

Jailson Santos de Novais
Iani Dias Lauer-Leite
Organizadores

Contato e Conexão com a Natureza:

As Crianças, a Cidade,
a Floresta, o Rio e o Mar



Contato e Conexão com a Natureza:

As Crianças, a Cidade, a Floresta, o Rio e o Mar

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Jaqueline Stefani
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



[Orgs.]

Jailson Santos de Novais

Iani Dias Lauer-Leite

Contato e Conexão com a Natureza:

As Crianças, a Cidade, a Floresta, o Rio e o Mar



© dos organizadores

1ª edição: 2024

Preparação de texto: Vinícius Ecker Pozzebon

Leitura de prova: Maria Teresa Echevengúá Maldonado

Editoração: EDUCS

Capa: Cleusa Kazue Sakamoto – Editora Gênio Criador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

C759 Contato e conexão com a natureza [recurso eletrônico] : as crianças, a cidade, a floresta, o rio e o mar / org. Jaílson Santos de Novais, Iani Dias Lauer-Leite. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2024.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários colaboradores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-367-3

1. Natureza - Influência do homem. 2. Educação ambiental - Crianças. 3. Educação de crianças - Aspectos ambientais. 4. Prática de ensino. I. Novais, Jaílson Santos de. II. Lauer-Leite, Iani Dias.

CDU 2. ed.: 502:304

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|------------------|
| 1. Natureza - Influência do homem | 502:304 |
| 2. Educação ambiental - Crianças | 37.016-053.2:504 |
| 3. Educação de crianças - Aspectos ambientais | 37.016-053.2:502 |
| 4. Prática de ensino | 37.011.3-051 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Revisão por Pares

Os capítulos que integram esta obra foram submetidos à revisão por pares antes da publicação. Os organizadores agradecem aos pesquisadores doutores abaixo listados, pelos pareceres elaborados:

Alexandre Freitas Marchiori, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Ana Paula Vieira e Sousa, Universidade Federal do Pará

André Rodrigo Rech, Universidade Federal dos Vales dos Rios Jequitinhonha e Mucuri

Andréa Souza de Albuquerque, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Ângela Maria Garcia, Universidade Federal do Sul da Bahia

Bianca Reis Fonseca, Universidade Federal do Pará

Claudia Marcia Lyra Pato, Universidade de Brasília

Cristiana Barros Nascimento Costa, Universidade Federal do Sul da Bahia

Daniela Castro dos Reis, Universidade Federal do Pará

Georgina Negrão Kalife Cordeiro, Universidade Federal do Pará

Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ilka Dias Bichara, Universidade Federal da Bahia

Ivete Furtado Ribeiro Caldas, Universidade do Estado do Pará

Marcos Antônio de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Maria Natalina Mendes Freitas, Universidade Federal do Pará

Mauro Guimarães, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nicole Ruas Guarany, Universidade Federal de Pelotas

Rosenildo da Costa Pereira, Universidade Federal do Pará

Sebastião Rodrigues da Silva Júnior, Universidade Federal do Pará

Thamyris Maués dos Santos, Universidade da Amazônia

Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Financiamento

A publicação desta obra contou com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Sul da Bahia (Edital PROPPG N. 07/2024, Processo N. 23746.001596/2024-22) e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Edital PPGSAQ/UFOPA N. 02/2023 – PIP).

Apoio Institucional

Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural – UFOPA

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Sosígenes Costa – UFSB

Jardim Botânico FLORAS – UFSB

Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais – UFSB/IFBA

Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida – UFOPA

MIRIM – Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza

UFSB – IHAC Sosígenes Costa, Jardim Botânico FLORAS
Rod. Porto Seguro–Eunápolis, BR 367, Km 10
45810-000 Porto Seguro, Bahia, Brasil



laboratório de pesquisas em
ciências, indústrias e natureza



Lista de Contribuidores

Celina Maria Colino Magalhães

Universidade Federal do Pará

Psicóloga. Doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Professora titular da Universidade Federal do Pará. Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho: Brinquedo, Aprendizagem e Saúde (set/2022–set/2024) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Tem interesse de pesquisa em brinquedoteca, brincadeiras, desenvolvimento infantil, relação mãe-bebê em situação de cárcere. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1279-179X>.

Cleide da Silva Basgal

Universidade Federal do Oeste do Pará

Psicóloga. Mestra em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Seus interesses de pesquisa são: qualidade de vida de crianças e adolescentes em contexto ribeirinho; contato e conexão com a natureza. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9433-456X>.

Dalízia Amaral Cruz

Ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social

Psicóloga. Doutora, com Pós-Doutorado em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Uni-

versidade Federal do Pará. Chefe de Projeto da Coordenação Geral de Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Dedicar-se à pesquisa sobre acolhimento de crianças e adolescentes e suas interfaces com a Psicologia Social e do Desenvolvimento Humano. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0474-7537>.

| Deira Jiménez-Balam

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México

Psicóloga. Mestre em Ecologia Humana e Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Possui interesses de pesquisa sobre emoções, cultura maya, crianças mayas, medicina tradicional. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores, México. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3926-1414>.

| Dennison Célio de Oliveira Carvalho

Universidade Federal do Oeste do Pará

Estatístico. Especialista em Estatísticas Educacionais e Mestre em Matemática e Estatística pela Universidade Federal do Pará. Doutor em Biometria pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal do Oeste do Pará. Atua nas áreas de probabilidade e inferência estatística clássica, com ênfase em teoria geral e fundamentos da probabilidade e programação em R, gráficos de controle, análise de séries temporais, análise de sobrevivência, polinômios fracionários e inferência bayesiana. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1552-1661>.

Dhiego Alves França

Universidade Federal da Bahia

Psicólogo e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia. Membro do grupo de pesquisa Brincadeiras e Contextos Culturais na mesma instituição. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-2636-5521>.

Elian Karine Serrão da Silva

Universidade Federal do Oeste do Pará

Enfermeira. Graduada em Enfermagem pela Universidade do Estado do Pará. Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem interesse em pesquisas sobre resgate da cultura, identidade e memória amazônica, na conservação do patrimônio histórico e cultural, no apoio às comunidades ribeirinhas, de várzea e terra firme no que se refere à construção socioeconômica e cultural, e no resgate e valorização da memória viva. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3332-359X>.

Eliana Campos Pojo Toutonge

Universidade Federal do Pará

Pedagoga. Mestra em Educação e Doutora em Ciências Sociais. Iniciou a docência lecionando para crianças e como técnica pedagógica pela Semec (Belém). Professora Associada da Universidade Federal do Pará (*campus* de Abaetetuba, PA). Responsável pelo Grupo de Pesquisa e Extensão de Bubuia Amazônica – infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais. Estuda e pesquisa em comunidades/povos tradicionais, e com crianças. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7466-3996>.

Eliana da Silva Coelho Mendonça

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Licenciada e Bacharela em Educação Física. Especialista em Fisiologia do Exercício. Mestra em Ciência da Motricidade Humana. Doutora em Saúde Pública e pós-doutoranda em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação. Tem interesses de pesquisa na área de Educação Física, com ênfase em qualidades físicas, saúde, lazer, didática da educação física e desenvolvimento motor infantil-juvenil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0540-4357>.

Elson Ferreira Costa

Universidade do Estado do Pará

Terapeuta ocupacional. Doutor em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Desempenho Funcional. Tem interesse de pesquisa em desenvolvimento neuropsicomotor, funções executivas, comportamento parental, fatores de risco e proteção ao neurodesenvolvimento, qualidade do ambiente. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4115-9029>.

Erick de Sousa Silva

Universidade Federal do Oeste do Pará

Farmacêutico. Graduado na Universidade Federal do Mato Grosso. Mestrando em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, na Universidade Federal do Oeste do Pará. Atualmente pesquisa como as crenças em plantas medicinais impactam nos cuidados à saúde que

os pais fornecem aos seus filhos. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-5004-5026>.

Giovanna Lima de Souza

Universidade Federal do Sul da Bahia

Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Estagiária de iniciação científica junto ao Mirim – Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Desenvolve atualmente pesquisa sobre conexão com a natureza em jardins botânicos. ORCID iD: <https://orcid.org/0090-0004-6923-035X>.

Iani Dias Lauer-Leite

Universidade Federal do Oeste do Pará

Mestra e Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento, pela Universidade Federal do Pará. Professora associada da Universidade Federal do Oeste do Pará, na qual também é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. Coordena o LAPCIA – Laboratório de Pesquisa em Crianças e Infâncias Amazônidas. Tem interesse de pesquisa em qualidade de vida e bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes vivendo em diferentes contextos de vida; brincadeiras e desenvolvimento; contato e conexão com a natureza. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9063-475X>.

Ilka Dias Bichara

Universidade Federal da Bahia

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora titular do Instituto de Psicologia da

Universidade Federal da Bahia, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFBA). Coordenadora do GT Brinquedo, Aprendizagem e Saúde, da ANPEPP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6441-6484>.

| Ita de Oliveira e Silva

Universidade Federal do Sul da Bahia

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás. Mestra e Doutora em Biologia Animal pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia. Atua principalmente nos seguintes temas: saguis, primatas, cães, comportamento animal, estresse, hierarquia e saúde única. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1052-5209>.

| Itamar Rodrigues Paulino

Universidade Federal do Oeste do Pará

Pedagogo, Filósofo e Teólogo. Graduado pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, MG. Mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília. Doutor em Epistemologia do Romance pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado em Literatura de Expressão Amazônica pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem interesse em pesquisas sobre literatura clássica e brasileira; lógica, linguagens e comunicação, políticas públicas educacionais; origem e evolução do conhecimento; educação para as relações étnoraciais; hermenêutica, filosofia, culturas, identidades e memórias na Amazônia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5058-8998>.

Jailson Santos de Novais

Universidade Federal do Sul da Bahia

Biólogo. Mestre e Doutor em Ciências – Botânica. Professor associado do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia. Atua como docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais da Universidade Federal do Sul da Bahia e do Instituto Federal da Bahia e em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará. Coordena o Mirim – Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza, na Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem interesses de pesquisa nas áreas de psicologia ambiental, especialmente contato e conexão com a natureza, ensino de ciências/botânica e palinologia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3080-8994>.

Jeisiane de Sousa Galvão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Tecnóloga em Saneamento Ambiental. Especialista em Gestão e Educação Ambiental. Mestra em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos. Tem interesses de pesquisa nas áreas de turismo, com ênfase na educação ambiental e conservação ambiental. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5849-5312>.

Joana D'Arc de Vasconcelos Neves

Universidade Federal do Pará

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da UFPA, *Campus Bragança*, Faculdade de Educação. Professora do Pro-

grama de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3110-3649>.

Joana Maria Soares dos Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia

Fonoaudióloga pela Universidade Federal da Bahia. Mestranda em Saúde, Ambiente e Biodiversidade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-8966-8591>.

Joyce Maria da Silva Conde

Universidade Federal do Pará

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Linguagens e Saberes da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia, da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia da Universidade Federal do Pará. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0727-240X>.

Jucicleia Viana Martins

Secretaria Municipal de Assistência Social de Barcarena, PA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Técnica Pedagógica do Espaço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes de Barcarena, PA. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8705-9360>.

Larissa Batista Pinheiro

Universidade Federal do Sul da Bahia

Licenciada em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Pós-graduanda em Meio Ambiente e Sustentabilidade. Membro do Mirim – Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza, do Jardim Botânico FLORAS e IHAC Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem interesses de pesquisa nas áreas de psicologia ambiental, ensino de ciências e relação entre criança e vegetação. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-6945-0483>.

Leide Joice Pontes Portela

Universidade Federal de Rondônia

Geógrafa pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Progredida ao Doutorado Direto no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia. Tem interesse em pesquisar a compreensão das manifestações culturais, festejos, corporeidades, performances, relações étnico-raciais e epistemologias não-hegemônicas. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6917-9967>.

Lília Iêda Chaves Cavalcante

Universidade Federal do Pará

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3154-0651>.

Livia Seymour Galama

Universidade Federal do Sul da Bahia

Bacharela em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais pela Universidade Federal do Sul da Bahia e pelo Instituto Federal da Bahia. Professora do Ensino Fundamental 1 de escola da rede privada. Tem interesses de pesquisa em educação ambiental em ambientes escolares, processos educacionais na infância, contato com a natureza. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-3467-1135>.

Luísa Sousa Monteiro Oliveira

Universidade Federal do Pará

Terapeuta ocupacional. Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Professora adjunta da Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Pará. Tem interesse de pesquisa em desenvolvimento neuropsicomotor, brincadeiras, brinquedoteca, saúde mental parental, crianças em situação de vulnerabilidade social. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3120-1839>.

Marcela Silva Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia

Licenciada em Ciências da Natureza e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Mestre em Ciências e Tecnologias Ambientais. Professora da Educação Básica e membra do Mirim - Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza. Tem experiência e interesse em pesquisas sobre mapeamento comportamental de crianças em contato com a natu-

reza e ensino de ciências/botânica. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3690-846X>.

| Maria Beatriz Silva dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Licenciada em Educação Física, com pós-graduação em Docência em Educação Física Escolar. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-1258-5876>.

| Maria Esmeralda Batista da Silva

Universidade Federal do Pará

Pedagoga. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infância, Educação e Cultura na Amazônia Paraense. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-1535-7746>.

| Maria Inês Gasparetto Higuchi

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

Doutora em Antropologia Social. Pesquisadora Titular e Coordenadora do Laboratório de Psicologia e Educação Ambiental do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6525-4018>.

| Maria Natalina Mendes Freitas

Universidade Federal do Pará

Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infância, Educação e Cultura na Amazônia Paraense.

Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão “De Bubúia Amazônica - Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais”. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0034-5618>.

Mateus do Rosário Ferreira

Universidade Federal do Pará

Terapeuta ocupacional pela Universidade Federal do Pará. Tem interesse em neuropediatria, crianças com desordens neurológicas e comportamentais. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-9054-0030>.

Naira Cristina de Moraes dos Reis

Secretaria Municipal de Assistência Social de Barcarena, PA

Bacharela em Serviço Social pela Universidade da Amazônia. Coordenadora do Espaço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes de Barcarena, PA. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-4801-1841>.

