



# O QUE O DEVIR-CRIANÇA PODE NOS ENSINAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE HUMANOS E NÃO HUMANOS

Veronica de Lima Mittmann [\*]; Claudia Glavam Duarte [\*\*]

**Resumo:** Este artigo intenciona perceber como o devir-criança e o animismo infantil viabilizam um outro olhar para o mundo, para o meio ambiente e para as ciências. O referencial teórico são os estudos de Deleuze e Guattari (2012a, 2012b, 2016, 2017) e de autores como Krenak (2020), Castro (2018), Massumi (2017), Albert e Kopenawa (2023), Morton (2023), Acosta (2016) que questionam a utilidade da vida, a superioridade dos humanos sobre os não humanos e propõem novas maneiras de existir: um Bem Viver para humanos e não humanos. Trabalhamos com os conceitos de devir-criança, hecceidade e imanência. O caminho metodológico foi a *contocartografia*, inventada nessa pesquisa, a fim de dar corpo aos afectos e perceptos produzidos no encontro da pesquisadora com as crianças e com o devir-criança. Os instrumentos para a produção de dados foi a observação e a entrevista semiestruturada. Percebemos, como um dos resultados da pesquisa, que o devir-criança possibilita um outro olhar para o mundo, para o meio ambiente e, em especial, para os animais, permitindo, dessa forma, inventar outras maneiras de pensar e fazer ciências.

**Palavras-chave:** Devir-criança. Animismo. Ciências.

## WHAT BECOMING-CHILD CAN TEACH US ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMANS AND NON-HUMANS

### ABSTRACT

This article aims to understand how becoming-child and childish animism enable a different perspective on the world, the environment, and science. The theoretical framework is the studies of Deleuze and Guattari (2012a, 2012b, 2016, 2017) and authors such as Krenak (2020), Castro (2018), Massumi (2017), Albert and Kopenawa (2023), Morton (2023), and Acosta (2016), who question the usefulness of life and the superiority of humans over nonhumans, and propose new ways of existing: a Good Life for humans and nonhumans. We work with the concepts of becoming-child, haecceity, and immanence. The methodological approach was tale-cartography, invented in this research in order to give substance to the affects and perceptos produced in the researcher's encounter with children and with becoming-child. The instruments for data production were observation and semi-structured interviews. We observed, as one of the results of the research, that becoming-child enables a different way of looking at the world, the environment, and, in particular, animals, thus allowing for the invention of other ways of thinking about and doing science.

**Keywords:** Becoming-child. Animism. Sciences.



## LO QUE EL DEVENIR NIÑO PUEDE ENSEÑARNOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE HUMANOS Y NO HUMANOS

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo el devenir-niño y el animismo infantil posibilitan otra mirada hacia el mundo, el medio ambiente y las ciencias. El marco teórico se basa en los estudios de Deleuze y Guattari (2012a, 2012b, 2016, 2017) y de autores como Krenak (2020), Castro (2018), Massumi (2017), Albert y Kopenawa (2023), Morton (2023), Acosta (2016), quienes cuestionan la utilidad de la vida, la superioridad de los humanos sobre los no humanos y proponen nuevas formas de existir: un Buen Vivir para humanos y no humanos. Trabajamos con los conceptos de devenir-niño, heceidad e inmanencia. El camino metodológico fue la “contocartografía”, inventada en esta investigación, con el fin de dar cuerpo a los afectos y perceptos producidos en el encuentro de la investigadora con los niños y con el devenir-niño. Los instrumentos para la producción de datos fueron la observación y la entrevista semiestructurada. Percibimos, como uno de los resultados de la investigación, que el devenir-niño posibilita otra mirada hacia el mundo, el medio ambiente y, en especial, hacia los animales, permitiendo, de este modo, inventar otras formas de pensar y hacer ciencias.

**Palabras clave:** Devenir-niño. Animismo. Ciencias.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um dos resultados de uma pesquisa de doutorado que teve o objetivo de perceber como o devir-criança possibilita um outramundar (nesse mundo) por pressupor que as crianças estabelecem diferentes relações com tudo aquilo que escapa ao humano. De forma específica, este artigo pretende problematizar como o devir-criança possibilita um outro olhar para o mundo, para o meio ambiente e talvez, uma nova maneira de perceber as ciências. Compreendemos o devir-criança como um transformar-se ou um vir a ser que utiliza composições com aquilo que é comum às crianças. Nesse sentido, o devir é sempre coletivo, pois não se devém uma criança específica, mas trata-se da experiência produzida no encontro com as crianças.

Com isso, nesse nosso encontro com as crianças, pudemos devir-criança para olhar para o mundo de outras formas. Nos arriscamos em territórios desconhecidos e assim, produzimos uma investigação que propõe outras relações com os não humanos, com o pesquisar e com a vida, a partir de uma política animal e do bem viver. A infância, segundo Ariès (2019) seria



uma construção histórica do século XVIII, e atualmente, nomeamos como crianças, aqueles que se situam em uma etapa que antecede a fase adulta, isto é, o adulto seria o porvir do infantil. Assim, as crianças seriam seres que precisam se transformar em adultos, ou seja, para docilizar esse corpo infantil, compreendido como selvagem e inadequado, tem se utilizado o Poder Disciplinar e técnicas como: a arte da distribuição, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças (Foucault, 2014).

No entanto, desde a antiguidade, a infância seria compreendida como um estado de imperfeição, ou seja, as crianças, os loucos e as mulheres eram percebidos como desprovidos de sensatez e que por isso, precisavam ser tutelados (Kohan, 2005). Ademais, construiu-se a imagem da criança como o outro do adulto e assim, a invenção de diferentes mecanismos para a adultização das crianças (Corazza, 2004). Contudo, entendemos com Deleuze e Guattari (2012a; 2012b), a infância como um devir. O devir-criança seria um devir-menor, pois rompe com a norma, que seria o homem, branco, adulto, rico, letrado. Com isso, o devir-criança é o devir da experimentação e que rasura a norma para a invenção de outros devires e de outras existências.

Nessa toada, percebemos que o devir-criança possibilita o animismo infantil que constrói uma nova sensibilidade que não subordina o meio ambiente ao humano, mas propõe um estar junto. Isto é, o animismo infantil seria um movimento de resistência ao antropocentrismo.

Para Bensusan (2015), o animismo propõe que sejamos fisicamente diferentes de outras espécies, mas temos uma interioridade semelhante, isto é, teríamos percepções diferentes do mundo porque nossos corpos são diferentes, mas compartilhamos sensações como o medo, o prazer, a alegria, a dor, a capacidade de planejamento, de criar laços emocionais, entre outros. Então, a separação entre humanos e não humanos não se daria porque um faz parte da natureza e o outro faz parte da humanidade, mas porque ambos pertencem a culturas diferentes. Com isso, os não humanos também são protagonistas na interação com o meio. Os animistas não intencionam a dominação dos não humanos, mas o estabelecimento de um grande diálogo coletivo, isto é:



Os animistas invocam a possibilidade de uma animação não humana, e isso é o que provoca muito do desconforto, já que invocar a possibilidade não é apenas uma outra animação, é também a animação dos outros. E eles invocam, com a possibilidade de uma comunidade de humanos e não-humanos, a ideia de que a conversa, essa pluralidade de vozes que é o avesso do uníssono e o oposto do silêncio, não é um privilégio dos humanos. O que não é humano insinua o discurso animista, não é só objeto de um discurso, de uma narrativa, mas é também capaz de alguma maneira de objetar, de retrucar, de contestar e de contradizer. Assim, os humanos não apenas conhecem os não-humanos, mas tratam com eles – entabulam negociações, contrastam narrativas, forjam alianças. Uma imagem animista do conhecimento só pode ser uma em que o que é conhecido, conhece e conhecer é o resultado de um encontro, de um trato (de uma *acquaintance*). O conhecimento é do gênero, não do dito, mas antes do que fica dito, do que é levado por uma conversa (Bensusan, 2015, p. 23).

