivenciado com os alunos revelou a potência de educações ambientais que não buscam ensinar *sobre*, mas habitar *com*. Educações que não desejam catalogar ou explicar, mas desarrumar certezas e abrir escuta. Que não querem formar professores prontos ou “instrumentados” para fazer uma alusão ao nome da disciplina onde essas práticas transcorreram, mas inquietos, porosos, capazes de ser afetados pelo que a vida oferece de mais incerto e mais vivo.

Se lançarmos um olhar atento ao segundo movimento da disciplina - aquele em que arte e infância se fizeram corpo -, podemos vislumbrar o que Larrosa (2002) nomeia como experiência: aquilo que nos atravessa e nos transforma, que não se reduz a

conteúdo ou competência, mas que marca, reverbera, faz sentir. A experiência poética do mundo não cabe em grade curricular nem em avaliação formal. Mas ela sustenta, silenciosamente, uma outra forma de formar.

A figura da criança-poeta - que Manoel de Barros nos apresenta com delicadeza e desobediência - serviu como guia sensível para provocar em nós e nos estudantes um devir-criança, um modo de ver com desconfiança as normalizações da escola, da ciência e da linguagem. Como escreveu uma das participantes: “a gente desaprende a nomear como nos ensinaram e começa a inventar novos nomes para as coisas”.

Através das oficinas - com suas perguntas desarrumadas, suas metodologias inventadas, suas narrativas e imagens em suspensão -, fomos compondo uma proposta que, mais do que *ensinar* educação ambiental, a fazia acontecer em ato. Uma prática menor, no sentido *deleuzeano* e *stengeriano*, que não busca o grande saber universal, mas as pequenas potências que surgem nas brechas, nos afetos, nos tropeços.

Foi possível, neste percurso, contracolonizar o olhar. E com isso, não se trata de purificação, de redenção ou de retorno ao "natural", mas de reconfigurar os modos de nos relacionarmos com aquilo que chamamos natureza. Como nos lembram Guimarães e Codes (2014), as culturas que habitamos (e que nos habitam) são territórios férteis de reinvenção: é preciso (re)embriagar-se de mundo, (re)apaixonar-se pelos encontros, (re)encantar-se com o que insiste em sobreviver ao desencanto moderno.

Por isso, ao ouvirmos as histórias miúdas - as memórias crianceiras, as cartas das pedras, os rastros dos animais -, nos aproximamos de uma ciência que não quer impor, mas contar. Uma ciência menor, que faz fabular, ao invés de classificar. Uma ciência que aprende a escutar os silêncios da montanha, os resmungos do mato, o sussurro da água e o cansaço das coisas.

Chegamos, portanto, não ao fim, mas a um estado de travessia. As histórias contadas, as imagens compartilhadas, os textos escritos com/como outros - tudo isso permanece em suspensão, como um convite a seguir escutando. Escutar as brechas. Escutar o que não se encaixa. Escutar o que o jabuti tem a dizer. Escutar o tempo espesso das folhas, os nomes que as crianças dão às pedras, o silêncio que há entre um ponto e outro. Experimentar formas outras de narrar nossos encontros com o mundo é, talvez, o que nos aproxime de educações ambientais outras, vivas, encarnadas, multiespécies, indisciplinadas - feitas de arte, de corpo, de memória, de encontros e de risco. E se tomarmos as palavras de Manoel de Barros como fio (des)condutor, podemos

dizer que essas educações não precisam chegar ao fim para acontecer. Elas se dão nos interstícios, nos fluxos, nas inconclusões. Elas são “matéria de poesia”.

Referências

BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005. 171 p.

BARCHI, Rodrigo. Entre a atividade política e a ação policial: sobre a institucionalização das relações que envolvem a educação e o meio ambiente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 229-247, 2014.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

COSTA, Alyne. **Da verdade inconveniente à suficiente**: cosmopolíticas do antropoceno. *Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 18, nº.1, janeiro-junho, 2021, p.37-49.

COSTA, Alyne. Por uma verdade capaz de imprever o fim do mundo. **Revista Coletiva**, Recife, v. 27, jan-abr. 2020. Disponível em: <https://www.coletiva.org/artigo-por-uma-verdade-capaz-de-imp> Acesso em: 21 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é filosofia. Tradutores: PRADO Jr, Bento; ALONSO MUÑOZ, Alberto. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. 1ª edição atualizada. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO. 2013. 12 p.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; CODES, Davi. Aulas em experimentação: Biologias noturnas na vastidão das culturas. *Revista da SBEnBio*, n 7. 2014. p 4688 - 4696.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés: São Paulo: Companhia das letras, 2015.

KRELLING, Aline Gevaerd. Quando a poesia de Manoel de Barros e o cotidiano escolar se encontram: Memórias Inventadas de uma pesquisadora brincante. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, p.51-67, jan/jun, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4597/2912> Acesso em: 21 jul. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Ensino, saúde e ambiente**, nº especial, p.44-88, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosauedeambiente/article/view/40204> Acesso em: 21 jul. 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 1 ed, p. 7-16, 2015.

PREVE, A. M. H.; CORRÊA, G. Ecologia de Rebanho. In: PREVE, A. M.; CORRÊA, G. **Ambientes da Ecologia: perspectivas em política e educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

REIGOTA, M. **A floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; WUNDER, Alik. Políticas e Poéticas do Acontecimento: do silêncio a um risco de voz. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 124-146, jan/abril. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/51077> Acesso em: 21 jul. 2025.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 395-409, 2012

SOARES, Maria da Conceição Silva. **Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300003>. Acesso em: 21 jul. 2025.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.69, p.442-464, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663> Acesso em: 21 jul. 2025.

VAZ, Tamiris. **Devir-descarte: habitar transbordamentos**. ClimaCom [online], Campinas, ano 5, n. 11, abr. 2018. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=8992> Acesso em: 21 jul. 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Desenvolvimento econômico e reenvolvimento cosmopolítico: da necessidade extensiva à suficiência intensiva. **Cultura e Barbárie**. 2011. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/suficiencia.html> Acesso em: 21 jul. 2025.