Olívia Maria Pereira Duarte

Universidade Federal do Sul da Bahia

Bióloga. Mestre e Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem interesse em pesquisa nos temas: conservação da biodiversidade, genética de populações, evolução, citogenética, biologia de abelhas sem ferrão, meliponicultura e educação ambiental, ensino de ciências e conexão com a natureza. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0480-2054>.

Patricia de Sousa Pereira

Universidade Federal do Oeste do Pará

Pedagoga pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestranda em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida na UFOPA. Atualmente pesquisa a influência da dançaterapia na imagem corporal e bem-estar subjetivo de mulheres em e pós tratamento oncológico. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-7286-8121>.

Rayanne Roque Gama

Universidade Federal do Amazonas

Assistente Social. Mestra em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7789-4896>.

Rony Kendi Ito

Universidade Federal do Sul da Bahia

Bacharel Interdisciplinar em Ciências, graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem interesse de pesquisa em estudos pessoa-ambiente, infância e conexão com a natureza, educação ambiental, ensino de ciências, meliponicultura e conservação da biodiversidade. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-2060-7207>.

Rosilda Rossetti da Costa

Universidade Federal do Amazonas

Pedagoga. Mestra em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6846-6937>.

Tereza Cristina Feijão Tavares

Universidade Federal do Oeste do Pará

Terapeuta Ocupacional. Mestre em Saúde e Qualidade de Vida. Coordena a Clínica ECTO - Espaço e Convivência em Terapia Ocupacional. É membra do LAPCIA - Laboratório de Pesquisa em Crianças e Infâncias Amazônicas, da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem interesses de pesquisa em saúde e desenvolvimento de crianças com TEA e em Terapia Assistida por Cavalos. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4316-6647>.

Sumário

Prefácio/ 24

Introdução – Contato e Conexão com a Natureza na Infância/ 26

Maria Inês Gasparetto Higuchi

1 A Natureza Presente nas Escolas de Educação Infantil/ 35

Maria Inês Gasparetto Higuchi

Rayanne Roque Gama

Rosilda Rossetti da Costa

**2 Educação Socioambiental na Escola Indígena Pataxó:
Infância e Natureza/ 58**

Livia Seymour Galama

**3 Crianças, Abelhas e Plantas: Contato Experiencial com a
Natureza em uma Intervenção Pedagógica/ 73**

Rony Kendi Ito

Jaílson Santos de Novais

Olivia Maria Pereira Duarte

**4 Dimensões da Conexão com a Natureza no Discurso de
Crianças Ribeirinhas Amazônidas/ 93**

Iani Dias Lauer-Leite

Cleide da Silva Basgal

Isaide Lima Almeida

Dennison Célio de Oliveira Carvalho

Jaílson Santos de Novais

**5 “A Natureza Fez Parte da Minha Vida”: Memórias
Autobiográficas de Crianças e Adolescentes Sobre Contato
com Plantas/ 120**

Larissa Batista Pinheiro

Giovanna Lima de Souza

Marcela Silva Santos

Jaílson Santos de Novais

**6 Influências das Áreas Verdes no Comportamento Alimentar
de Crianças em Idade Pré-Escolar/ 143**

Joana Maria Soares dos Santos

Ita de Oliveira e Silva

7 Entre o Mar, a Mata, a Barragem e a Metrópole, Há uma Vila/ 162

Dhiego Alves França

Ilka Dias Bichara

**8 Crianças em suas Movências no Território Praiano:
Mobilidade nos Espaços Naturais/Sociais – Região Caeté/ 183**

Maria Natalina Mendes Freitas

Maria Esmeralda Batista da Silva

**9 Territórios Ribeirinhos e Culturais (Re)Produzidos pelas
Crianças Amazônidas: Desde as Margens às Gramáticas
Sociais/ 204**

Eliana Campos Pojo Toutonge

- 10** **Representações Sociais sobre Infância e Natureza: Um Diálogo com Crianças da Comunidade Fazendinha, na Amazônia Bragantina/ 227**
Joyce Maria da Silva Conde
Joana D'Arc de Vasconcelos Neves
- 11** **“Água Que Cura É Água Pura”: Crianças, Desenhos e Cartografia das Águas/ 247**
Elian Karine Serrão da Silva
Erick de Sousa Silva
Leide Joice Pontes Portela
Patrícia de Sousa Pereira
Itamar Rodrigues Paulino
- 12** **Formas do Brincar de Crianças que Vivem em uma Comunidade Quilombola no Estado do Pará/ 268**
Mateus do Rosário Ferreira
Luísa Sousa Monteiro Oliveira
Elson Ferreira Costa
Celina Maria Colino Magalhães
- 13** **Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: Convivência Comunitária e Contato com a Natureza na Amazônia Paraense/ 287**
Dalízia Amaral Cruz
Celina Maria Colino Magalhães
Jucicleia Viana Martins
Naira Cristina de Moraes dos Reis
- 14** **Aprendendo a Habitar o Ambiente Natural com Autonomia: Uma Perspectiva Parental sobre a Socialização do Medo em Crianças Mayas/ 306**
Deira Jiménez-Balam
Lília Iêda Chaves Cavalcante
- 15** **Análise do Desenvolvimento Motor e o Contato com a Natureza em Crianças de 4 a 5 Anos no Município de Boa Vista - RR/ 326**
Maria Beatriz Silva dos Santos
Jeisiane de Sousa Galvão
Eliana da Silva Coelho Mendonça
- 16** **Conexão com a Natureza de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Promovida pela Terapia Assistida por Cavalos/ 348**
Tereza Cristina Feijão Tavares
Iani Dias Lauer-Leite
Jaílson Santos de Novais

Índice remissivo/ 383

Prefácio

A concepção deste livro teve início a partir do projeto de pesquisa “Crianças, infâncias e natureza: Relações entre desenvolvimento humano e o meio natural em contextos de cidade, floresta, rio e mar.” Com o projeto, nós, organizadores, buscávamos estreitar as relações de pesquisa em psicologia ambiental e áreas afins entre o Mirim – Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza e o Lapcia – Laboratório de Pesquisas em Crianças e Infâncias Amazônicas, sediados na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB, Porto Seguro, BA) e na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA, Santarém, PA), respectivamente. Além disso, pretendíamos ampliar a cooperação interinstitucional nas nossas linhas de pesquisa, em especial sobre contato e conexão com a natureza, nos Programas de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais (PPGCTA – UFSB/IFBA) e em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ – Ufopa).

Porém, decidimos ampliar o escopo da obra e lançar uma chamada para que colegas de outros grupos de pesquisa também pudessem propor capítulos, a partir das suas áreas de atuação. Assim surgiu o livro *Contato e Conexão com a Natureza: As Crianças, a Cidade, a Floresta, o Rio e o Mar*. Ele reúne contribuições de alguns grupos de pesquisa brasileiros que estudam as crianças e as infâncias em diferentes contextos de vida, especialmente em contato com a natureza, a partir de variados campos teórico-metodológicos.

Agradecemos à UFSB e à UFOPA, pelo apoio institucional e financeiro que subsidia as pesquisas nos

laboratórios Mirim e Lapcia, respectivamente, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do apoio concedido ao PPGCTA e ao PPGSAQ, via Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP). Também externamos os nossos agradecimentos às instituições e agências de fomento que contribuíram com as pesquisas compartilhadas nos capítulos deste livro, cujas menções constam nos referidos capítulos.

Em um contexto global de ameaças ao equilíbrio ambiental, pesquisar sobre e com as novas gerações acerca de como percebem, interagem e se conectam à natureza pode nos direcionar na proposição de estratégias de conservação ambiental mais eficazes e duradouras. Esperamos que, ao longo dos 16 capítulos seguintes, cada leitor/a encontre estímulos e ideias para novas pesquisas que ampliem a nossa compreensão sobre as temáticas aqui abordadas. Que esses estudos subsidiem e impulsionem ações para promover maior contato e conexão com a natureza, especialmente para as crianças, e que as vivências na/com a natureza resultem em reflexos positivos ao longo de toda a vida.

Boa leitura!

Porto Seguro/BA e Santarém/PA
Junho de 2024

J.S.N.
I.D.L.L.

Introdução – Contato e Conexão com a Natureza na Infância

Introduction – Contact and Connectedness with Nature in Childhood

Maria Inês Gasparetto Higuchi
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

No Brasil, ao caminharmos em certos lugares onde há um extenso gramado, não é raro olharmos para ele com um desejo de adentrar, mas surpreendentemente somos impedidos por uma plaquinha “*não pise na grama*”. Da mesma forma, também é comum, para quem mora em cidades, ser repreendido quando as folhas secas das plantas de seu quintal caem no terreno do vizinho que, incomodado, diz “*as folhas das plantas sujam muito nossas calçadas*”. Outro exemplo que vemos e ouvimos de forma frequente, são jovens pais, que, preocupados com a higiene dos filhos, dizem à criança “*pode brincar, mas não se suje na lama*”, ou então receosos com os riscos as alertem para que “*brinque longe dessas plantas, pode ter um bichinho que vai lhe fazer mal*”. Já nas escolas, onde se percebe a rara presença de natureza, ouve-se de gestores e professores a justificativa que essa ausência acontece porque “*dá muito trabalho e precisa saber cuidar de plantas para mantê-la. Na escola não tem como*”.

É muito provável, que você leitor, leitora, já tenha presenciado uma ou mais dessas situações nos mais diversos âmbitos de nossa sociedade urbana ocidental. É pertinente, portanto, uma reflexão! Estas e outras

tantas situações aqui exemplificadas, mostram que o que está implícito é muito mais do que um hábito contemporâneo, é um “ethos de distanciamento” da natureza. Esse distanciamento pode se revelar em várias situações, aqui cito duas. Por um lado, a natureza presente é para embelezar o lugar, apreciar de longe. Ao ser um enfeite, não é permitido tocá-lo. Por outro lado, a natureza presente é um incômodo, um fardo que poucos conseguem lidar para tê-la próximo de nós ou das crianças. A natureza seria indesejada ou perigosa, e, portanto, devemos nos afastar dela.

Atualmente esse ethos de distanciamento está em curso crescente a cada geração (Costa, 2024; Gama, 2024; Imai *et al.*, 2018; Zacarias, 2018), incorrendo, ao que alguns autores denominam, de “extinção da experiência” de se estar na natureza (Miller, 2005) e consequentemente levando à cegueira, ou “*blind spot*” em relação à biodiversidade e ao mundo natural (The Economics of Ecosystems and Biodiversity [TEEB], 2010). Outrora esse convívio com a natureza se destacava pela proximidade e contato direto. Alguns autores destacam que apesar desse distanciamento, uma geração de idosos e adultos guardam memórias afetivas do convívio com a natureza na infância, e que são estruturantes para o enfrentamento de situações estressantes vivas no cotidiano (Medeiros *et al.*, 2022; Sadala & Brasileiro, 2022). Mas o que dizer de jovens e crianças que já nasceram e cresceram nesses tempos de “emparedamento” urbano (Barros, 2018)?

O crescente distanciamento da natureza, principalmente das crianças e jovens urbanos, é um objeto de preocupação tanto de profissionais da saúde quanto de ambientalistas (Bruni *et al.*, 2017; Louv, 2016). A restrição de contato e de experiências positivas em

ambientes naturais, tem produzido a falta de interesse em conhecer e apreciar esse convívio, e a baixa preocupação com os destinos de destruição que vem ocorrendo (Gray & Pigott, 2018). Como adultos que somos, temos a responsabilidade de refletirmos sobre isso e tomarmos efetivas providências para contribuir com essa nova geração para o seu bem-estar e da proteção da natureza. Como nos diz Profice (2016), “reconectar é preciso”!

O contato positivo desde a infância favorece a formação de fortes vínculos para com a natureza. O vínculo objetivo pode ser descrito como a familiarização e conhecimento desse ecossistema sem o estranhamento dos elementos e atmosfera própria desse ambiente natural. Já o vínculo subjetivo é um atributo psicológico, nomeado como Conexão com a Natureza (CN), Conectividade com a Natureza, ou Relação com a Natureza, que proporciona uma identificação com os ambientes naturais a partir da conjunção de aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais (Franz & Mayer, 2014; Nisbet & Zelenski, 2013; Schultz, 2002). Zylstra e seus colegas (2014, p. 126) definem CN como um estado de consciência que compreende aspectos cognitivos, traços afetivos e experienciais que refletem, por meio de atitudes e comportamentos, uma consciência entre si mesmo e o resto da natureza como compromisso e responsabilidade para conservar essas formas de vida.

Sendo um construto psicológico de alto poder na relação com a natureza e bem-estar humano, foram desenvolvidos vários instrumentos, sobretudo escalas sociais, que medem os graus de CN e amplamente utilizados mundo afora (Tam, 2013). No Brasil, embora muitos estudos tenham se utilizado desses

instrumentos, alguns ainda restam por ser validados, principalmente os destinados para crianças e adolescentes. É consenso, portanto, de que altos graus de CN são fortes preditores de inúmeros benefícios tais como o da garantia de nossa sobrevivência, saúde física e bem-estar psicossocial e restauro cognitivo (Berto *et al.*, 2018; Capaldi *et al.*, 2017; Kida, 2019; Shellman & Hill, 2017;); afinidade emocional e identificação com a natureza e conseqüente maior responsabilidade e cuidado na proteção de ambientes naturais (Lumber *et al.*, 2017; Moreton *et al.*, 2019; Weinstein *et al.*, 2009).

Schultz e seus colegas (2004), reconhecem que informações e experiências vividas nos ambientes naturais retroalimentam o interesse e curiosidade sobre esse ecossistema, seus organismos e respectiva dinâmica ecológica. Mas os autores advertem que são os elevados graus de CN do indivíduo, que asseguram a percepção de que a natureza é parte de sua identidade ou representação cognitiva do *self*, de tal forma que o indivíduo se considere como um ser cuja existência é interdependente da natureza.

Diante da realidade do crescente número de jovens e crianças adoecendo e pouco ativos no cuidado e proteção da natureza, todos nós precisamos coletivamente, sim, pensar formas efetivas de (re)conexão. Quando se coloca como uma responsabilidade comum a todos, esta ocorre, no entanto, de forma diferenciada, seja *para, sobre, com e na* natureza. Às políticas de saúde, ambientais e educacionais competem iniciativas que garantam acesso *para* os espaços verdes às todos indistintamente. Às agências do saber científico espera-se que socializem apaixonadamente os conhecimentos *sobre* o ecossistema natural e seus elementos constituintes. Às famílias, escolas e instituições é dese-

jado a efetiva prática da convivência *com* e *na* natureza, oportunizando e estimulando as crianças e jovens para fortalecimento da biofilia. Ao oferecer oportunidades positivas e afetivas *para, sobre, com* e *na* natureza contribuiremos para que crianças desde cedo possam se identificar e cuidar da natureza. Mas quais são essas experiências positivas?