No entanto, em nossa cultura circulam discursos que propõem que os humanos seriam, de todos os animais, os mais evoluídos, por serem dotados de inteligência, sensibilidades e percepções inacessíveis aos não humanos. Por terem desenvolvido essas características entendidas como superiores, os humanos ocidentais teriam adquirido o direito de serem os proprietários de plantas, animais, rochas, rios e terra<sup>1</sup>.

De maneira contrária, o devir-criança propõe que os animais teriam sensibilidades e cognições que entendemos próprias apenas dos humanos. Percebemos que as crianças teriam uma maneira peculiar de perceber o mundo e que tal sensibilidade pode ser potente para a construção de outras formas de vida e, em efeito, de outros modos de fazer e pensar as ciências. Talvez mais respeitadas com os humanos e os não humanos. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar quais ciências seriam viabilizadas pelo devir-criança? E quais maneiras de ensinar e de aprender ciências poderiam ser experimentadas?

Nessa escrita, trazemos teóricos que parecem compor com o devir-criança, e com a sensibilidade possibilitada pelo animismo infantil. Esses diferentes estudiosos questionam as verdades da atualidade, que tem como alicerce o neoliberalismo e o antropocentrismo e arriscam pensar outras maneiras de estar no mundo ou de outramundar (nesse mundo). Maneiras que problematizam a utilidade da vida e a superioridade dos humanos e, assim conseguem propor uma política animal que pode ensinar aos humanos outras maneiras de se relacionar e de fazer política. Uma política ético-estética animal que parece viabilizar o Bem Viver.



## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O referencial teórico é constituído por autores como Deleuze e Guattari (2012a, 2012b, 2016, 2017), Massumi (2017), Albert e Kopenawa (2023), Acosta (2016), Morton (2023), entre outros, que questionam as relações estabelecidas entre humanos e não humanos no pensamento ocidental.

Para Morton (2023), os humanos têm atribuído a si mesmos algumas características que justificariam a sua superioridade às plantas e aos animais, como por exemplo, a habilidade de contemplação estética, de introspecção, de autorreflexão e de consciência. Para Maciel (2023), essa crença pressupõe que algumas características seriam “próprias do homem” e inacessíveis a outras espécies, isto é, “faculdades, habilidades e qualidades consideradas exclusivas da espécie humana e negada aos demais seres vivos [...], enfim, capacidade de ter saberes e um ponto de vista próprio sobre o mundo” (Maciel, 2023, p. 17). Por acreditarem na superioridade de tais características, o humano se estabeleceu como padrão para classificar os não humanos. Isto é, quanto mais uma característica dos não humanos se aproxima das humanas, mais inteligente ou evoluído esse animal seria.

Além disso, por se compreenderem mestres da natureza, os humanos teriam o direito de utilizarem a vida dos não humanos a seu bel-prazer, por meio da mercantilização da vida e de “práticas cada vez mais sofisticadas de produção animal em cativeiros, fazendas e granjas industriais do mundo contemporâneo, além do tráfico de animais silvestres e da destruição de inúmeras espécies” (Maciel, 2023, p. 15).

Morton (2023) propõe questionarmo-nos sobre o antropocentrismo e as capacidades que creditamos aos humanos, problematizando a condição humana de superioridade. Segundo o autor:

Alegar que a distinção entre animais e humanos é antropocêntrica, porque privilegia a razão sobre a paixão, é negar a razão aos não humanos. Não podemos de boa-fé cancelar as diferenças entre humanos e não humanos. Mas também não podemos preservá-las. Fazer as duas coisas ao mesmo tempo seria inconsistente. Então, estamos em apuros. Mas não se desespere: os reis sentiam menos pelos camponeses que pelos faisões. O apuro é sinal de uma emergente democracia das formas de vida (Morton, 2023, p. 117).



Na esteira dessa reflexão, Castro (2018) afirma que o homem, branco, europeu, tem se definido como o humano de direito, e determinado como “os outros”, aqueles que se contrapõem a si. Com isso, esse gesto de exclusão “faz da espécie humana o análogo biológico do ocidente antropológico e vice-versa, com as outras espécies vivas e os outros povos humanos confundidos em uma comum alteridade privativa” (Castro, 2018, p. 26). O autor também destaca que o fato de os humanos acreditarem que não são determinados pelos instintos, como os outros animais, lhe daria a sensação de ter uma liberdade ilimitada de se apropriar das outras espécies e dos ambientes. O autor afirma que não propomos apagar as diferenças entre humanos e não humanos, mas, perceber que são mais complexas do que temos compreendido.

Percebemos que a relação entre humanos e não humanos se modifica ao longo da história e até mesmo, a palavra animal já foi uma referência também a humanos. Em outras épocas, seriam animais todos os humanos e os não humanos que possuísem *anima*. Isto é, “a palavra *anima* foi usada para designar o princípio da vida de todo ser animado, humano ou não” (Maciel, 2023, p. 13). Contudo, o que permaneceu no pensamento ocidental, com o triunfo do racionalismo cientificista foi a cisão entre humanos e animais que provocou o rebaixamento dos não humanos. Então, os animais se tornam os antônimos dos humanos.

Na atualidade, percebemos alguns questionamentos sobre a animalidade dos humanos. Muitos afirmam que os humanos seriam uma espécie animal. Mas, o que se percebe no dia a dia, é uma consolidada separação entre humanos e animais. Faz-se, até mesmo, a utilização da palavra “animal” para hostilizar humanos. Isso evidencia o desprezo que cultivamos pelos animais e o entendimento de que os animais seriam inferiores aos humanos. Contudo, para Morton (2023),

[...] negar que os humanos sejam animais gera uma série de problemas. Mas chamar os humanos de animais nos conduz a outro impasse, pois se não conseguimos definir a animalidade dos animais, como poderíamos definir a humanidade dos humanos por meio de uma animalidade que não existe? Por isso que as definições da humanidade desse estranho estrangeiro chamado humano muitas vezes esbarram em uma mera coisificação, reificação ou domesticação desses estranhos estrangeiros chamados animais (Morton, 2023, p. 247).