Apesar dos esforços recentes, no Brasil, como em muitos países empobrecidos, a atenção à infância e adolescência ainda carece da inclusão do *direito à natureza* como uma necessidade básica. Os estudos já citados mostram essa importância das experiências positivas e frequentes *com* e *na* natureza tidas na infância e que estruturam o resto da vida como um todo. Na academia, principalmente na busca da compreensão de como as pessoas pensam e agem com o mundo ao seu entorno, temos na Psicologia Ambiental, em particular, uma contribuição sobre os aspectos psicossociais, culturais e contextuais que interagem na formação da relação pessoa-natureza. Ao compreender tais aspectos é possível reelaborar novos caminhos que assegurem o bem-estar integral das pessoas e proteção do ambiente.

Os caminhos no domínio familiar se caracterizam com visitas frequentes aos parques, sítios e outros espaços naturais, onde as crianças podem se divertir com os pais, pares e outras pessoas (Reis, 2018). Essas experiências acabam por proporcionar momentos de encontro e surpresas agradáveis com a mediação dos adultos, construindo aos poucos os vínculos de CN. No domínio escolar, Bissaco e Bonotto (2017) e Santos (2022) nos oferecem exemplos de práticas docentes com ações diretas com crianças desde a educação infantil e básica, que evidenciam sentidos que transcendem a visão antropocêntrica e racional da proteção da natureza

para as necessidades humanas. As autoras defendem uma aprendizagem afetiva, onde o encantamento pela natureza determinará o cuidado, e não a obrigação de manter os recursos naturais disponíveis para outros humanos aproveitarem futuramente. Nesses diálogos estão presentes a formação de valores éticos e “estetização do mundo da vida” na construção da sensibilização moral do cuidado (Hermann, 2005).

Ainda nessa direção temos neste livro uma contribuição substancial ao contemplar textos referentes a muitos estudos e experiências em várias regiões brasileiras que revelam e dignificam a importância do contato e conexão com a natureza na infância.

Boa leitura!

Referências

Barros, M. I. A. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (2. ed.). Alana.

Berto, R., Barbiero, G., Barbiero, P., & Senes, G. (2018). An individual's connection to nature can affect perceived restorativeness of natural environments. Some observations about biophilia. *Behavioral Sciences*, 8(3), 34. <https://doi.org/10.3390/bs8030034>

Bissaco, C. M. & Bonotto, D. M. B. (2017). Valores ambientais na educação infantil. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* 34(3), 263-282. <https://doi.org/10.14295/remea.v34i3.7371>

Bruni, C. M., Winter, P. L., Schultz, P. W., Omoto, A. M., & Tabanico, J. J. (2017). Getting to know nature: Evaluating the effects of the Get to Know Program on children's connectedness with nature. *Environmental Education Research*, 23(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1074659>

Capaldi, C.A., Passmore, H.-A., Ishii, R., Chistopolskaya, K. A., Vowinckel, J., Nikolaev, E. L., & Semikin, G. I. (2017). Engaging with natural beauty may be related to well-being because it

connects people to nature: Evidence from three cultures. *Ecopsychology*, 9(4), 199–211. <https://doi.org/10.1089/eco.2017.0008>

Costa, R. R. (2024). *A natureza em ambientes da educação infantil em Manaus-AM* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas.

Gama, R. R. (2024). *Conexão com a natureza e comportamento ecológico em adolescentes amazônidas* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas.

Gray, T., & Pigott, F. (2018). Lasting lessons in outdoor learning: A facilitation model emerging from 30 years of reflective practice. *Ecopsychology*, 10(4), 95–204. <https://doi.org/10.1089/eco.2018.0036>

Hermann, N. (2005). Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*, 30(2), 35–47. <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12414/7344>

Hughes, J., Rogerson, M., Barton, J., & Bragg, R. (2019). Age and connection to nature: When is engagement critical? *Frontiers in Ecology and the Environment*, 17(5), 265–269. <https://doi.org/10.1002/fee.2035>

Imai, H., Nakashizuka, T., & Kohsaka, R. (2018). An analysis of 15 years of trends in children's connection with nature and its relationship with residential environment. *Ecosystem Health and Sustainability*, 4(8), 177–187. <https://doi.org/10.1080/20964129.2018.1511225>

Kida, P. (2019). Competences and qualifications in outdoor education. *Journal of Education Culture and Society*, 10(1), 79–92. <https://doi.org/10.15503/jecs20191.79.92>

Louv, R. (2016). *A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*. Aquariana.

Lumber, R., Richardson, M., & Sheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoS One*, 12(5), e0177186. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177186>

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>

Medeiros, C. M., Andrade, C. F., & Elali, G. A. (2022). Memórias de vivências infantis na representação da cidade. In M. I. G. Higuchi, & D. S. Albuquerque (Orgs.), *Cronologias da relação pessoa-ambiente* (pp. 213-234). CRV. <https://doi.org/10.24824/978652512793.4>

Miller, J. R. (2005) Biodiversity conservation and the extinction of experience. *Trends Ecol Evol, 20*, 430-434. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2005.05.013>

Moreton, S., Arena, A., & Tiliopoulos, N. (2019). Connectedness to nature is more strongly related to connection to distant, rather than close, others. *Ecopsychology, 11*(1), 59-65. <https://doi.org/10.1089/eco.2018.0063>

Nisbet, E. K., & Zelenski, J. M. (2013). The NR-6: A new brief measure of nature relatedness. *Frontiers in Psychology, 4*, 813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00813>

Profice, C. (2016). *As crianças e a natureza: Reconectar é preciso*. Pangdorga.

Reis, F. T. S. (2020). *O Bosque da Ciência como espaço educador ambiental no ensino básico* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8056>

Sadala, K. Y., & Brasileiro, T. S. A. (2022). Memórias dos idosos e a vivência das “terras caídas” numa várzea amazônica. In M. I. G. Higuchi, & D. S. Albuquerque (Orgs.), *Cronologias da relação pessoa-ambiente* (pp. 345-362). CRV. <https://doi.org/10.24824/978652512793.4>

Shellman, A., & Hill, E. (2017). Flourishing through resilience: The impact of a college outdoor education program. *Journal of Park and Recreation Administration, 35*(4), 59-68. <https://doi.org/10.18666/JPRA-2017-V35-14-7779>

Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In P. Schmuck & P. W. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 62–78). Kluwer.

Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J., Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31–42.

Santos, S. D. F. (2022). *O déficit de natureza nas crianças pequenas: a influência dos ambientes de aprendizagem* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Amazonas. <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/4739>

Tam, K.-P. (2013). Concepts and measures related to connection to nature: Similarities and differences. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 64e78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.01.004>

The Economics of Ecosystems and Biodiversity [TEEB]. (2010). *The Economics of Ecosystems and Biodiversity: Mainstreaming the economics of nature: A synthesis of the approach, conclusions, and recommendations of TEEB*, 9. UNEP. <https://www.unep.org/explore-topics/ecosystems-and-biodiversity>

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R.M. (2009). Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(10), 1315–1329. <https://doi.org/10.1177/014616720934164>

Zacarias, E. F. J. (2018). Vínculo com a natureza em pais-mães e suas implicações no comportamento parental [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6220>

Zylstra, M. J., Knight, A. T., Esler, K. J., & Le Grange, L. L. (2014). Connectedness as a core conservation concern: An interdisciplinary review of theory and a call for practice. *Springer Science Reviews*, 2(1), 119–143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

1. A Natureza Presente nas Escolas de Educação Infantil

Nature in Early Childhood Schools

Maria Inês Gasparetto Higuchi

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

Rayanne Roque Gama

Rosilda Rossetti da Costa

Universidade Federal do Amazonas

Resumo: Este texto tem como objetivo principal problematizar a presença ou ausência da natureza como espaços educadores nas escolas de educação infantil em Manaus-AM. Para tanto, fez-se uma observação do ambiente externo para o mapeamento do espaço físico das seis escolas participantes com a finalidade de identificar a presença e tipos de elementos naturais disponíveis. Os resultados mostraram que entre as quatro escolas públicas, duas tinham presença moderada de natureza e duas com baixa presença de natureza no ambiente externo. As duas escolas privadas apresentaram alta presença de natureza. Nas escolas com baixa e moderada presença de natureza, esta é mais decorativa do que espaço educador. Já as escolas com alta presença de natureza possuem uma ambiência pedagógica onde a natureza é protagonista nas atividades curriculares. Conclui-se que as limitadas oportunidades de convívio com a natureza contribuem para o crescente afastamento da natureza, que acabam por impedir as crianças de usufruírem os benefícios próprios da convivência com a natureza e de sua atuação mais sustentável com os ambientes naturais. Desse modo, um alerta é lançado para gestores, educadores, políticos e pais para evitar esse distanciamento e consequente déficit de convívio com a natureza que se está instalando nas crianças pequenas.

Palavras-chave: conexão com a natureza; ambiência pedagógica na natureza; desenvolvimento infantil.

Abstract: The main aim of this text is to discuss the presence or absence of nature as educative environment in early childhood education schools in Manaus-AM. To do so, a survey of the external environment was conducted, mapping the physical space of six participating schools to identify the presence and types of natural elements available. The results showed that out of the four public schools, two had a moderate presence of nature and two had a low presence of nature in the external environment. The two private schools had a high presence of nature. In schools with low and moderate presence of nature, it is more decorative than educational. On the other hand, schools with a high presence of nature have a pedagogical environment where nature is the protagonist in curricular activities. It is concluded that the limited opportunities for interaction with nature contribute to the growing detachment from nature, preventing children from enjoying the benefits of interacting with nature and acting more sustainably with natural environments. Thus, a warning is issued to managers, educators, politicians, and parents to avoid this distancing and the consequent deficit of interaction with nature that is occurring in young children.

Keywords: connection with nature, pedagogical environment in nature, child development.

Muito se tem falado e ouvido sobre a importância da natureza, seus recursos, seus serviços ecossistêmicos e sua biodiversidade. No entanto, pouco se fala do poder restaurativo da natureza que traz possibilidades de equilíbrio na vida das pessoas, seja no domínio físico, mental ou social. A natureza não é apenas um importante ecossistema natural, mas fator fundamental no fortalecimento da formação da pessoa, a partir de seus inúmeros benefícios. Vários estudos comprovam que os ambientes naturais oferecem benefícios objetivos e subjetivos aos seres humanos, pois garantem sua sobrevivência, saúde física e bem-estar (Lumber *et al.*,

2017; Martin *et al.*, 2020); promovem prontidão para a aprendizagem, desenvolvimento físico e social (Kida, 2019; Ulset *et al.*, 2017); proporcionam (re)conexão espiritual (Hodson & Sander, 2017); fortalecem a saúde mental, reduzem o estresse, aumentam a resiliência psicológica (Collado *et al.*, 2017); e estabilizam um humor positivo (O'Neill *et al.*, 2018); possibilitam o surgimento de afetos positivos, sensação de relaxamento e restauro cognitivo e psicológico (Berto *et al.*, 2018); e estimulam a adoção de comportamentos pró-sociais como generosidade, ajuda e cooperação (Weinstein *et al.*, 2009).

Embora tal importância esteja ainda timidamente exposta no âmbito das ciências humanas, a convivência com e na natureza precisa retomar seu lugar nos estudos acadêmicos, dada sua efetiva importância no bem-estar humano. A experiência com e na natureza tem auxiliado, em particular crianças e adolescentes, no fortalecimento de comportamentos altruístas, de equidade e socialidade (Barrable & Booth, 2020; Barrera-Hernandez *et al.*, 2020) e de comportamentos ecológicos (Alcock *et al.*, 2020; Seeland, Dübendorfer & Hansmann, 2009). Em momentos difíceis na história, como no período de COVID-19, o convívio com a natureza para os adolescentes reduziu substancialmente ao mesmo tempo em que o tédio e ansiedade aumentaram (Higuchi *et al.*, 2023). Já vivências com e na natureza trouxeram um alento no restauro das emoções quando não se podia ter contatos sociais mais intensos (Macena *et al.*, 2023).

A literatura nos alerta que atualmente é premente a necessidade de um novo olhar para o convívio da criança com e em ambientes naturais. Na infância esses benefícios são mais contundentes, pois fortalecem

níveis de Conexão com a Natureza (Rosa, Profice, & Collado, 2018), potencializam o desenvolvimento psicológico (cognição e afetividade), a imaginação criativa (Rolim *et al.*, 2022), e estimulam socialização na descoberta do mundo e outros seres e coisas (Tiriba, 2010). Além disso, o convívio direto com os espaços verdes aumenta os sentimentos de ligação com o mundo natural e o respectivo respeito, cuidado e preservação (Wiart, 2021).

Apesar desses alertas da necessidade de contato com a natureza, hoje vivemos um distanciamento crescente que culmina com uma desconexão com os espaços naturais. Tal cenário gera uma enorme preocupação com as consequências ameaçadoras que esta desconexão provoca principalmente para as crianças e jovens. A redução do contato com a natureza, implica, portanto, um enfraquecimento na saúde integral do indivíduo (Collado & Coraliza, 2015; Louv, 2006; Veselinovska *et al.*, 2010; World Health Organization, 2016). Além disso, o distanciamento da natureza reduz a afinidade das crianças com a natureza (Paz, Zacarias, & Higuchi, 2022) levando à “extinção da experiência” de estar em ambientes naturais (Soga *et al.*, 2018). Gradualmente esse distanciamento contribui, ainda, para a síndrome do déficit de natureza (Charles & Louv, 2009).

Dessa forma, a necessidade do convívio contínuo da criança com os espaços naturais é uma questão social de saúde, além de ser uma necessidade urgente de sustentabilidade (Elliot & Davis, 2009), especialmente na Amazônia, cuja exuberância da natureza e os valores simbólicos dessa relação se encontram ameaçados. Uma infância de costas para a natureza pode contribuir para a formação de cidadãos que pouco se mobilizam para a proteção e cuidado ecológico. Schultz (2002) e

Rasteiro *et al.* (2021) destacam que as relações que temos com o mundo natural são antropocêntricas e traduzem um déficit e consciência dos efeitos do nosso agir cotidiano. Rambo e Roesler (2019), indicam que ausências dos espaços naturais estão associadas aos valores individualistas e consumistas, tornando a relação com a natureza cada vez mais danosa e hostil.

As famílias que deveriam propiciar experiências agradáveis de convívio com a natureza, mostram-se cada vez mais negligentes nessa tarefa devido a uma série de fatores (Brito, 2018; Paz *et al.*, 2022; Zacarias, 2018). Assim, perde-se os benefícios que a natureza proporciona em termos de saúde física e mental e perde-se a formação do cuidado e proteção desses ambientes. Esse cenário acaba por formar cidadãos que não se sentem parte da natureza e pouco se mobilizam para que esta seja cuidada e mantida.

Considerando a central importância de estímulo e oferta de experiências positivas com e na natureza e os obstáculos em função dos estilos de vida urbano enfrentados pelas famílias, resta à escola dar acentuada oportunidade para que as crianças desde a educação infantil e básica possam ter contato com e na natureza. Cabe aqui um questionamento que motivou este estudo: estariam as escolas de educação infantil preparadas para a inserção da natureza em seu ambiente físico como um espaço educador?

Considerando, assim, que o contato com a natureza promove o bem-estar físico e mental, além de ser um indicador de atitudes e práticas de cuidado ecológico, e que o período da infância é um momento crucial para o desenvolvimento do vínculo com a natureza, este texto, que é um recorte da dissertação de Costa (2024), e

parte de um estudo mais abrangente no Brasil¹, descortina o ambiente de natureza presente no ambiente físico das escolas de educação infantil de Manaus-AM. Por ambiente físico nos referimos à estrutura arquitetônica e espaços apresentados aos alunos para sua experiência educadora e de entretenimento.

| *Percurso Metodológico*

A pesquisa é de caráter exploratória e descritiva, a partir das técnicas de levantamento espacial desenvolvida em seis escolas de educação infantil que foram selecionadas por conveniência e acessibilidade, em zonas administrativas diferentes da cidade, sendo duas escolas privadas e quatro públicas. Foram seguidos todos os parâmetros éticos, obtendo a aprovação no CAAE: 7705623.5.0000.0006/INPA – Parecer: 5.981.910.

| *Técnica de Levantamento Espacial*

O levantamento no espaço físico interno das escolas foi realizado com a finalidade de identificar a presença e tipos de elementos naturais no espaço externo. O registro de observação inicial foi feito em uma folha branca e depois elaborado croquis da área externa da escola. Seguiu-se um roteiro de itens a serem observados cuja presença se incluía no desenho o número correspondente. Essa técnica foi elaborada no âmbito do projeto guarda-chuva por Albuquerque *et al.* (no prelo).

A técnica de levantamento indica um grupo de elementos que foram divididos em cores que expressam dimensões diferenciadas de natureza, aqui designa-

¹ Este estudo faz parte do projeto “Conexão com a natureza e comportamento ecológico em ambientes escolares da educação básica no Brasil”, pesquisa em rede com outras universidades brasileiras instituições participantes (UnB; UFRN; UFSC; UFAM; INPA; USP; UFRR), como fomento do CNPq.

dos elementos verdes (flora e fauna); elementos azuis (água); elementos amarelos (terra, pedras, areia); elementos vermelhos (artefatos de brincadeira livre) e elementos marrons (pavimentação). Os elementos verdes, azuis e amarelos, considerados os que permitem algum contato com elementos naturais, foram contabilizados para atribuir um índice de Presença de Natureza (PRN) na escola. Aos elementos verdes foi atribuído peso 2, tendo em vista que esses elementos são mais relevantes na relação com a natureza, especialmente quando consideramos a presença de vegetação em ambientes escolares. Aos elementos azuis e amarelos atribuiu-se peso 1, pois são elementos naturais que de alguma forma estão presentes nos ambientes naturais. Os elementos marrons apenas constituem objeto de discussão qualitativa. Toda a inclusão foi duplamente checada com outros observadores chamados juízes.

Atentando que as escolas possuem tamanhos diferenciados e um número de alunos diverso, foi necessário verificar o tamanho das escolas a partir da área em metros quadrados pela informação obtida no site *Google Earth*. Após esse levantamento, procedeu-se com a classificação. Escolas com área inferior a 2.000 m² foram classificadas como *pequenas*; com área entre 2.001 e 5.000 m² como *médias*, e aquelas com área superior a 5.000 m² como *grandes*. A seguir fez-se o cálculo para definir o nível de natureza em cada escola. Essa análise baseou-se na quantidade de elementos naturais presentes identificados e o número total de alunos que circulam na área da escola, expressos na equação em que: Nível de Natureza = (Quantidade de itens verdes × 2) + (itens amarelos + itens azuis) / Quantidade de alunos da escola.

Com base nesse cálculo, as escolas foram classificadas em três níveis, tendo em vista a oferta de elementos naturais para os alunos que fazem uso da escola: (1) *baixa presença* – quando a quantidade de itens de natureza disponível por aluno varia de 0 a 0,40; (2) *presença moderada* – para cada aluno há entre 0,41 e 0,80 itens de natureza e, (3) *alta presença* – quando há acima de 0,81 itens de natureza por aluno.

Resultados e Discussão

Todas seis escolas de educação infantil participantes da pesquisa atuavam exclusivamente com o ensino infantil, exceto a EI05 que havia iniciado há pouco tempo com algumas classes do 1º e do 2º anos do ensino fundamental. Todas atuavam nos horários matutino e vespertino, sendo que algumas crianças permaneciam nos dois turnos. A Tabela 1 apresenta o total dos elementos naturais e construídos presentes na escola.

Tabela 1

Contabilização de Elementos Naturais e Construídos na Escola

Itens	E01	E02	E03	E04	E05	E06
Verdes (P2)	104	61	85	68	207	125
Amarelos (P1)	30	1	30	8	10	16
Azuis (P1)	2	1	6	6	13	15
Sub-total E. Naturais	136	63	121	82	230	156
Marrons*	1	4	4	11	3	4
Vermelhos**	7	4	10	7	28	55

*Elementos construídos que pouco contribuem para o contato com a natureza.

**Elementos/artefatos que fazem a mediação aos elementos de natureza.

A partir do roteiro pré-definido com elementos identificados e sinalizados numericamente, fez-se o croqui do espaço físico da escola numa folha A3. Os croquis mostram a distribuição dos elementos nos espaços de cada uma das seis escolas participantes identificadas pelas siglas (EI01 até EI06) e respectivo PRN a partir da equação proposta por Albuquerque *et al.* (no prelo).

A EI01 com área total de 1.493 m², classificada como pequena, com um total de 240 elementos naturais e um total de 476 alunos, apresentou um índice de PRN de 0,5042. Dessa forma, a escola possui *presença moderada* de elementos naturais (Figura 1). A EI02 com área total é de 1.944 m², classificada como pequena, com um total 124 elementos naturais para um total de 328 alunos produziu um índice de PRN de 0,3780, foi classificada com baixa presença de elementos naturais (Figura 2). A EI03 com área total é de 1.977 m², considerada pequena, possui um total de 206 itens naturais para um total de 271 alunos teve um índice de PRN de 0,7601, portanto, com *presença moderada* de elementos naturais (Figura 3). A EI04 possui área total é de 2.763 m², classificada como tamanho médio, teve um total de itens 150 para um total de 501 alunos teve o índice PRN de 0,2994. Dessa forma, a escola apresenta *baixa presença* de elementos naturais (Figura 4). A EI05 possui área total é de 806 m², portanto uma escola de tamanho pequeno, apresentou um total 438 elementos naturais para um total 180 alunos gerou o índice PRN de 2,433, evidenciando um nível de *alta presença* de elementos naturais (Figura 5). A EI06, com área total é de 2.703 m², classificada como tamanho médio, apresentou um total de 281 elementos naturais para um total de 65 alunos, gerou um índice PRN de 4,3233.

Dessa forma, a escola apresenta *alta presença* de elementos naturais (Figura 6).

Figura 1

Croqui e Identificação da Presença Moderada de Natureza (PRN) na Escola EI01

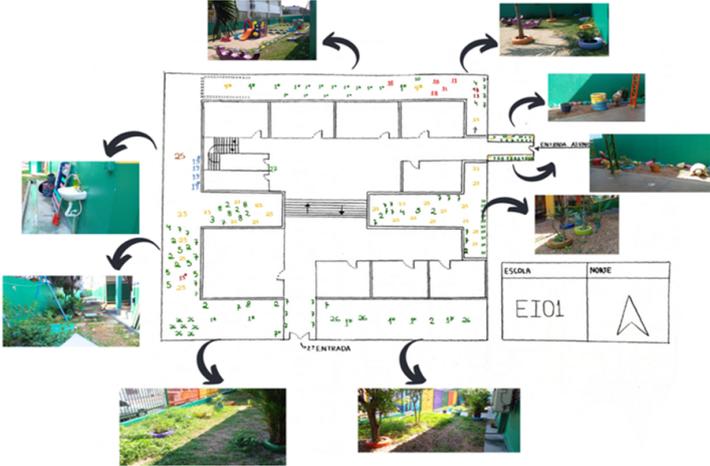


Figura 2

Croqui e Identificação da Baixa Presença de Natureza (PRN) na Escola EI02

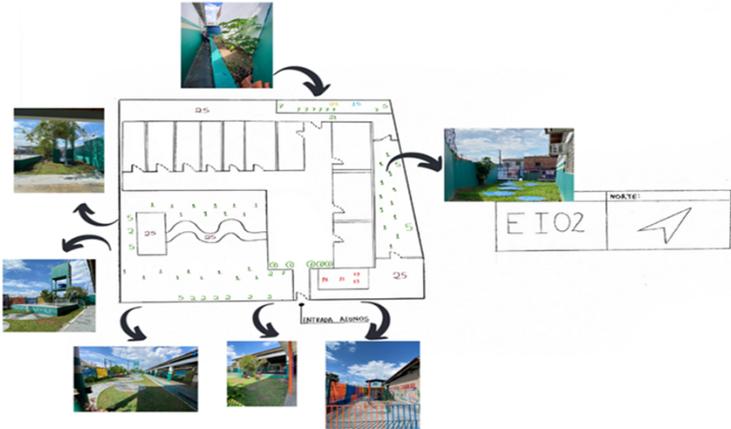


Figura 3
Croqui e Identificação da Presença Moderada de Natureza (PRN) na Escola EI03

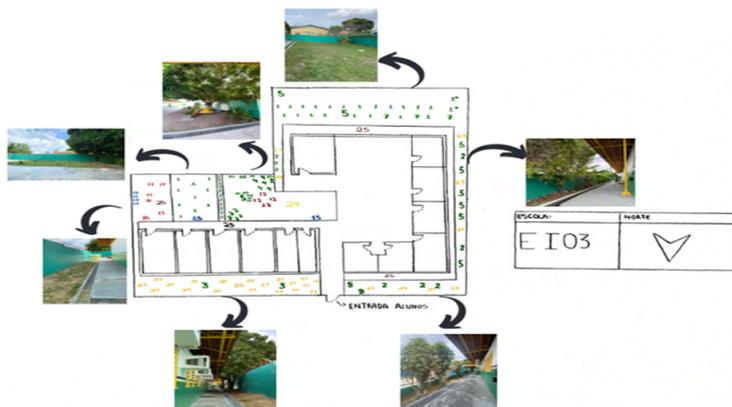


Figura 4
Croqui e Identificação da Baixa Presença de Natureza (PRN) na Escola EI04



Figura 5

Croqui e Identificação da Alta Presença de Natureza (PRN) na Escola EIO5

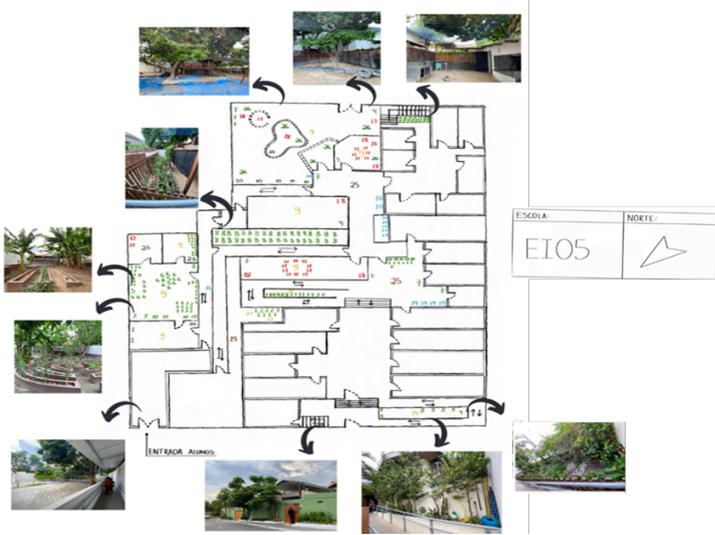
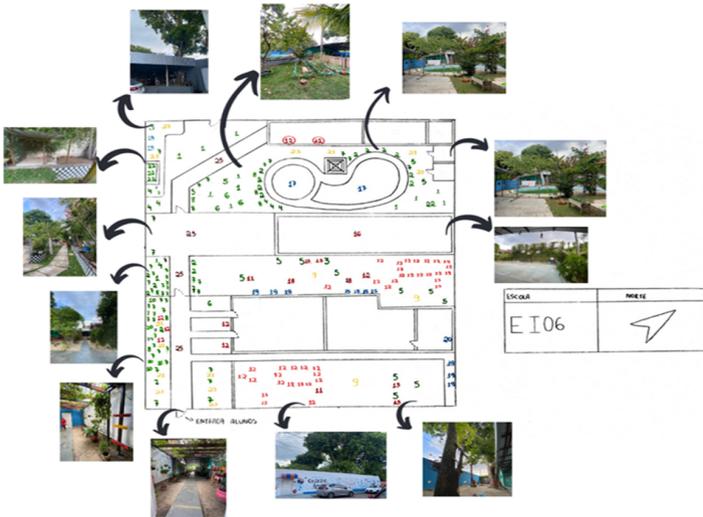


Figura 6

Croqui e Identificação da Alta Presença de Natureza (PRN) na Escola EIO6



Os resultados mostram que das 6 escolas participantes da pesquisa, quatro foram classificadas como pequenas escolas (EI01, EI02, EI03 e EI05), e duas como escolas de tamanho médio (EI04 e EI06). Ao considerar a PRN nestas escolas, constatou-se que duas escolas se caracterizam como tendo baixa PRN, duas com PRN moderada e duas escolas com alta PRN (Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização Geral das Escolas e Nível de Natureza Presente (PRN)

Escola	Rede	Área da escola m²	Classificação de tamanho	Nº. Total de alunos	Nº. de elementos naturais	Nível de natureza*	Classificação de presença de natureza
EI01	Pública	1.493	Pequena	476	240	0,51	Moderada
EI02	Pública	1.944	Pequena	328	124	0,38	Baixa
EI03	Pública	1.977	Pequena	271	206	0,76	Moderada
EI04	Pública	2.763	Média	501	150	0,30	Baixa
EI05	Privada	806	Pequena	180	438	2,4	Alta
EI06	Privada	2.703	Média	65	281	4,3	Alta

*Aqui os elementos naturais já contabilizam o peso 2 para os itens verdes.