Morton (2023) também critica o conceito de natureza, que utilizado para estabelecer um normal, isto é, um modo natural de existência dos humanos e dos não humanos. Para



problematizar esse termo, o autor defende haver mais acasos e combinações do que uma essência ou um plano superior para a existência, que ditaria todas as mutações possíveis. A vida possibilitaria variações, que resultam nas diferentes espécies. Além disso, o conceito de natureza não contempla a multiplicidade das formas de vida, já que a natureza tem sido compreendida como:

[...] heterossexual, não homossexual. É fisicamente apta – não se vê deficiência em lugar nenhum, e a integridade e a coordenação física são mais valorizadas que o corpo espontâneo. Como dizia o lema de algumas escolas particulares, mente são, corpo são. A Natureza é agressivamente saudável, hostil à autoabsorção. É alérgica à aparência. A aparência deve ter uma razão de ser: aquelas montanhas ali devem ter algo a ver com elas mesmas, ou com minha alma, ou com a Natureza, e assim por diante. Não há espaço para ironia, não há espaço para nada mais do que ambiguidade superficial. As coisas devem significar o que dizem e dizer o que significam. Não há espaço para humor, exceto de um tipo fóbico e brincalhão, talvez (Morton, 2023, p. 124-125).

Para o autor, não haveria essência nem nos seres humanos, nem nos seres não humanos. Não há uma “natureza” humana ou animal, nem uma maneira “natural” de estar no mundo. Seríamos todos contornos de fluxos artificiais, constituídos pelo conjunto de diferentes formas de vida, que se organizam por um feixe de forças que se mantêm quando conseguem se propagar e se expandir.

Para Massumi (2017), não há um critério lógico que permite a separação entre humanos e animais, já que, até mesmo a linguagem, é utilizada pelos animais nas brincadeiras. Os animais e as plantas teriam formas criativas de transformarem as suas habilidades e muitas vezes, algumas características de plantas e de animais não teriam outras funcionalidades que não a estética. Ou seja, animais e plantas não têm a utilidade como pressuposto para as suas metamorfoses e algumas transformações seriam resultados de acasos.

Com isso, se uma modificação permite a um indivíduo se adaptar melhor a um determinado ambiente, e não lhe ocorre nenhuma intercorrência que resulte em sua morte prematura e, além disso, seja fértil, encontre parceiros para se reproduzir, há maiores probabilidades de que consiga transmitir uma determinada característica aos seus descendentes. Percebemos com isso que, nesse processo, muitos acasos podem ocorrer e uma mutação que poderia favorecer a espécie, simplesmente, desaparecer.



Nesse viés, Morton (2023) apresenta alguns estudos que questionam a utilidade das diferenças e das características que constituem os humanos e os não humanos. Isto é, o que tem se compreendido como uma adaptação dos organismos ao meio ambiente, talvez não seja nada a mais do que uma habilidade surgida ao acaso. Nesse sentido, “por ser ligeira e meio improvisada, a mutação é aleatória no que diz respeito à necessidade atual” (Morton, 2023, p. 108). Com isso, não haveria uma utilidade nas formas de vida que se encontram na atualidade. As cores e as formas do corpo dos humanos e dos não humanos seriam muito mais combinações ocorridas ao acaso do que uma adaptação às necessidades de sobrevivência.

Além dessas metamorfoses, os indivíduos também têm as suas habilidades variadas nas brincadeiras, possibilitando diferentes modulações para o combate e a capacidade de adaptação dos instintos às modificações no ambiente. Isto é,

[...] a capacidade de produzir resultados inesperados que não se relacionam de modo linear a inputs discretos e isoláveis é um aspecto essencial do instinto. Deve-se reconhecer que os movimentos instintivos são animados por uma tendência a superar as formas dadas, movidos por um ímpeto à criatividade; esse ímpeto imanente à criatividade tem de ser reconhecido como um poder mental, com mentalidade definida nos moldes neo-humeanos – em termos de capacidade de superar o já dado (Massumi, 2017, p. 38).

Essa característica de poderem se transformar e de utilizar as brincadeiras para aperfeiçoar os instintos, seria uma maneira de fazer política. Nesse sentido, o autor entende que teríamos muito a aprender com os animais. A política animal propõe que exista uma tendência dos não humanos ao supernormal, ou ainda, a capacidade de superar o já dado. Os animais teriam instintos, que possibilitam agir sem a necessidade de um estímulo. No entanto, ao mesmo tempo em que o instinto é uma ação espontânea, é também criativa. Os instintos são modificados a partir de variações, que se tornam mais duradouras, se positivas para a manutenção da espécie.

Também não haveria uma normativa na política animal, pois não reconhece imperativos categóricos, pois esses dependem de cada situação. Além disso, não tem a utilidade como critério da boa conduta, mas o lúdico, ou seja, os animais nos ensinam um paradigma ético-estético da política.



A primazia da política animal é processual e não moral. Processual quer dizer que os animais, ao utilizarem o lúdico e os excessos da brincadeira, possibilitam a variação, viabilizando a incorporação como instinto, o que torna a espécie mais adaptável, constituindo o que o autor denominou processo da natureza e a natureza do processo. Por isso, não haveria uma oposição entre o frívolo e o sério, pois o que foi antes uma brincadeira, pode se tornar uma habilidade importante no combate. O lúdico faz parte da política animal e o pensamento político não se daria pelo cognitivo, mas pelos atos que consideram o vital. Seria uma consciência não representativa, mas reflexiva, pois os gestos que incorpora estariam entre o “é” e o “poderia ser”. A política animal não teria uma causa isolada de sucesso, mas uma subjetividade processual acontecimental, sem sujeito, cujo “movimento de autossuperação dispara a si mesmo de uma maneira irredutivelmente relacional” (Massumi, 2017, p. 82).

A política animal teria uma lógica de inclusão, que contempla a contradição e a incerteza, e reconhece os contrastes do comportamento animal como dinamismos que contribuem ao processo, como tendências, sem apagar as diferenças, mas ao contrário, as afirma, pois, “a lógica da mútua inclusão é a lógica da diferenciação: o processo da contínua proliferação de diferenças emergentes” (Massumi, 2017, p. 99). Humanos e não humanos estariam em uma *continuum* animal ou *continuum* vegetal. A política humana é anti-devir e a política animal é criativa e está em devir. Contudo, haveria um resíduo de política animal na política humana, que micro agitam a estrutura. Talvez, uma política animal-humana possibilitasse aos humanos, sociedades em que a convivência entre humanos e não humanos fosse mais respeitosa e responsável.

Nesse tom, Acosta (2016), propõe que experimentemos uma outra maneira de estar no mundo, em que os não humanos não sejam compreendidos como meros recursos para os humanos. O Bem Viver estaria em oposição ao viver melhor, que privilegia uma minoria e expõe a maior parte dos humanos e os não humanos a situações de degradação. O Bem Viver clama por um bom conviver.

O Bem Viver recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa. Para nossos irmãos indígenas do Xingu, o mundo é povoado por muitas espécies de seres, não somente dos reinos animal e vegetal, mas também os minerais, a água, o ar e a própria Terra,



que contam com espírito e inteligência próprios – ou *ajayu*, em *aymara*, no Altiplano boliviano. Todos esses seres são dotados de consciência, e cada espécie vê a si mesma, e às outras espécies, a partir de sua perspectiva. Com esta sabedoria somos levados a compreender que a relação entre todos os seres do planeta deve ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em *Cultura Viva* (Acosta, 2016, p. 15).