De modo geral, os itens verdes (flora e fauna) estavam relativamente mais presentes na área externa, seguido pelos amarelos (pedras, areia, terra) e itens azuis (água). No entanto, há que se pontuar que os itens vermelhos (objetos e artefatos mediadores do contato com estes elementos) são imprescindíveis na mediação dos itens relacionados a natureza, particularmente na educação infantil.

As escolas com moderada e baixa presença de natureza se caracterizam como um ambiente empobrecido de estímulos de proximidade com elementos naturais. A ausência de materiais, importantes para a

curiosidade das crianças e a exploração do ambiente externo, se interpõe como uma perda de oportunidade para a criança. Essa ausência subtrai as possibilidades de aprendizagens que floresceriam com esse contato e troca de experiências com o mundo natural. Mesmo que a escola tenha esses espaços com elementos naturais, estes devem ter atrativos complementares, com brinquedos, objetos, diversidade de elementos naturais para permitir a fantasia, a imaginação ou o faz-de-conta como forma de reproduzir no brincar, situação real do mundo em que vive.

No entanto, observa-se que a maior parte das escolas deste estudo, que mesmo que possuam uma área de natureza como jardim para embelezamento do ambiente, priorizam o “emparedamento” (Barros, 2018). Em outras palavras, as atividades são prioritariamente desenvolvidas em salas-de-aula e com poucas saídas além dos muros da escola para experiências com e no mundo natural. Dessa forma, a própria escola se mostra coadjuvante no distanciamento criança-natureza, uma vez que oferece poucos espaços verdes e experiências de promoção da CN. A depender dessa realidade, está-se levando as crianças a se distanciarem da natureza, e por conseguinte, manter baixos níveis de CN.

Já nas escolas com alta presença de natureza, o estímulo de curiosidade e sensações acontece de pés descalços, na areia, nos pedregulhos, nas árvores e no contato com espécies diferenciadas de plantas. Mesmo com essa acentuada presença de natureza, a escola providencia materiais inusitados para a exploração infantil. O colorido e o domínio de uso dos brinquedos presentes nos ambientes, auxiliam nas experiências espontâneas e na ludicidade necessária no uso dos itens naturais. Machado *et al.* (2016) afirma que a

areia, como elemento natural, é útil nas brincadeiras construtivas, para a qual se usa as próprias mãos ou artefatos de plástico como pазinhas, baldinhos e potes para construir algo. As pedras serviam para delimitar espaços e decorar as construções. A vegetação permitia brincadeiras turbulentas de subir em árvores ou correr rapidamente nos gramados. A água apareceu em brincadeiras agitadas de esguichar em outras crianças. Tal como relatado pela autora, nas escolas com alta PRN, os artefatos se associavam com elementos naturais enriquecendo a imaginação infantil e tornando tais experiências positivas como artífices da construção da conexão com a natureza.

A disponibilidade desses elementos ao ar livre na escola é consensualmente necessária e imprescindível na educação infantil para instigar o interesse por novas aprendizagens, experiências e vivências para que a criança ressignifique suas ideias e conhecimento do mundo material e social (Peralta, 2018). Sabe-se que o brincar é a principal atividade desenvolvida pelas crianças. Brincando as crianças aprendem e manifestam valores, crenças, atitudes e comportamentos que definirão sua presença no mundo (Basgal, 2022; Bichara *et al.*, 2011). Dessa forma, a presença de itens de natureza e artefatos mediadores para uso nas brincadeiras podem estimular experiências de afeto e cuidado para com o mundo natural, além de possibilitar elementos estruturantes da cidadania.

| **Considerações Finais**

Na educação infantil os espaços externos das escolas possuem um valor educacional grandioso. Estes espaços têm versatilidade e a criança deve ser protagonista no uso recreativo deste espaço. A interação crian-

ça-natureza se dá tanto com a mediação do educador ou como atividade espontânea. Segundo Peralta (2018) a proposta pedagógica para a educação infantil brasileira é clara no sentido de se atentar aos diferentes momentos em espaços diversos para permitir experiências e aprendizagens. Apesar da flexibilidade dessa proposta, há uma clara preferência de uso de ambientes fechados para as atividades de estímulo cognitivo. O ambiente externo acaba sendo relegado a um espaço recreativo, de pouco poder de aprendizagem.

A organização e a estimulação de brincadeiras infantis são fundamentais para o desenvolvimento social da criança, uma vez que é brincando que a criança passa a entender o papel que ocupa na sociedade. As brincadeiras planejadas e mediadas pelo educador devem estar alinhadas com as necessidades das crianças, a fim de possibilitar momentos de crescimento e bem-estar. Essas mediações são imprescindíveis para a aprendizagem, seja no espaço interno ou no externo, mas a liberdade para a criança explorar espontaneamente deve ser respeitada (Sitta & Mello, 2013). Nesta perspectiva, a prática pedagógica é fundamental para fazer o balanço das necessidades da criança e o tipo de brincadeiras deve refletir essa atenção (Fahel & Pinto, 2017).

A brincadeira representa a interação e descobertas que fascinam as crianças, potencializando sentimentos de admiração aos outros. É neste brincar que a criança vai desenvolvendo a autonomia e a independência, ajudando a conhecer a si mesma, aos outros humanos e não humanos. A educação infantil, portanto, poderia aproveitar esses espaços externos com elementos naturais nas práticas pedagógicas como espaço educador por excelência.

A espacialidade com presença de natureza pode vir a ser uma dimensão necessária e intrínseca da escola infantil para estimular o contato com a natureza, cuja oferta tem sido cada vez mais rara na família. Deve-se abandonar a ideia de que nos pátios não ocorrem aprendizagens, e engajar no movimento que a natureza presente na escola é parte fundamental da formação de crianças e adolescentes. Este estudo tem a intenção de contribuir nos estudos sobre a educação infantil possibilitando novos olhares para a presença da natureza nos espaços externos. Pensar em espaços amplos e criativos inclui, entretanto, investimento e formação de educadores e pais/responsáveis pelas crianças.

Acredita-se que esse processo de interação com e na natureza permita às crianças, suas famílias e docentes, ressignificar os espaços de ensino-aprendizagem, onde a efetiva presença dos elementos verdes/naturais possa potencializar experiências harmoniosas e restauradoras. Os espaços naturais representam, assim, oportunidades para as crianças se desafiarem, compartilharem, experimentarem e promoverem o prazer, a curiosidade, a exploração e o encantamento. Para tanto, aos adultos com quem a criança convive, deve ser solicitado a possibilidade de proporcionar experiências positivas com e na natureza, seja no âmbito da família ou da escola. É preciso, no entanto, dizer que a presença de natureza na escola requer uma nova configuração física e de pessoal, uma vez que necessita de um corpo de técnicos para sua manutenção, cuidado e segurança, tal qual outro espaço educador que tenha características específicas.

Além disso, que se impulsione políticas e práticas pedagógicas de convívio com e na natureza desde a primeira infância. Diante destes argumentos, faz-se

necessário um programa que atente para as responsabilidades e atitudes de respeito e cuidado dos ambientes naturais tornando as escolas um espaço de aprendizagem para a formação de consciência ambiental, característica que irá fundamentar a cidadania ambiental. Almeida (2020), alerta que o contato com a natureza é importante para desenvolver valores de cooperação, solidariedade, generosidade, respeito e tolerância com o ambiente. Um convívio harmonioso com e na natureza fortalece os laços criança-natureza de forma que, quanto maior o convívio maior será a possibilidade de apresentar condutas de cuidados e comportamento pelos espaços verdes e arborizados.

| **Financiamento**

Agradecimento ao CNPq, pelo fomento do projeto nacional, cujo recorte deste estudo foi realizado. Agradecimento ainda ao CNPq, pela bolsa de produtividade da primeira autora. Agradecimento à FAPEAM, pela bolsa de mestrado concedida à segunda e à terceira autoras.

| **Referências**

Albuquerque, D. S., Luniere, G. S., Elali, G., & Higuchi, M. I. G. (no prelo). Observação e identificação de elementos naturais em ambientes escolares: Uma proposta metodológica. *PLURAL - Revista de Psicologia Unesp Bauru*. (No prelo).

Alcock, I., White, M. P., Pahl, S., Duarte-Davidson, R., & Fleming, L. E. (2020). Associations between pro-environmental behaviour and neighbourhood nature, nature visit frequency and nature appreciation: Evidence from a nationally representative survey in England. *Environment International*, 136, 105441. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2019.105441>

Almeida, B. L. (2020). Rachel Carson (1907-1964): A defesa e o amor pela natureza. In *XXV Encontro*

Estadual de História da ANPUH-SP. APPUH. https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600826469_ARQUIVO_007feca5641cba7cf77090df6c7a55d9.pdf

Barrable, A., & Booth, D. (2020). Increasing nature connection in children: A mini review of interventions. *Frontiers in Psychology, 11*, 492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00492>

Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S. B., & Tapia-Fonllem, C. O. (2020). Connectedness to nature: Its impact on sustainable behaviors and happiness in children. *Frontiers in Psychology, 11*, 276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00276>

Barros, M. I. A. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (2. ed.). Alana.

Basgal, C. S. (2022). “*Felicidade? É quando a gente brinca*”: *Relações entre brincadeiras e o bem-estar subjetivo de crianças ribeirinhas em uma comunidade no Oeste do Pará* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Oeste do Pará. <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/1219>

Berto, R., Barbiero, G., Barbiero, P., & Senes, G. (2018). An individual's connection to nature can affect perceived restorativeness of natural environments. Some observations about biophilia. *Behavioral Sciences, 8*(3), 34. <https://doi.org/10.3390/bs8030034>

Bichara, I. D., Modesto, J. G. N., França, D. A., Medeiros, S. S., & Cotrim, G. S. (2011). Espaços externos para brincar: O olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*(3), 167-179. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013&lng=pt&tlng=pt

Brito, S. G. (2018). *Criança-natureza: Aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6648>

Charles, C., & Louv, R. (2009). Children's nature deficit: What we know and don't know. *Children and Nature Network*, 32. <https://www.houstonzoo.org/files/Childrens-Nature-Deficit.pdf>

Collado, S., & Corraliza, J. A. (2015). Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, 47(1), 38-56. <https://doi.org/10.1177/0013916513492417>

Collado, S., Evans, G. W., & Sorrel, M. A. (2017). The role of parents and best friends in children's pro-environmentalism: Differences according to age and gender. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.09.007>

Costa, R. R. (2024). A natureza em ambientes da educação infantil em Manaus-AM [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas.

Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65-77. <https://doi.org/10.1007/BF03168879>

Fahel, F. V. B., & Pinto, P. P. S. (2017). O brincar espontâneo e o desenvolvimento neuropsicológico da criança: Uma revisão sistemática da literatura. In *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*. Unifacs. <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/4996/3307>

Higuchi, M. I. G., Paz, D. T., Zacarias, E. J., & Villar, R. A. (2023). The relationship of Amazonian youth with natural environments before and during social isolation in the Covid-19 pandemic. *PsyEcology*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/21711976.2022.2139896>

Hodson, C. B., & Sander, H. A. (2017). Green urban landscapes and school-level academic performance. *Landscape and Urban Planning*, 160, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2016.11.011>

Kida, P. (2019). Competences and qualifications in outdoor education. *Journal of Education Culture and Society*, 10(1), 79-92. <https://doi.org/10.15503/jecs20191.79.92>

- Louv, R. (2006). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lumber, R., Richardson, M., & Sheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PloS one*, *12*(5), e0177186. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177186>
- Macena, C. F. S., Lauer-Leite, I. D., Higuchi, M. I. G., Costa, J. A. S., & Novais, J. S. (2023). “I connect with nature every day”: Brazilian children and their contact with nature during the COVID-19 pandemic. *Children, Youth and Environments*, *33*(2), 90–107. <https://doi.org/10.1353/cye.2023.a903099>
- Machado, Y. S., Peres, P. M. S., Albuquerque, D. S., & Kuhnen, A. (2016). Brincadeiras infantis e natureza: Investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos. *Temas em Psicologia*, *24*(2), 655–667.
- Martin, L. M., Whitec, M. P., Hunta, A., Richardsons, M., Pahlb, S., & Burtaet. J. (2020). Nature contact, nature connectedness and associations with health, wellbeing and pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, *68*, 101389. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101389>
- O’Neill, D. W., Fanning, A. L., Lamb, W. F., & Steinberger, J. K. (2018). A good life for all within planetary boundaries. *Nature Sustainability*, *1*, 88–95. <https://doi.org/10.1038/s41893-018-0021-4>
- Paz, D. T., Zacarias, E. F. J., & Higuchi, M. I. G. (2022). A conexão com a natureza em adultos de referência para crianças. *Ambiente & Sociedade*, *25*, e00131. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc20200013r1vu2022L2OA>
- Peralta, C. P. (2018). *Espacialidades e materialidades na educação infantil: Um estudo fotoetnográfico* [Monografia de graduação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/181837>
- Rambo, G. C., & Roesler, M. R. V. B. (2019). Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito

e cuidados com o meio ambiente. *Revista de Educação Ambiental*, 14(1), 111–131. <https://doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2698>

Rasteiro, A., Assunção, M. F., & Valente, M. (2021). Ser mundo-criança em conexão com a natureza. In M. U. Araújo e Sá, & L. Morgado (Eds.), *Anais do V Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 16–17). UA Editora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/32289>

Rolim, A. C. A., Frezza, M., & Cavalcante, R. E. (2022). Ambientes físicos verdes como espaços promotores de inter-relações potencializadoras do desenvolvimento infantil. In M. I. G. Higuchi, & D. S. Albuquerque (Orgs.), *Cronologias na relação pessoa-ambiente*. CRV.