O autor propõe que busquemos conhecer os modos de vida dos diferentes povos que coabitam o mundo, a fim de superar as tradições eurocêntricas. A criação de um outro mundo precisa ser pensada e organizada coletivamente. O Bem Viver questiona o acúmulo de bens materiais, o eurocentrismo, o consumismo, o excesso de informações alienantes, o desperdício de alimentos e consequentemente a fome. Estamos em um momento de crise, em que a maior parte dos humanos está alienada dos avanços tecnológicos e em que os não humanos e os humanos já sentem o colapso do meio ambiente, especialmente com as mudanças climáticas.

Com isso, o autor propõe que possamos inventar novas formas de vida e não buscar soluções no capitalismo e no desenvolvimento para os problemas que são criados pelo próprio capitalismo. Diferentemente do desenvolvimento, que era almejado e buscado e raramente, vivenciado, já existem práticas de Bem Viver em diferentes sociedades. Além disso, não há uma receita pronta para o Bem Viver, mas precisa ser um projeto coletivo, pois o “Bem Viver não sintetiza uma proposta monocultural: é um conceito plural – bons conviveres, como já anotamos – que surge das comunidades indígenas, sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno nem as contribuições de outras culturas e saberes que questionam distintos pressupostos da Modernidade (Acosta, 2016, p. 87).

O Bem Viver é uma proposta e uma experiência já vivida por alguns grupos marginalizados. Experiências que levam em consideração a heterogeneidade de experienciar a vida, mas que têm em comum, a compreensão de que precisamos defender uma política que considere uma vida boa a todas as espécies do planeta. Talvez possamos buscar inspiração na política animal (Massumi, 2017), pois, o Bem Viver propõe saídas não colonizadoras. Está na contramão da competição e do individualismo, premissas caras ao neoliberalismo. Propõe viver bem aqui e agora e preservar o meio ambiente para as próximas gerações. Para isso, seria preciso rever os privilégios e melhorar a distribuição de renda, pois, o meio ambiente tem sido percebido por povos ocidentais como reserva de bens e riquezas para benefícios dos seres



humanos. No entanto, o bem viver vai na contramão do senso de utilidade e entende os não humanos como um sujeito de direitos e não como coisa, já que:

A natureza vale por si mesma, independentemente da utilidade ou dos usos que se lhe atribua. Isso representa uma visão biocêntrica. Estes direitos não defendem uma Natureza intocada, que nos leve, por exemplo, a deixar de cultivar a terra, de pescar ou de criar animais. Estes direitos defendem a manutenção dos sistemas de vida – do conjunto da vida. Sua atenção se volta aos ecossistemas, às coletividades, não aos indivíduos. Pode-se comer carnes, peixes e grãos, por exemplo, desde que se assegure que os ecossistemas sigam funcionando com suas espécies nativas (Acosta, 2016, p. 131).

O Bem Viver busca superar o consumismo e o produtivismo na busca de um consumir melhor e do qual, possam participar todos. Também questiona a economia de mercado, ou seja, uma sociedade que estaria a serviço do capital e, em sentido contrário, revisita as sociedades indígenas, que têm nas suas raízes a ideia de uma economia da reciprocidade entre os diferentes seres que habitam a terra.

O autor nos desafia a inventar uma economia que não tenha como propósito o desenvolvimento e o crescimento econômico. Seria preciso tentar eliminar o extrativismo para o acúmulo de riquezas, centrado em minorias. Caberia buscar por formas de vida dignas para todos, o que requer uma outra economia, cujos motores devem encontrar-se a partir “da solidariedade, da reciprocidade, da complementariedade e das harmonias, assim como, certamente, da racionalidade” (Acosta, 2016, p. 232). Para isso, seria necessário repensar a mercantilização da natureza, em que “os objetivos econômicos devem estar subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais, sem perder de vista o respeito e a dignidade humana e procurando assegurar qualidade de vida às pessoas” (Acosta, 2016, p. 236).

Tais concepções reverberam nas maneiras de olhar e perceber o mundo e, efeito na produção da ciência, o que também pressupõe maneiras outras de conceber o ensino de ciências, já que por meio da educação também dissipamos. Assim, problematizar o conceito de humano, não humano, natureza, entre outros, pode possibilitar outras maneiras de pensar, aprender e ensinar a ser e a estar no mundo.



## UM MODO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada durante as manhãs ensolaradas e quentes do mês de março de dois mil e vinte e dois. Estávamos voltando de dois anos de isolamento por conta da pandemia de Covid e tudo parecia ainda muito incerto. A investigação foi realizada com 23 crianças com idades entre 4 e 5 anos, da pré-escola de uma escola municipal de ensino fundamental do município de Osório, no Rio Grande do Sul. Cabe salientar que, do ponto de vista metodológico, essa investigação se insere nas filosofias da diferença, pois entende que:

metodologia é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação – e de estratégias de descrição e análise (Meyer; Paraíso, 2014, p. 18).

Nesse sentido, a construção da metodologia, do campo de problematização, dos objetivos e a maneira como produzimos e analisamos os dados foram escolhas que se deram ao longo do trabalho de campo. Isto é, havia alguns objetivos e um problema inicial que foi se modificando no caminhar da investigação. Para produzir a pesquisa, foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas, inseridas nas rotinas da turma, que consistiam em atividades como: momento inicial de recepção aos alunos; momento para a contação de histórias, seguida de uma atividade pedagógica, como por exemplo, pintura, desenho, entre outras. Depois, as crianças iam para o refeitório, para o recreio e, posteriormente, para a pracinha. A observação das crianças se deu na sala de aula e no pátio. Nesses momentos, não se observava apenas o que as crianças diziam, mas também seus corpos, gestos, feições, entre outros. Cabe salientar que a pesquisa foi anteriormente aprovada pelo Comitê de Ética<sup>ii</sup> e que os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças, como não sabiam ler e como orientou o Comitê de Ética, foram consultadas como consta no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o seu aceite foi gravado em forma de vídeo.

Cabe salientar que as crianças pesquisadas já tinham contato com a educação em ciências da natureza, por orientação das diretrizes federal, estadual e municipal. No caso do



município pesquisado, houve inclusive a capacitação do corpo docente nesta área do conhecimento. Na turma, percebemos que foram trabalhados conteúdos que envolviam temas como: as diferentes emoções humanas; os diferentes sons: sons de animais, da chuva, do vento, do mar, das árvores; as cores; as diferenças básicas entre animais e plantas; as diferenças básicas entre os animais (répteis, mamíferos, insetos), onde vivem e do que se alimentam.

A professora da turma relatou que os educadores eram orientados pela secretaria de educação, por meio de capacitações e de reuniões pedagógicas, para que o trabalho docente fosse norteado pelos conteúdos apontados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil; no Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil e no Documento do Referencial Curricular do Município de Osório para a Educação Infantil. Na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil está explícita a intencionalidade da Educação Infantil e que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 39).

Além da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, também consultamos o Documento do Referencial Curricular do município de Osório para a Educação Infantil que é organizado em eixos estruturantes e objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas e que afirma:

Ao considerar os eixos estruturantes, pensa-se nas crianças com suas necessidades enquanto sujeitos que são e não que virão a ser, nas interações e brincadeira busca-se garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular: brincar, conviver, expressar, conhecer-se, explorar e participar, articulados com os cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós (EO), Traços, sons, cores e forma (TS), Corpo, gestos e movimento (CG), Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF) e Espaços, tempos, quantidades e transformações (ET) (Osório, 2019, p. 13).

Contudo alguns teóricos vêm problematizando a maneira como a BNCC foi construída, seus vieses neoliberais e conservadores e a maneira como vem sendo implementada<sup>iii</sup>. Ademais,



entendemos com Gallo (2017) que a BNCC, como outras legislações se configuram como uma educação maior. Isto é, Gallo (2017) propõe a existência de duas educações: a educação maior e a educação menor. Com isso, uma educação maior seria aquela que impõe maneiras de estar, sentir e viver a educação e que retiram dos sujeitos a possibilidade de experimentar e de inventar diferentes maneiras de estar em sala de aula, de ensinar e de aprender, para a produção de sujeitos em série, sem considerar as multiplicidades de maneiras de ser professor e de ser estudante. Com isso,

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas da educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (Gallo, 2017, p. 64).

Percebemos que essa educação, calcada na ciência maior, já estava presente nas aulas da turma observada e era trabalhada desde o início da aula, quando a professora perguntava como estava o dia, isto é, se estava chuvoso, ensolarado ou nublado. A professora também provocava a turma com questões sobre as roupas que estavam usando e o porquê de estarem usando roupas leves e não estarem de casacos. A partir do diálogo, ela ia introduzindo questões sobre as estações do ano. Outro momento em que aparecia a educação em ciências era nas contações de histórias, que tinham como tema frequente os animais. Nesses momentos, as crianças se mostravam muito interessadas e participavam bastante quando a professora perguntava sobre as características dos animais, se tinham penas, pelos ou couro, se podiam voar ou nadar, do que se alimentavam. Com isso, nas aulas, as crianças já tinham contato com o “pensamento científico”. Durante esses momentos, era preciso sentar-se próximo às crianças e ouvir as suas conversas, que eram gravadas e anotadas. Por estarmos perto das crianças, muitas vezes, elas chamavam para mostrar os desenhos, as atividades ou, até mesmo para conversar. Esse era um momento importante para tentar compreender os pensamentos infantis sobre ciências.

As crianças também foram observadas na pracinha. Nesse lugar, havia um jardim, algumas plantas e um local amplo com grama, onde era possível correr. As crianças pareciam gostar muito desse momento, que acontecia, geralmente, após o recreio. Nesse ambiente, era possível observar as crianças realizando diferentes experiências com formigas, joaninhas,



pedras, areia e folhas de plantas. Era comum também que as crianças procurassem a professora para mostrar o que estavam fazendo e para contar as suas histórias.

Nesses momentos, procurávamos nos inserir na conversa e ir fazendo algumas perguntas já elaboradas e outras que iam surgindo no momento. A entrevista semiestruturada possibilitou que, mesmo tendo como objetivo ouvir o que as crianças diziam sobre ciências da natureza, também ir modificando as abordagens a depender dos caminhos que a nossa conversa ia tomando.

As falas das crianças nesses diferentes espaços, foi gravada e posteriormente, transcrita e por uma questão de sigilo, seus nomes foram omitidos nas transcrições abaixo. Também foi utilizado um caderno de campo, onde eram anotados os movimentos da pesquisa, que registravam sensações e percepções.

O material empírico da pesquisa e os afectos e perceptos que emergiram desse encontro com as crianças e com a escola, ganharam matéria de expressão em contos na Tese. Dessa maneira, inauguramos a contocartografia<sup>iv</sup>, que seria uma variação do método cartográfico. Isto é, fizemos o exercício de criar e para isso, repetimos diferindo ao introduzir o conto na cartografia. Com isso, por mais que se diferencie, a contocartografia continua a ser uma maneira de cartografar. Dito de outra maneira, transformamos as falas das crianças e os perceptos e os afetos que atravessavam o corpo da pesquisadora em contos. Com isso, a tese foi organizada platôs que se iniciavam com contos. Assim, foram os contos que moveram a tese e que também deram sentido para os conceitos teóricos.

Contudo, como utilizamos a cartografia como lentes metodológicas, compreendemos que a contocartografia seria uma variação da cartografia. Já que percorremos um caminho já realizado por outros teóricos e tivemos algumas pistas cartográficas. Assim, adentramos a infância para experimentar a criação de outros territórios: contornos, como linhas de um mapa ou quem sabe uma contocartografia que pretendia constituir-se em um ensaio do pensamento e das sensações em uma escrita rizomática. Assim, a contocartografia foi se construindo no caminhar da pesquisa, nos estudos, e nos sentidos que fomos dando para aquilo que ouvíamos, liamos, percebíamos. Tínhamos intencionalidades com a pesquisa, objetivos e um roteiro para a produção dos dados, mas contávamos com o acaso e com os encontros. Essa abertura foi o que possibilitou a invenção da contocartografia, pois precisávamos de uma metodologia que



desse corpo aos afectos e perceptos que aconteciam nos encontros. Para esse exercício, tentamos nos localizar na transversalidade da realidade, que segundo Passos e Eirado (2015), diz respeito à criação de um terceiro eixo na comunicação institucional que transversaliza o horizontal e o vertical para variar os pontos de vista. Assim, a contocartografia foi construída “ao mesmo tempo que houve o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (Rolnik, 2014, p. 23). Considerando que a contocartografia seria uma experiência singular de criação, não houve procedimentos estanques.

## O ANIMISMO INFANTIL E SUAS REVERBERAÇÕES

Percebemos, como um dos resultados da pesquisa, que o devir-criança possibilita um outro olhar para o mundo, para o meio ambiente em que estamos inseridos e talvez uma nova maneira de compreender as ciências. O animismo infantil constrói uma nova sensibilidade que não condiciona a natureza ao homem, mas possibilita estar junto. Isto é, o animismo infantil seria um movimento de resistência ao antropocentrismo. Nas falas das crianças foi possível observar o animismo infantil, quando as crianças estendem aos não-humanos os sentimentos humanos.

Criança: Daí a Dália tem um coelho. Daí o coelhinho fica comendo Miojo com ela. Eles ficam juntos pra sempre. Ela não larga esse coelho nunca. **Se ela largar, o coelho fica chorando.** Todo dia que ela vai para a escola, ele acorda chorando e fica chorando até ela chegar. Daí ele para de chorar. **Porque daí ele acha que ela é a mãe dele. Ela come com ele junto, ela brinca, ela vai tomar banho com ele junto.** Antes ele era de uma princesa que deu para a Dália. Daí a Begônia tinha um gato. **Daí ela dormia com ele, comia com ele, engatinhava com ele e miava com ele. Ele fazia tudo com ela, ele amava a Begônia, ela era a mãe dele.**

Criança: **Essas flores são do mal e essas são do bem**

Pesquisadora: O que é ser do mal e do bem? Como eu sei se é do mal ou do bem?

Criança: **Se é do bem cuida da gente e se é do mal machuca a gente.** Olha a formiguinha. Ela fez uma casinha embaixo. O Real é o doninho das formigas, das mães.

Pesquisadora: O Real é o rei das formigas?

Criança: é,

Pesquisadora: Eu não sabia que as formigas tinham rei.