Rosa, C. D., Profice, C. C., & Collado, S. (2018). Nature experiences and adults' self-reported pro-environmental behaviors: The role of connectedness to nature and childhood nature experiences. *Frontiers in Psychology*, 9, 1055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01055>

Schultz, L. M. J. (2002). *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2001.v2n1.670>

Seeland, K., Dübendorfer, S., & Hansmann, R. (2009). Making friends in Zurich's urban forest and parks: the role public green space for social inclusion from different cultures. *Forest Policy and Economics*, 11(1), 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2008.07.005>

Sitta, K. F., & Mello, M. A. (2013). Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 108–127. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p108-127>

Soga, M., Yamanoi, T., Tsuchiya, K., Koyanagi, T. F., & Kanai, T. (2018). What are the drivers of and barriers to children's direct experiences of nature? *Landscape and Urban Planning*, 180, 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.08.015>

Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento*. https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/05/2.9_artigo_mec_crianças_natureza_lea_tiriba.pdf

Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, *52*, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>

Veselinovska, S.S., Petrovska, S., & Zivanovic, J. (2010). How to help children understand and respect nature? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2244-2247. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.316>

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2009). Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity. *Personality and social psychology bulletin*, *35*(10), 1315-1329. <https://doi.org/10.1177/0146167209341649>

Wuart, A. B. G. (2022). *O espaço exterior como ambiente educativo* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/39587>

World Health Organization. (2016). *World health statistics 2016: Monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565264>

Zacarias, E. F. J. (2018). *Vínculo com a natureza em pais-mães e suas implicações no comportamento parental* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6220>

2. Educação Socioambiental na Escola Indígena Pataxó: Infância e Natureza

Socio-environmental Education at the Pataxó Indigenous School: Childhood and Nature

Livia Seymour Galama
Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: A Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira está localizada exatamente no centro da Reserva em Porto Seguro, Bahia. Neste lugar, as crianças vivenciam a aprendizagem com contato direto com a natureza. Aliás, eles são a natureza, pois, a autocompreensão sobre si mesmas passa por esse caminho. A partir desta abordagem, as questões socioambientais no ensino-aprendizado da escola sejam em suas atividades ou projetos, estão em consonância com o conceito de Educação Ambiental (EA) crítica. O capítulo trata sobre o trabalho de dissertação de mestrado que foi desenvolvido em campo, no qual, envolveu observação participante e manutenção de um diário de campo. Desta forma, observa-se que as atividades da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira frequentemente incorporam elementos da EA crítica, tanto dentro quanto fora da sala de aula, promovendo uma abordagem emancipatória. No entanto, também ficou evidente que essas práticas educativas já existiam antes mesmo do conceito de EA crítica ser formalizado. Assim, destaca-se a importância das práticas educativas indígenas, mostrando como elas estão alinhadas com abordagens contemporâneas de educação ambiental, enquanto também evidenciam a relevância e a autonomia dessas crianças nas comunidades no que diz respeito à preservação e na promoção de valores socioambientais.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica, Abordagem emancipatória, Comunidades tradicionais, Infância indígena, Autonomia infantil

Abstract: The Pataxó Indigenous School of the Jaqueira Reserve is located exactly in the center of the Reserve in Porto Seguro, Bahia. In this reserve, children experience learning in direct contact with nature. In fact, they are nature, therefore, self-understanding about themselves passes through this path. From this approach, socio-environmental issues in the school's teaching-learning, whether in its activities or projects, are in line with the concept of critical Environmental Education (EE). The chapter deals with the master's thesis work that was developed in the field, which involved participant observation and keeping a field diary. Thus, it is observed that the activities of the Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira frequently incorporate elements of critical EE, both inside and outside the classroom, promoting an emancipatory approach to environmental education. However, it was also evident that these educational practices already existed even before the concept of critical EE was formalized. In this way, the importance of indigenous educational practices is highlighted, showing how they are aligned with contemporary approaches to environmental education, while also highlighting the relevance and autonomy of these children in communities with regard to the preservation and promotion of socio-environmental values.

Keywords: Critical Environmental Education, Emancipatory Approach, Traditional Communities, Indigenous Childhood, Child Autonomy

A Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) referenciado em Galama *et al.* (2021), está localizada no território Indígena Pataxó gleba B, situada no Município de Porto Seguro, na Bahia. A área possui cerca de 827 hectares de mata ambiental atlântica primária e secundária, sendo limitada por dois rios, o rio Tinga e o rio Jardim. A escola oferece educação até o 5º ano do Ensino Fundamental 1, proporcionando às crianças

indígenas uma experiência de aprendizado enriquecida pela abundante vegetação ao redor. Esse ambiente natural se torna um privilégio, uma vez que o contato com a natureza está se tornando cada vez mais distante para muitas pessoas. No debate da Educação Ambiental (EA), Loureiro (2014) propõe a sensibilização e a percepção do indivíduo enquanto parte integrante da natureza provocando mudanças de atitudes para que o contato com o ambiente natural não seja somente um privilégio.

Sendo assim, este capítulo baseia-se na experiência em campo realizada para uma dissertação de mestrado na qual buscou-se contribuir com os debates sobre as diversas abordagens da Educação Ambiental. Assim, foi realizado a observação-participativa com o uso do diário de campo. Debate-se sobre a aproximação entre a educação indígena e a educação ambiental. Neste debate, destaca-se a interação das crianças indígenas com o ambiente em que vivem, pois elas frequentam uma escola localizada no centro de uma reserva indígena. Essa proximidade do espaço educacional com a realidade ambiental proporciona uma experiência única e enriquecedora para os alunos.

Desta forma, percebendo o valor do desenvolvimento socioeducacional destas crianças indígenas com contato direto com a natureza, destaca-se a importância do diálogo sobre as questões indígenas e sobre a infância dentro da escola nesta comunidade, visto que as práticas socioeducativas ambientais dos povos indígenas antecedem as abordagens da EA. Ambos os discursos, no entanto, convergem ao preocuparem-se com a preservação do meio ambiente e da diversidade cultural para as gerações futuras. Assim, deve-se refletir que o modelo de vida que as crianças indíge-

nas vivem através do contato com a natureza pode ser uma inspiração para o modelo de desenvolvimento das crianças não-indígenas, uma vez que, este capítulo pretende explorar os benefícios do contato das crianças com a natureza e o desenvolvimento de uma cultura de paz e respeito ao meio ambiente e às diversidades.

De acordo com o PPP da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, a finalidade da educação escolar indígena é capacitar as comunidades indígenas para compreenderem a sociedade e seu constante desenvolvimento. Além disso, ressalta que essa educação busca aplicar o conhecimento teórico à complexa realidade circundante, visando assim enfrentar o período de rápidas e profundas mudanças sem perder de vista a forma de vida tradicional e a realidade existente.

Assim, as crianças indígenas compreendem e aprendem através da experiência que elas são pertencentes à natureza, vivenciando o dia a dia da aldeia e, principalmente, acompanhando os mais velhos. Segundo o PPP, na educação escolar indígena, criança significa herdeiro: levando conhecimento de geração a geração, os professores indígenas também são pais, líderes, residentes e participantes do cotidiano das aldeias.

Portanto, para compreensão da relação integrada das crianças que vivem em reserva ambiental com a noção de se sentirem pertencentes ao meio ambiente, faz-se necessário compreender a educação desenvolvida nesse ambiente, seja a educação desenvolvida dentro da escola, no ambiente familiar, com a comunidade, entre tantos outros ambientes que o ensino-aprendizagem acontece.

Logo, ao entender as distinções iniciais entre educação escolar indígena e educação indígena, percebe-se

que, se a educação indígena não estiver integrada à educação escolar indígena, pode surgir uma abordagem educacional que não esteja alinhada com a cosmovisão indígena. Assim, a escola indígena corre o risco de perpetuar conceitos que contradizem a cosmologia indígena, e assim, a visão de pertencer à natureza pode ser quebrada para as crianças da comunidade.

Dessa maneira, ao discutir a educação indígena, é possível identificar duas vertentes: a educação no âmbito escolar e a educação integrada à vida cotidiana.

No que diz respeito ao conceito de EA Crítica, considerando as reflexões apresentadas por Loureiro (2007), o autor argumenta que a EA tem sido caracterizada de várias maneiras, pois foi moldada por diversas visões de mundo em diálogo e conflito. Como resultado, a identidade da EA foi definida mais pela oposição à vida urbano-industrial e aos valores culturais individualistas e consumistas do que por pontos comuns para propor alternativas.

Neste contexto, as crianças da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira na vivência da natureza não se limitam a simplesmente estar em contato com ela, mas sim a se perceberem como parte integrante desse ambiente. Desde cedo, elas aprendem a respeitar e a interagir com todos os elementos naturais ao seu redor, reconhecendo-se como parte da teia da vida. Essa relação é vivenciada de forma holística, onde não há uma separação rígida entre o ser humano e o ambiente natural.

Segundo Nitynawã Pataxó, uma das líderes fundadoras da Reserva da Jaqueira (Pataxó, 2011) antes do contato com os colonizadores europeus, os Pataxó viviam em harmonia com a natureza, obtendo susten-

to dos recursos naturais. A fundação da Reserva da Jaqueira em 1997 marcou o início de um processo de reconstrução para o povo Pataxó. A posse definitiva da área ocorreu em outubro do mesmo ano, conforme registro de demarcação da Terra Indígena Pataxó Coroa Vermelha. “Toda floresta era nossa casa, porque a terra para nós não tinha divisão” (Pataxó, 2011, p. 16). Segundo a autora, os Pataxó chegaram a ocupar desde os rios da região de Porto Seguro, no extremo sul da Bahia, até o rio São Matheus, no norte do Espírito Santo. Contudo, os autores viajantes só relataram conhecimento do povo Pataxó a partir do século XIX, ou seja, nos documentos escritos pelo homem branco a partir do início da história da invasão dos portugueses em terras brasileiras não havia registro sobre o povo Pataxó antes do século XIX.

De acordo com Nitynawã Pataxó (2018), com o crescimento da comunidade, surgiu a necessidade de estabelecer uma escola, culminando na fundação da primeira Escola Indígena Pataxó da Jaqueira em março de 2008. Essa iniciativa foi vista como um marco na história da reserva, destacando a importância da educação na comunidade.

A abordagem sociocultural adotada pela escola visa fomentar a formação de indivíduos críticos, capazes de participar ativamente das transformações em curso. Nesse contexto, Loureiro (2007) ressalta a fluidez das relações sociais no tempo e no espaço, enfatizando a necessidade de desenvolver uma visão crítica que permita aos indivíduos questionar e adaptar as mudanças em andamento. Ademais, Loureiro sugere que através da formação de sujeitos críticos, é possível almejar uma sociedade sustentável, destacando que tal abordagem está intrinsecamente ligada aos princípios das práticas

culturais indígenas. Dessa forma, o crescimento do indivíduo junto à natureza beneficia a formação desse indivíduo crítico.

Além disso, vale ressaltar que ao discutir o conceito de sociedades sustentáveis, Carvalho (2008) ressalta a importância de não reduzir o meio ambiente a meros recursos naturais escassos, ameaçados pela sociedade, mas sim reconhecê-lo como um bem comum constitutivo da esfera pública. Portanto, a construção de sociedades sustentáveis implica uma redistribuição equitativa dos recursos naturais, tanto a nível global quanto intergeracional.

Assim sendo, ao analisar uma instituição escolar indígena, é essencial reconhecer e respeitar os costumes e as formas de interação desenvolvidos a partir dos valores étnicos, evitando generalizações simplistas e estereotipadas. É fundamental compreender que as culturas indígenas são construções sociais complexas, enraizadas em contextos históricos específicos, e que sua preservação e valorização são essenciais para promover uma convivência harmoniosa entre seres humanos e meio ambiente.

Como foi supracitado, o desenvolvimento deste capítulo foi baseado a partir da dissertação de trabalho realizado em campo. A metodologia adotada baseia-se em Minayo *et al.* (2005), que enfatiza a importância da abordagem dos instrumentos de coleta de dados e da experiência do pesquisador. A observação participante foi o método principal, complementado pela pesquisa bibliográfica, utilizando materiais disponíveis na biblioteca da escola e outras fontes relevantes. O diário de campo serviu como instrumento de registro, documentando as interações e diálogos observados durante o estudo.

Essa abordagem metodológica alinha-se com a pesquisa-ação, conforme definida por Thiollent (1986), que integra a pesquisa social com a ação prática ou a resolução de problemas, envolvendo os participantes de forma colaborativa. A pesquisa também se apoia nos conceitos e práticas apresentados por Lüdke e André (1986) em relação à observação participante e à necessidade de estabelecer uma relação próxima com o objeto de estudo.

Para embasar a coleta de dados, foram consultadas políticas educacionais relacionadas à Educação Ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e legislações estaduais e municipais pertinentes. Além disso, foram consideradas produções teóricas e acadêmicas de autoria indígena, bem como trabalhos de pesquisadores não indígenas sobre temas similares.

Ao longo do processo de pesquisa, foram registradas as reflexões e considerações importantes no diário de campo, permitindo uma análise posterior dos dados coletados. A presença regular e o envolvimento com a comunidade escolar proporcionaram uma experiência enriquecedora, possibilitando o acesso a diversos momentos significativos do cotidiano escolar e comunitário.

Essa abordagem metodológica favoreceu uma compreensão mais profunda das práticas educacionais na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, destacando a importância do diálogo intercultural e do respeito às especificidades locais.

Assim, para a organização dos dados, segundo apresentado por Galama *et al.* (2021) na etapa de preparação, o diário de campo foi digitalizado em ordem cronológica, atribuindo títulos a cada dia registrado,

os quais foram referenciados com base nos eventos mais significativos observados. Essa organização facilitou a consulta e a identificação da sequência dos acontecimentos.