Criança: Tu não olhou na tua casa



Pesquisadora? Como você sabe que é o rei das formigas?

Criança: O das mães, eles nascem da barriga das mães. Ele bota os ovos e ele nasce. Aqui é a casinha dele. O Real subiu na minha perna. **Eu vou dar um chazinho pra ele.**

Pesquisadora: Por quê? Ele está doente?

Criança: Não, ele quer frutinha. o escorpião come carne. **Aqui é a casa da aranha, ela é bem feiosa.**

Criança: Eu vou ser uma formiguinha.

Pesquisadora: Daí você vai me morder?

Criança: Não, tá doida. Você é do bem ou do mal? do bem. **Olha ali a formiguinha ali. Ela dorme ali.** Eu fiz uma escadinha pra ela. Vamos ver um outro bicho de estimação.

Pesquisadora: O que é?

Criança: É uma ponte, aqui ela levanta e baixa. Agora ela tá baixa

Pesquisadora: E quando ela levanta?

Criança: **Nunca, porque é uma ponte sonolenta**

- Criança: O Sonic tava caindo do prédio Robo X, ele pegou a perna dele e pegou o anel dele amarelo e jogou pra cair no pula-pula e ele foi correndo e caiu de um prédio.

- Pesquisadora: Tu foi picada por um mosquito. Onde ele te picou?

- Criança: Em todo lugar, na testa.

- Pesquisadora: No corpo todo?

- Criança: Sim.

- Pesquisadora: Por que que ele te picou?

- Criança: Eu já matei só dois mosquitos e uma barata.

- Pesquisadora: Na tua casa?

- Criança: Quer dizer, duas baratas e dois mosquitos.

- Pesquisadora: Tá, mas por que o mosquito te picou? Ele não gosta de ti?

- Criança: **Não, mas eu já cuidei de dois deles e eles estão me picando. É, mas o problema é que um tá protegendo um e um não.**

- Pesquisadora: Um mosquito te protege e outro não?

- Criança: Sim

- Pesquisadora: Mas como é que ele te protege?

- Criança: Eu cuidei deles das abelhas e **agora ele tá me protegendo. Só porque eu protegi um mosquito das abelhas, agora ele me protege dos outros mosquitos.**

- Criança: Eu tenho muitos bichinhos em casa.

- Pesquisadora: Tu tem bichinho em casa?

- Criança: Sim, mas o meu cachorro tá com a patinha quebrada.

- Pesquisadora: E como ele quebrou?

- Criança: **Um cachorro tava lutando com ele e ele tava protegendo a nossa família e daí ele mordeu a pata,** daí ele não morreu, mas eu tinha um coelho e ele morreu. E eu tinha um gato e ele fugiu. E eu tenho galinha.

- Pesquisadora: Tu tens galinha em casa?

- Criança: Sim, eu tenho pintinho.

- Pesquisadora: Aí que lindo! Eu acho tão bonitinho pintinho.

- Criança: Eu tenho um milhão de pintinhos. Grande e pintinho pequenininho. Tem um que nasceu hoje.

(Diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, 2022).



Nas falas transcritas acima é possível perceber o animismo infantil. Não há hierarquia entre humanos e não humanos para as crianças. Tal tipo de relação se diferencia das que são estabelecidas pelos adultos. Isto é, para as crianças, a mãe de uma formiguinha cuida dela como uma mãe humana supostamente cuidaria de seu filho, fazendo até um chazinho para ele. Além disso, há a possibilidade de coelhos, gatos e cães serem filhos de humanos e até mesmo, de chorarem por sentirem saudades ou de ficarem alegres ao ganharem um cobertorzinho e de uma criança fazer um pacto com mosquitos, que salvou da abelha, e que estariam lhe protegendo dos outros mosquitos e ainda, de cachorros lutarem para proteger a família. Ou seja, percebemos na fala das crianças uma grande preocupação e uma necessidade de cuidar dos não humanos, pois esses teriam sentimentos semelhantes aos humanos. De forma geral, percebemos a existência de outra sensibilidade nas crianças, que parecia romper com a lógica antropocêntrica. Nessa perspectiva, apostamos que, talvez o animismo seja uma das condições de sobrevivência das espécies, inclusive a humana na atualidade.

As crianças que observávamos já tinham contato com as Ciências na escola. Mas, mesmo assim, percebíamos nas suas falas, um outro olhar para o mundo, que parecia perceber nuances não experienciadas no universo adulto. Isso se evidenciava quando uma criança propunha que uma menina poderia ser mãe de um coelho e que tal amizade fazia, até mesmo, o coelho chorar quando estão longe um do outro ou quando as flores podem ser boas, se cuidam ou más, quando machucam ou quando uma ponte não levanta por ser sonolenta. Essa capacidade de compreender que os não humanos também teriam alma, desejos, sensibilidades e racionalidades que se assemelham às dos humanos seria o animismo infantil que se constitui como “um modo de identificação, isto é, como modo de pensamento que estabelece uma identidade da interioridade entre humanos e não humanos” (David-Ménard, 2022, p. 97), isto é, humanos e não humanos teriam uma interioridade similar e, por isso, capazes de sentimentos, sensações e afectos semelhantes.

Para as crianças, parecia não haver problemas de um humano ser mãe de um não humano. Isso parece evidenciar um borramento na fronteira que temos utilizado para separar humanos e não humanos. As crianças parecem atravessar essa fronteira com facilidade. Isso talvez seja possível por haver no devir-criança também um devir-animal e um devir-



imperceptível, que possibilita às crianças perceberem o que muitas vezes não é notado pelos adultos.

No entanto, esse outro mundo aberto pelas crianças era constantemente fechado. Por estarem na escola e por terem sido corrigidas muitas vezes, as crianças percebiam que o seu pensamento se diferenciava do institucionalizado e para defenderem o devir-criança, quando são convidadas a explicar melhor a compreensão que têm sobre ciências, acabam “fechando esse mundo”, trazendo expressões como: “é só de brincadeira” e “não existe de verdade”. Assim, presenciamos muitas vezes, durante a aula de ciências, as crianças negarem à professora sua forma de experimentar e se relacionar com os não humanos, vivenciando momentos antes no pátio da escola.

Também experimentamos, como pesquisadoras, esse fechamento de mundos, quando tentávamos perguntar mais sobre o que as crianças queriam dizer com aquilo que falavam. É que como adultas, não conseguíamos entender o que as crianças queriam dizer com aquilo que falavam e quando perguntávamos mais para tentar entender melhor, também recebíamos as respostas fecha mundo: “é só de brincadeira” e “não existe de verdade”.

A escola é um ambiente que transforma crianças em adultos e que, de certa maneira, inibe o devir-criança, ou seja, “todos os dias as Educações coágulo fazem vocês mais pertencentes à Máquina Classificatória de Humanidades”<sup>iv</sup> (Feather, 2023, p. 141). Então, aos professores é demandado que ensinem às crianças, para que possam fazer parte das engrenagens da Máquina Classificatória de Humanidades. Como os infantis têm uma outra sensibilidade, acabam sendo uma ameaça à tal Máquina e são constrangidos a não manifestar o devir-criança.