Na etapa de avaliação, segundo Galama *et al.* (2021), foi realizado uma revisão bibliográfica, agregando mais fontes sobre educação indígena, etnicidades, pedagogia, educação crítica e emancipatória, EA Crítica, leis e decretos. Além disso, todo o diário de campo foi revisado, com adição de algumas considerações e observações pessoais, iniciando assim a conexão das experiências com a literatura sobre EA Crítica.

Para a etapa de elaboração da estrutura de análise, as atividades registradas no diário de campo, classificadas como socioambientais e interdisciplinares, juntamente com a literatura analisada e categorizada como relevante para as atividades observadas em campo, foram relacionadas com os referenciais teóricos representativos da EA Crítica. Isso possibilitou estabelecer uma interpretação sobre essa correlação e desenvolver uma argumentação sobre os resultados obtidos.

Durante a imersão na comunidade, de acordo com Galama *et al.* (2021) notou-se um cuidado particular com a educação, especialmente evidente no discurso de alteridade, em que a identidade é reforçada por meio de vários aspectos como língua, oralidade, trajes e costumes. Este cuidado parece ser amplamente compartilhado entre os membros da reserva, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Outra observação significativa foi a presença e uso contínuo dos trajes tradicionais pela comunidade, tanto dentro da reserva quanto na escola. Esses trajes, como a tanga feita de piaçava e o cinto de crochê, são elementos cotidianos e transmitidos de geração em geração, não apenas como

representação, mas como parte integrante da vida diária. A utilização desses trajes não é imposta, mas sim parte de um esforço coletivo para manter viva a cultura e os costumes.

Além disso, atividades educacionais dentro da escola, segundo Galama *et al.* (2021), como as realizadas no viveiro de plantas e na criação de um desenho de um *kijeme* (moradia indígena em *Patxohã*, língua pertencente à etnia Pataxó) com materiais naturais, demonstram uma integração dos costumes tradicionais no currículo escolar, fortalecendo ainda mais a identidade cultural Pataxó. Contrariando noções preconceituosas, o uso dos trajes não é uma mera “fantasia”, mas sim uma estratégia pedagógica que reforça a identidade e está alinhada com os princípios pedagógicos da escola.

Essa discussão se encaixa no contexto da EA Crítica, conforme discutido por Carvalho (2004), que propõe uma transformação social por meio da educação. Nesse sentido, segundo Galama *et al.* (2021) a formação da Reserva da Jaqueira e suas práticas educativas refletem um esforço coletivo dos Pataxó em fortalecer sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que se mobilizam politicamente para melhorar suas condições de vida e preservar o ambiente. As práticas de EA produzem culturas ambientais que influenciam a maneira como os grupos sociais interagem com seu ambiente e imaginam seu futuro.

Durante a observação participante, foi possível entender como os professores integram a educação diferenciada indígena com a educação formal. Eles realizam atividades de alfabetização, reconhecendo a importância da alfabetização para capacitar as crianças a exercerem seus direitos de forma informada.

De acordo com o diário de campo (Galama *et al.*, 2021), no dia 29 de abril de 2019, durante uma aula de Língua Portuguesa da turma matutina do 4º e do 5º ano, foram realizadas as seguintes observações:

Na sala de aula com formato de *kijeme*, onde as cadeiras estão dispostas em meia-lua, o professor conduziu uma atividade de escrita no quadro. Os alunos foram incentivados a aprimorar suas habilidades de escrita e leitura, sendo lembrados da importância dessas habilidades para seu envolvimento nas atividades da comunidade e para seu desenvolvimento pessoal (Diário de campo, 29 de abril de 2019, título: “Clima acolhedor na sala de aula”).

No mesmo dia, durante a tarde, com a turma do 2º e 3º ano, uma atitude similar foi observada na postura da professora:

Ela enfatizou para os alunos a relevância da alfabetização para obtenção de documentos de identidade, inclusão na sociedade e continuidade dos estudos, visando o desenvolvimento pessoal e contribuição para a comunidade. Essa preocupação demonstra o esforço em fortalecer os alunos como cidadãos engajados na sociedade e transmitir esses valores para as gerações futuras (Diário de campo, 29 de abril de 2019, título: “Clima acolhedor na sala de aula”).

A interpretação dessas atividades revela que, embora não sejam tipicamente características da educação indígena, elas são essenciais no contexto dos Pataxó, que valoriza suas práticas culturais e se envolve em questões políticas. A abordagem contextualizada das atividades, incentivando os alunos a refletir sobre suas capacidades e papel na sociedade, refletem uma abordagem pedagógica dialógica, conforme proposto por Freire (1996).

Durante a observação na escola, de acordo com Galama *et al.* (2021), elementos da cultura Pataxó

foram incorporados em várias atividades cotidianas, promovendo uma abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e emancipatória, além de fortalecer a identidade indígena. O awê, uma dança de roda realizada antes das atividades, foi observado como uma prática comum entre os Pataxó para abençoar o dia. Brincadeiras com o maracá, um instrumento tradicional, foram observadas durante o intervalo, mostrando o interesse das crianças em sua cultura.

É perceptível o esforço dos professores na dinâmica didático-pedagógica para introduzir elementos característicos da cultura Pataxó. Consequentemente, as crianças absorvem essas atividades e objetos, incorporando-os natural e espontaneamente em seu cotidiano. Carvalho (2004) destaca a importância da EA Crítica na mediação da construção social de conhecimentos comprometidos com a vida dos sujeitos, promovendo novas racionalidades que fortalecem os laços identitários, culturais e políticos.

Essas práticas educacionais, mesmo fora de espaços formais, evidenciam um caráter emancipatório que ultrapassa os limites da escola, alinhando-se aos preceitos da EA crítica, conforme Carvalho (2004). As atividades desenvolvidas promovem reflexões socioambientais nas crianças, como exemplificado por um diálogo entre um aluno e uma turista, onde o aluno afirmou sua identidade indígena com orgulho e assertividade:

Pela tarde, tem uma criança da turma do pré-escolar (que todos os dias sempre chega mais cedo na escola). Ele é muito agitado e muito livre. Sempre chega andando de bicicleta e fica muito à vontade para conversar. Como ele chega mais cedo, às vezes encontra com turistas que ainda passam pela escola na hora do almoço. A mulher que era turista chegou

perto dessa criança com um sorriso, pois estava feliz por estar na Jaqueira e encontrar aquela criança, e disse “você é um indiozinho”, no que ele respondeu “eu não sou um indiozinho, o meu nome é...”. Fiquei impressionada com a perspicácia da criança de não se reconhecer de forma diminutiva e acredito já é um reflexo dos trabalhos escolares, feitos juntamente com a comunidade e a família, de fortalecimento da cultura (Diário de campo, 21 de maio de 2019, título: “Cotidiano em sala de aula”).

A interdisciplinaridade, conforme Carvalho (1998), é fundamental para uma abordagem eficaz da EA, permitindo a inserção do educativo no “mundo da vida”, o que é observado na Reserva da Jaqueira. A educação na escola indígena, ao promover a formação de sujeitos sociais conscientes e engajados, influencia positivamente não apenas os alunos, mas toda a comunidade:

O professor das turmas de 4º e 5º ano instruiu os alunos para formarem grupos, e cada grupo sairia pela comunidade coletando todo lixo que encontrasse pelo caminho. Foi feita uma espécie de competição para incentivar a procura e a interação dos alunos. Vale ressaltar que escola fica no meio da reserva. A reserva possui um pátio com um grande kijeme para receber turistas e para celebrações, reuniões, palestras etc. Tem espaços coletivos para cozinha, alimentação, tem várias moradias, tem o museu, que foi aberto recentemente, tem o kijeme do pajé, tem lugar para horta, e tem um kijeme que vende artesanato. A escola fica no meio dessa estrutura, então é seguro para as crianças andarem livremente pelas moradias. Logo em seguida, após muita correria e brincadeira das crianças, cada grupo chegou com o saco cheio de descartáveis, plásticos e outros resíduos encontrados fora da lixeira na reserva. A reserva não é um lugar malcuidado, onde se encontra lixo espalhado, muito pelo contrário. Mas, uma vez ou outra acontece, e os alunos tiveram acesso às moradias além dos espaços comunitários. Em seguida, o professor pediu que classificassem o material que foi recolhido durante a busca em metal, vidro, plástico, papel e orgânico. Após essa separação, ele pediu que

fizessem, então, um gráfico representando a quantidade de cada material coletado. Mais uma vez aqui o professor correlacionou disciplinas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Em seguida foi proposto um debate entre os alunos, sobre de onde eles achavam que vinha esse lixo: “da escola, dos moradores ou dos turistas?”. O professor incentivou os alunos a conversarem sobre essas atividades com o resto da comunidade (Diário de campo, 23 de maio de 2019, título: “Começou a Semana do Meio Ambiente”).

Em suma, as práticas socioeducativas interdisciplinares e transdisciplinares adotadas pela Escola indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira contribuem para o fortalecimento da identidade étnica, o intercâmbio cultural, a conscientização ambiental e a formação de cidadãos críticos e engajados com a preservação do meio ambiente e da cultura local.

Não é necessário buscar o domínio absoluto da natureza, mas sim cultivar uma convivência harmônica com ela. Isso pode ser alcançado por meio de iniciativas ambientais interdisciplinares, que abrangem desde o fortalecimento da identidade étnica das comunidades até a educação ambiental para visitantes, promovendo a interação entre membros da comunidade, narrativas culturais, o reconhecimento da diversidade e o desenvolvimento de práticas educacionais que valorizem diferentes perspectivas sobre o mundo.

É fundamental reconhecer que as crianças desempenham um papel central na construção de uma relação saudável com a natureza. A infância é um período crucial de descoberta e aprendizado, no qual as experiências vividas ao ar livre têm um impacto profundo no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Portanto, ao promover iniciativas socioeducativas interdisciplinares que fomentam a conexão

das crianças com o meio ambiente, estamos não apenas investindo em seu bem-estar presente, mas também cultivando uma geração futura consciente, responsável e comprometida com a preservação e a valorização da natureza.

Referências

- Carvalho, I. C. M. (1998). *Em direção ao mundo da vida: Interdisciplinaridade e educação ambiental*. IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas.
- Carvalho, I. C. M. (2004). Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação. In P. P. Layrargues (Ed.), *Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente.
- Carvalho, I. C. M. (2008). Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Especial*, 46-55. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.3387>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (Eds.). (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais*. Fiocruz.
- Pataxó, N. (2011). *Yêp Xohã Ui Awakã Pataxó (As guerreiras na história Pataxó)*. Museu do índio - FUNAI.
- Pataxó, N. (2018). *Histórias da Reserva da Jaqueira: Experiências de autogestão em etnoturismo* [Monografia de graduação]. Instituto Federal da Bahia.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

3. Crianças, Abelhas e Plantas: Contato Experiencial com a Natureza em uma Intervenção Pedagógica

Children, Bees and Plants: Experiential Contact with Nature in a Pedagogical Intervention

Rony Kendi Ito
Jaílson Santos de Novais
Olívia Maria Pereira Duarte
Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: A desconexão com a natureza é considerada um aspecto central na crise ambiental. O distanciamento dos ambientes naturais e a ausência de interação com atributos do mundo vivo podem comprometer o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, a presente pesquisa visa descrever, por meio de uma abordagem multimetodológica, como crianças brasileiras percebem a relação das abelhas com as plantas, antes e depois de uma intervenção pedagógica ambiental. A pesquisa envolveu 29 crianças entre seis e sete anos de uma escola municipal da cidade de Porto Seguro, Bahia. Inicialmente, as crianças foram provocadas a verbalizar as suas concepções prévias sobre as abelhas. Aproximadamente um mês depois, foi realizada uma apresentação com linguagem teatral e ferramentas lúdicas sobre a importância ecológica e econômica, a organização social e a diversidade das abelhas. No primeiro momento, a maioria das crianças demonstrou conhecer as abelhas e as associou com o mel e a ferroadas. Durante a intervenção, todas as crianças participaram ativamente e houve uma mudança na percepção de algumas delas que inicialmente manifestaram nojo e medo e, depois, demonstraram interesse e cuidado. Possivelmente, ao proporcionar o contato com aspectos do mundo vivo, a experiência da intervenção

pedagógica contribuiu na percepção das crianças sobre a importância das abelhas.

Palavras-chave: infância, natureza, educação infantil, inseto, biofilia

Abstract: Disconnection with nature is considered a central aspect of the environmental crisis. The distance from natural environments, the lack of interaction with attributes of the living world can jeopardize a child's development. In this context, the present research aims to describe, through a multi-methodological approach, how Brazilian children perceive the relationship between bees and plants, before and after an environmental pedagogical intervention. The research involved twenty-nine children between six and seven years old from a municipal school in the city of Porto Seguro in Bahia. Initially, the children were asked to verbalize their preconceptions about bees. About a month later, a presentation was given using theatrical language and playful tools about the ecological and economic importance, social organization and diversity of bees. At first, most of the children showed that they knew about bees and associated them with honey and stings. During the intervention, all the children participated actively and there was a change in the perception of some children, who had shown disgust and fear and then showed interest and care. Possibly, the experience of the pedagogical intervention provided contact with aspects of the living world and contributed to the children's perception of the importance of bees.

Keywords: childhood, nature, child education, insect, biophilia

A desconexão com a natureza tem sido considerada a principal causa do desafio ambiental que a humanidade enfrenta no planeta (Zylstra *et al.*, 2014). Perceber os seres da natureza, se sentir parte dela, compreender as relações que mantêm os ecossistemas pode ser fundamental para a conservação da biodiversidade. Esse distanciamento da natureza provém não somente de aspectos físicos, com as pessoas vivendo cada vez mais em áreas urbanas, mas também pelo contexto cultural que molda os componentes cognitivos, afetivos e

experienciais durante a infância. Esta é uma fase de intenso aprendizado e desenvolvimento, que se soma a vivência exclusiva em contextos urbanos e o emparedamento nas rotinas escolares que fazem com que as crianças conheçam menos os seres e processos da natureza (Profice, 2013; Tiriba, 2017; Unesco, 2005; Zylstra *et al.*, 2014).