No entanto, as crianças não estão sós. O animismo também é compartilhado por povos, como os ameríndios. Bruce Albert e Davi Kopenawa (2023), por exemplo, propõem uma outra maneira de compreender as florestas. Segundo os autores, a relação que os povos da floresta mantêm com os não humanos se difere das que os povos ocidentais estabelecem. Os povos da floresta mantêm um contato muito íntimo com os não humanos, por meio dos espíritos xamânicos, que tinham formas humanoides antes de se tornarem animais. Então, humanos e não humanos seriam irmãos, que em tempos passados, formavam uma única família. Nessa perspectiva, torna-se:



necessário conhecer o mundo, interrogar as outras espécies, buscar a melhor aliança com elas. Em contrapartida, referir-se aos animais e às plantas nunca significa referir-se a uma ausência de história, a um mundo sem cultura nem tecnologia. Trata-se de entrar em relação com uma infinidade de mediações, como é o caso toda vez que entramos em relação com outro ser humano. Ao contrário do que temos acreditado, o problema não é a ausência de consciência ou de palavras das outras espécies, mas nossa incapacidade de percebê-las (Albert; Kopenawa, 2023, p. 21).

Para os yanomamis, a floresta seria “uma vasta entidade viva e dotada, como todas as outras, de uma imagem-essência (utupë a) a que os xamãs chamam Urihinari a [...] o solo é assim sua pele exterior (sipo si) e a vegetação, sua pilosidade” (Albert; Kopenawa, 2023, p. 43). Dito de outra forma, a floresta seria uma entidade, na qual, plantas e animais seriam como peles e fertilidades. Um organismo que sofre com a morte de cada um dos seres que a integram. A floresta precisaria de harmonia para estar viva. Quando os rios são poluídos e as árvores cortadas, essa sustentabilidade se perde e a vida da floresta, como um todo, corre perigo. Os yanomamis seriam os protetores da floresta, e por meio de rituais, solicitam o auxílio dos “ancestrais animais do primeiro tempo para cuidar dos nossos e proteger a floresta” (Albert; Kopenawa, 2023, p. 78). Segundo os autores, haveria uma intimidade entre os yanomamis e a floresta, que permite entender os seus humores, os seus cheiros e os seus sons.

[...] ao longo de seus itinerários de caça ou de coleta, os Yanomamis mantêm um diálogo constante com a multiplicidade de vozes da floresta. Sua escuta da biofonia florestal é, assim, objeto de uma atenção constante, e estão sempre prontos para o mimetismo sonoro em resposta a seus interlocutores não humanos (Albert; Kopenawa, 2023, p. 121).

Com isso, tanto o animismo infantil quanto o animismo dos povos ameríndios propõem um outro olhar, que o não hegemônico, para compreender a relação entre humanos e não humanos. Os não humanos não existiriam para servir aos humanos, mas atuam e modificam o mundo e constroem uma história própria. Ao invés de consumir os não humanos como mercadorias, poderíamos fazer trocas de outros tipos. Quem sabe poderíamos aprender com as crianças, com os ameríndios e com os não humanos que a vida não precisa ser útil. Talvez a vida possa ser apenas bela, colorida, aromática e multiforme. Precisamos ajeitar o foco e as sensibilidades, para ver e sentir de outras maneiras. Para isso, pedimos emprestadas as lentes de Krenak (2020):



Aqui, do outro lado do rio, há uma montanha que guarda a aldeia. Hoje, ela amanheceu coberta de nuvens, caiu uma chuva e agora as nuvens estão sobrevoando o cume. Olhar para ela é um alívio imediato para todas as dores. A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento no organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial. Em vez de ficarmos pensando no organismo da Terra respirando, o que é muito difícil, pensemos na vida atravessando montanhas, galerias, rios, florestas. A vida que a gente banalizou, que as pessoas nem sabem o que é e pensam que é só uma palavra. Assim como existem as palavras vento, fogo, água, as pessoas acham que pode haver a palavra vida, mas não, Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição (Krenak, 2020, p. 28-29).

Nos faltam olhos infantis! As crianças percebem os não humanos. Elas os ouvem e conseguem vê-los em suas singularidades. Crianças conversam com animais e por vezes, devêm-animal e devêm-imperceptível. Talvez, o que a gente precise é diminuir. Voltar ao estado de deslumbre. Conta a nosso favor que já fomos crianças. Então, em algum momento da nossa vida, já tivemos um devir-criança. Talvez ainda nos habite o encanto pela vida e a surpresa pelas suas cores e seus gostos. Quem sabe, pudéssemos fazer interações de outros tipos, com os não humanos?

Provavelmente nos caiba, para criar modos de vida, flertar com o caos, com aquilo que não tem forma. Arriscar sensações sem nome. A vida existe enquanto potência e se atualiza nos corpos de maneiras diversas. A potência é da vida, não dos sujeitos. Não temos corpos para todas as coisas e o que pode um corpo precisa de uma resposta que considere as diferentes singularidades. A vida está em constante mudança e os humanos e os não humanos, em devir. Então, não haveria uma essência, mas multiplicidades.

Não há outro mundo. Há esse mundo, com as suas multiplicidades. Um mundo que pode ser cruel, que tem morte e sofrimento, mas também, cheio de vida e de pores do sol. Por isso, nossa tese de que o devir-criança viabiliza o animismo infantil que disponibiliza outras sensibilidades na relação com os não humanos. Essa sensibilidade coloca em circulação diferentes afectos e perceptos e possibilita a constituição de novas singularidades, que se fazem necessárias para outramundar. Isto é, precisamos construir novos sentidos, desejos e matérias de expressão para os mundos que estão sendo inventados. Não é possível criar novos mundos, nesse mundo, sem também modificar as interações que nele se dão. E tais interações e referentes são, muitas vezes ensinados e reforçados na escola. Assim, “a meu ver, a saída está em sermos



capazes de pensar a partir de outros referentes, de outra ideia e visão de ser e estar no mundo” (Xucuru-Kariri; Costa, 2020, p. 108).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O devir-criança nos mobilizou a escrever essas linhas, porque há “criança molecular em nós, que se comunica com o elementar e o cósmico, com o material e o imaterial, capaz de ativar a superfície de um corpo perene aos movimentos das coisas-e-seres-do-mundo” (Dalmaso; Rigue, 2021, p. 271). Isto é, reconhecemos essa sensibilidade que as crianças trazem em suas falas e reconhecemos o mundo que elas nos mostram. Uma sensibilidade que ainda existe no nosso corpo e que é rememorada quando ouvimos as crianças. Uma maneira de estar no mundo que se faz com plantas, animais, lua e passarinhos, porque “a maneira de dar canto às palavras o menino aprendeu com os passarinhos” (Barros, 2015, p. 15).

Quíça! o devir-criança e o animismo infantil sejam um desses gérmenes de mundo, que possibilitam variações nas nossas formas de vida e nas Ciências (Rolnik, 2019) e que podem dar canto às nossas palavras e poesia às nossas vidas. O devir-criança faz perceber que poderíamos consumir menos os não humanos e conversar mais. Conversar e criar verso, conversar e criar outras políticas, conversar e criar afectos. Olhar para os não humanos para poder olhar os humanos. Suturar a veia que nos liga à vida como imanência, a vida nos instantes, a vida em seu estado de anima. De repente, mais atentos aos instantes, possamos aprender política com os animais e possibilitar a invenção de formas de vida e Ciências que possam ter como pressuposto o “Bem Viver” para humanos e não humanos.

Talvez possamos arriscar uma escola e um ensino de ciências que aprenda com as crianças e com os não humanos. A maneira como temos ensinado ciências para as crianças acaba propagando, por vezes, uma lógica em que os humanos seriam superiores aos não humanos. Isto é, o humano é utilizado como parâmetro para as outras espécies. E, a partir daí os animais, as plantas e demais não humanos são constituídos a partir do humano como norma. Em sentido contrário, gostaríamos de dar visibilidade às multiplicidades que habitam o mundo a partir do entendimento de que o humano é apenas mais uma espécie e não a espécie hegemônica. Não sabemos quais mundos ganharão corpo, mas foi possível sentir que o devir-criança faz pulsar novas existências.



<sup>i</sup> Cabe ressaltar que nem todos os humanos seriam dignos dessa “superioridade”, que subjugou também aos humanos, denominados primitivos. Nessa lógica, para continuar a existir, humanos e não humanos precisam ser úteis, ou seja, tudo o que existe precisa ter algum proveito.

<sup>ii</sup> Pesquisa que envolve seres humanos aprovada pelo Comitê de Ética - CAEE: 42766721.7.0000.5347.

<sup>iii</sup> Pesquisas realizadas por autores tais como Faleiro e Wanderer (2023), evidenciaram que docentes entrevistadas relatam uma distância das propostas da BNCC com o cotidiano escolar, gerando um sentimento de incompetência nos professores, que sentem que não estão dando conta dos conteúdos dispostos na BNCC. Além disso, a BNCC acaba fortalecendo a racionalidade neoliberal na escola e a perda da autonomia dos professores. Com isso, “a Base se constitui em um mecanismo de regulação da população, potencializando o empresariamento da escola, a precarização da educação e a verticalização do ensino” (p. 93). Para Silva (2020), o currículo proposto pela BNCC engessa o cotidiano escolar, por estabelecer uma única referência e impossibilita que diferentes vivências possam ser problematizadas e exploradas. Além disso, reduz o cotidiano escolar “a competências e habilidades programadas em uma base curricular planejada com fins estratégicos por setores privados, com objetivos bem diferentes daqueles que impulsionam os sonhos de formação de professores e estudantes dos grupos populares em nosso país” (Silva, 2020, p. 15). Já para Macedo (2019), o conceito de competência gera a competição e o individualismo entre estudantes e docentes. Além disso, ao estabelecer o que deve ser ensinado, retira o senso crítico e a autonomia docente. Ao estabelecer um ideal de estudante, retira-se da sala de aula as possibilidades de alteridade e de se aprender com a diferença. Além disso, a implantação da BNCC se deu em um ambiente bastante conservador, já que “tendo em vista a nova configuração política do País, as demandas críticas ou por justiça social têm tido menos representatividade nesta fase do que tiveram no início da elaboração do documento, conduzido pelas gestões do Partido dos Trabalhadores. A implementação parece, portanto, dominada pelas demandas por accountability, ainda que não se possa deixar de destacar o crescimento de demandas conservadoras” (Macedo, 2019, p. 43). Com isso, a BNCC parece ter problemas como uma base única para a educação de um país bastante diverso e que retira a autonomia dos professores pensarem quais conteúdos seriam mais propícios para as diferentes realidades regionais, além de focar no sujeito como indivíduo, que precisa desenvolver determinadas competências e habilidades, sem levar em conta a alteridade que atravessa as diferentes relações humanas. Ademais, uma base comum curricular também parece solicitar um amplo diálogo com os atores que atuam na dinâmica educacional e que parecem não estar sendo ouvidos nesse processo. Ademais, e conforme aponta Macedo (2019), a BNCC não se propõe a resolver demandas bastante urgentes do ensino brasileiros como uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura, “a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali” (Macedo, 2019, p. 54).

<sup>iv</sup> Os contos eram construídos, ao mesmo tempo em que a pesquisa ocorria, e a sua escrita era movida, principalmente, por aquilo que era vivido na pesquisa e que muitas vezes se configuravam como afetos sem nome, mas que ganhavam corpo e matéria de expressão na escrita. Então, são contos recheados de falas infantis e dos diferentes movimentos que eram realizados pelas crianças e que eram digeridos pela pesquisadora e transformados em contos. E a partir desses contos, pudemos lembrar de nossa própria infância e buscar na teoria, a fundamentação para aquilo que foi contocartografado.

<sup>v</sup> Na esteira dessas reflexões, Bartolomew Feather (2023) devém pombo quando escreve sobre a máquina classificatória de humanidades. Nesses escritos, percebemos que a humanidade seria uma invenção para excluir e só existe os humanos porque existem os não humanos, isto é, todos aqueles que não fazem parte da humanidade. Assim, haveria gradientes de humanidade entre os humanos, isto é, nem todo o *homo sapiens* pertenceria a humanidade. E nesse sentido, a Educação seria uma engrenagem que possibilita o funcionamento dessa maquinaria.

## REFERÊNCIAS



---

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O Espírito da floresta**: a luta pelo nosso futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENSUSAN, Hilan. **Linhas de animismo futuro**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2017.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia. São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Editora Ijuí, 2004.

DALMASO, Alice; RIGUE, Fernanda Monteiro. A criança e um mundo todo vivo: composições de escritas para pensar a educação. **Aceno**, 8 (16): 261-276, 2021.

DAVID-MÉNARD, Monique. **A vontade das coisas**. São Paulo: Ubu, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Dois Regimes Loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2, Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2, Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2, Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

FALEIRO, Betina W.; WANDERER, Fernanda. BNCC e suas formas de conduzir a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 91-110, 2023.

FEATHER, Bartholomew. **A Máquina Classificatória de Humanidades**: escritos excrementais. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n.25, p. 39-58, jan./mai.2019.

MACIEL, Maria Esther. **Animalidades: zooliteratura e os limites do humano**. São Paulo: Editora Instante, 2023.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**. São Paulo: n-1, 2017.

MORTON, Timothy. **O pensamento ecológico**. São Paulo: Quina Editora, 2023.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. **Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 109-130.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SILVA, Francisco Canindé. **Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC**. Textura, Porto Alegre, v. 22, n. 50, p. 99-117, abr./jun. 2020.

XUCURU-KARIRI, Rafael; COSTA, Suzane Lima. **Cartas para o Bem Viver**. Salvador: Boto-Cor-de-Rosa livros, arte e café, 2020.

SOBRE A AUTORIA:

[\*] Doutora - UFRGS - ORCID: [0000-0002-2751-4234](https://orcid.org/0000-0002-2751-4234) - e-mail: [veronica.mittmann@ufrgs.br](mailto:veronica.mittmann@ufrgs.br)

[\*\*] Doutora - UFRGS - ORCID: [0000-0002-8608-5855](https://orcid.org/0000-0002-8608-5855) - e-mail: [claudiaglavam@gmail.com](mailto:claudiaglavam@gmail.com)

Submetido em: 28 de Junho de 2025.

Aprovado em: 20 de Agosto de 2025.

Publicado em: Julho de 2026.