Para além de comportamentos humanos prejudiciais aos ecossistemas que resultaram na maior perda de biodiversidade já registrada na história da humanidade (Rockström *et al.*, 2009; Steffen *et al.*, 2015), a desconexão com a natureza atua sobretudo no desenvolvimento e bem-estar das crianças. O contato com a biodiversidade, os espaços ao ar livre e os diversos elementos biofísicos e fenômenos que compõem a natureza contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de um indivíduo, principalmente na infância, inspirando a criatividade, a percepção e o amplo uso dos sentidos (Louv, 2016; Profice, 2010).

Existe um conjunto grande de evidências de que as experiências diretas na natureza, com elementos como as árvores e as áreas naturais possuem grande influência em várias dimensões da saúde de crianças saudáveis, tais como a longevidade, a saúde e integridade corporal, as emoções, dentre outras (Chawla, 2015). Segundo Rosa (2023), em adultos, intervenções baseadas na natureza podem reduzir significativamente os efeitos da depressão, mais do que os cuidados isolados frequentemente utilizados, tais resultados, potencialmente, podem ser esperados também em crianças.

Em nosso estudo, buscamos conhecer como um grupo de crianças brasileiras percebe as abelhas na cidade de Porto Seguro (BA), uma região costeira da Mata Atlântica, sob forte influência do turismo, pres-

sionada pelo desmatamento por meio da silvicultura e das pastagens (Ramos *et al.*, 2022).

Segundo a SOS Mata Atlântica (2017), 72% da população brasileira habita na área de abrangência da Mata Atlântica, alterando a relação dos seus ecossistemas. O estado da Bahia, entre os anos de 2014 e 2022, foi um dos estados brasileiros que liderou o ranking de desmatamento na Mata Atlântica. Mesmo possuindo em seus limites importantes remanescentes florestais, somente em 2022, o Estado acumulou 15.814 hectares de área desmatada (SOS Mata Atlântica, 2017, 2019, 2022).

O município de Porto Seguro compreende 2.285.734 km² de área territorial e uma população de aproximadamente 168.326 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022). Além disso, abriga cerca de 25 unidades de conservação, desde Reservas Particulares do Patrimônio Natural, por exemplo, a RPPN Estação Veracel e a RPPN Fazenda Bom Sossego, a Parques Nacionais, como o PARNA Pau Brasil (PMCRMA, Prefeitura Municipal de Porto Seguro, 2014), que contribuem com a conservação da biodiversidade da Mata Atlântica, incluindo diversas espécies de plantas e insetos polinizadores, como as abelhas.

No mundo, existem cerca de 20.000 espécies de abelhas catalogadas, entre espécies eussociais e solitárias (Michener, 2000, 2007). Aproximadamente 10% de toda essa diversidade está no Brasil (Moure *et al.*, 2023). Ainda assim, a referência mais usual de abelha para a maior parte das pessoas remete a uma única espécie africanizada e/ou europeia, a *Apis mellifera* L. As abelhas nativas sem ferrão ou meliponíneos, em conjunto com as abelhas *Apis*, constituem as maiores

visitantes das plantas com flores, as Angiospermas (Wolowski *et al.*, 2019). Essas abelhas, conhecidas popularmente como abelhas indígenas, selvagens ou brasileiras, majoritariamente ocupam as regiões tropicais. O Brasil abriga aproximadamente 259 espécies válidas e pelo menos 62 ainda não descritas, classificadas em cerca de 28 gêneros (Nogueira, 2023), o que significa a maior quantidade de espécies do mundo (Alves *et al.*, 2021). Diversas dessas espécies são responsáveis por serviços de polinização que culminam na produção de alimentos. No Brasil, cerca de 75% das espécies cultivadas para produção de alimentos depende dos polinizadores animais, em 35% dessas a polinização é essencial para a produção, e as abelhas, por sua vez, realizam 78,9% do serviço de polinização (Wolowski *et al.*, 2019). Todavia, muitas espécies estão correndo risco de desaparecer antes mesmo de serem conhecidas, tendo em vista o declínio populacional cada vez mais evidente em várias regiões do Brasil, principalmente em áreas do domínio fitogeográfico Mata Atlântica (Ferreira *et al.*, 2015).

Conhecer a percepção que as pessoas têm da biodiversidade pode subsidiar a proposição de estratégias políticas e educativas voltadas à conservação, por meio do estímulo ao reconhecimento da importância da biodiversidade para o equilíbrio planetário, aos afetos positivos para com os constituintes do ambiente natural e aos comportamentos de cuidado para com tal ambiente. Assim, este trabalho focou em como as crianças de uma região que apresenta grande diversidade de abelhas percebem esses organismos, a fim de promover a descrição dessas percepções, além de um encontro cultural valioso por meio de uma abordagem qualitativa. Também pretendemos observar a potencial influência

do contato com elementos naturais nas percepções infantis sobre a relação abelha-planta antes e depois de uma intervenção pedagógica ambiental.

| **As Crianças e as Abelhas**

Nossa pesquisa envolveu duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Creche Escola Municipal na cidade brasileira de Porto Seguro, ao sul do Estado da Bahia. Foram selecionadas por conveniência 29 crianças entre 6 e 7 anos de idade, sendo 13 garotas (44,8%) e 16 garotos (55,2%) (Tabela 1). A instituição está adjacente às Zonas Especiais de Influência Social (Prefeitura Municipal de Porto Seguro, 2019), isto é, dentro de um bairro periférico, com população em situação de vulnerabilidade social. Ao todo, a escola atendia cerca de 360 crianças entre 3 e 7 anos de idade. A coleta de dados ocorreu entre julho e agosto de 2022 e incluiu uma conversa sobre as abelhas, antes e depois de uma intervenção pedagógica ambiental. Uma vez aprovado o protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia (Parecer N. 5.408.186, CAAE 56968622.0.0000.8467), obtivemos as autorizações da direção da escola, dos responsáveis legais pelas crianças e delas próprias para coletar os dados, incluindo a gravação das atividades em áudio e vídeo. Em dois dias consecutivos, foi coletado o primeiro conjunto de dados com as crianças nas duas turmas. Após cerca de 30 dias, retornamos à escola para desenvolver a intervenção e coletar o segundo conjunto de dados.

Adotamos uma abordagem multimétodos, para descrever os comportamentos e aspectos subjetivos da complexa interface pessoa-ambiente (Günther *et al.*, 2008). No primeiro dia, interagimos com as crianças

com as seguintes perguntas: “*Quem já viu uma abelha?*”, “*Onde e como?*”, e “*O que a abelha faz?*”. As manifestações foram registradas em vídeo para auxiliar nas discussões, assim como em um diário de campo.

A partir das provocações, a maioria das crianças afirmou com entusiasmo conhecer e já ter visto uma abelha; poucos foram os relatos que apresentaram ligação desses insetos com as plantas: “*Eu já vi num copo de água!*”, “*Na roça!*”, “*Na cidade histórica!*” (um local turístico e culturalmente importante em Porto Seguro), “*No balde!*”, “*Em cima da roupa do meu tio, ela estava chupando a roupa do meu tio!*”, “*Picou o meu amigo!*”, “*Dentro da colmeia!*”, “*Na flor!*”, “*Na minha casa, tem uma colmeia na minha casa!*”, “*Uma vez eu escutei um zumbido e eu achei uma abelha lá na praia!*”, “*Um dia lá em casa tinha um monte de abelha!*”, “*Uma vez eu matei uma abelha porque eu confundi com um pernilongo!*”.

Questionadas sobre o que as abelhas fazem, a maioria prontamente respondeu “*mel*” ou “*pegar/chupar o mel na flor*”; outras utilizaram termos como néctar, pólen e cera. Também expressaram utilidades, como “*Da cera de abelha dá pra fazer giz de cera*”. Uma outra pareceu não ter uma perspectiva positiva acerca das abelhas: “*Ela pica!*”.

“*Vida das Abelhas*”: Uma Intervenção Pedagógica

A intervenção sobre a relação abelhas-plantas durou cerca de 1 hora em cada turma. Prezamos por uma linguagem plana e ferramentas lúdicas para apresentar as abelhas, sua importância ecológica e econômica, organização social, diversidade de espécies e habitats, com ênfase nas abelhas sem ferrão (Meliponini), também conhecidas como meliponíneos. Esse grupo de

abelhas sociais possui o ferrão atrofiado, portanto, não o utilizam como estratégia de defesa (Engels, 2001). Além disso, o Brasil concentra a maior diversidade desse grupo, de acordo com Nogueira (2023). Dessa forma, existem abelhas sem ferrão em todos os biomas brasileiros. A ausência do ferrão torna essas espécies mais apropriadas para o contato com crianças, por serem praticamente inofensivas e possibilitarem a realização de um contato mais próximo e mais significativo para entender o papel desses insetos na natureza.

Para a intervenção pedagógica, foi confeccionado um painel intitulado “vida das abelhas” (Figura 1a). Esse painel consistiu de um cenário com ninho em árvore e outros locais de nidificação, plantas com adesivos de flores sobrepostas aos frutos para simular a transformação após a visita dos polinizadores, abelhas impressas e coladas em varetas que pudessem se movimentar pelo cenário, e animais diversos que evidenciaram a importância da polinização para a alimentação de outras espécies.

Ao iniciar a dinâmica com o cenário, uma criança pergunta: “*É verdade que quando uma abelha dá uma ferroada ela morre?*” Esse questionamento nos permitiu abordar a diversidade desses insetos, uma vez que somente as abelhas do gênero *Apis* morrem após a utilização do ferrão. Como as abelhas deste gênero são mundialmente as mais conhecidas, observamos que há uma generalização dessa percepção, que provavelmente tem ampla influência dos meios de comunicação, como as emissoras de televisão e redes sociais. A maioria se manifestou quanto a conhecer algum caso de ferroada de abelhas em terceiros, mas poucas em si mesmas.

Ao mencionarmos o grupo das abelhas sem ferrão, uma criança comenta: “*São amigáveis!*”, o que pode significar que, até então, as demais abelhas do imaginário dessa criança representassem perigo ou que não fossem “amigáveis”. A turma se dividiu igualmente, sem relação com o gênero, algumas crianças expressaram saber da existência, outras disseram que não conheciam esses insetos antes daquela ocasião.

Ao serem questionadas sobre a importância das abelhas na natureza, a maioria prontamente respondeu: “*Elas fazem mel!*”. Outras relacionaram o mel a fármacos: “*O mel pode curar doenças!*”, “*Eu já tomei remédio de mel*”, “*Eu nunca tomei remédio de mel!*”, “*Lá na roça uma criança foi curada com mel!*”. Porém, várias delas sinalizaram não saber porque as abelhas são importantes. Uma criança respondeu: “*Elas fazem as plantas crescerem!*” e uma outra complementou: “*Ela cuida da natureza!*”. É possível sugerir que essas duas últimas crianças percebam a influência das abelhas nas plantas e/ou que esse inseto tenha um papel importante no ecossistema. Ao abordar o processo de transformação das flores em frutos, questionamos a elas: “*O que há dentro dos frutos?*”. Várias prontamente responderam: “*Sementes! Dá pra plantar de novo!*”

A relação apontada pelas crianças do mel como uma substância medicinal possivelmente reflete a percepção dos consumidores de mel da região, conforme Novais e colaboradores (2021). Certamente, essa visão foi construída por meio de experiências no ambiente familiar.

Ao final, propusemos que as crianças imaginassem situações hipotéticas naquele cenário, como o corte das árvores e a utilização de agroquímicos, e questionamos o que aconteceria com as abelhas: “*Meu Deus!*”

Coitadinha das abelhas!”, “*Não vive mais!”*, “*Morre!”*, “*Não vai ter ninho!”* .

Ainda na sala de aula, por meio de uma TV, também mostramos imagens de abelhas em flores de alguns frutos populares na Bahia, como pitanga, maracujá e abóbora, frutos formados e partidos para consumo, além de entradas e interiores de colônias e abelhas rainhas.

Na área externa da sala de aula onde ocorreu parte da intervenção, preparamos uma exposição com abelhas montadas em caixa entomológica e uma caixa de criação didática com uma colônia de abelhas jataí (*Tetragonisca angustula* Latreille, 1811), uma espécie nativa amplamente distribuída e manejada no Brasil, muito comum na região. Assim, após a etapa em sala de aula, as crianças puderam observar a diversidade de abelhas e o interior de um ninho (Figura 1B).

Em seguida, exploramos o jardim da escola com as crianças, para localizar plantas com flores e seus visitantes (Figura 1C). No início, ao ver as abelhas e outros insetos, algumas demonstraram medo, se distanciaram, outras relataram sentir nojo, mas a maioria demonstrou curiosidade e desejo de chegar perto, o que transmitiu segurança às crianças mais aflitas. A literatura aponta que medo e nojo compreendem emoções distintas, quando se consideram os insetos e outros invertebrados, geralmente decorrentes de preconceito ou raízes culturais que podem ser superados (Breuer et al., 2015). Algumas crianças em nosso estudo até pegaram as abelhas com a mão (uma abelha sem ferrão, provavelmente do gênero *Trigona*), observando-a atentamente. Naquele momento, houve até uma disputa entre as crianças para fazerem o mesmo. Uma criança perguntou à outra que estava com

a abelha na mão: “Dói?”. A outra respondeu: “Não, é sem ferrão! É meu neném agora.” Esses resultados demonstraram a importância do contato com a natureza desde a infância para a construção de uma percepção ambiental que conduza a interação com o ambiente e compreensão gradativa dos seus níveis de complexidade (Chawla, 2002; Tuan, 1978). As crianças que convivem com pequenos animais ou com o cultivo do seu próprio alimento observam as interações destes com as plantas e são estimuladas a se sensibilizar e a desenvolver sentimentos afetuosos, o que pode corroborar, ao longo da vida, com a sensação de pertencimento à natureza (Unesco, 2005). No contexto deste trabalho, foi evidente que a intervenção pedagógica influenciou na sensibilização das crianças, principalmente no que diz respeito ao contato que elas tiveram com as abelhas, as plantas e essa relação. Visto que, possibilitou a construção de novos significados por meio de uma possível mudança nas emoções geradas pelo contato com as abelhas, por exemplo, medo, nojo e cuidado.

Análises da percepção sobre as abelhas envolvendo jovens estudantes brasileiros do ensino fundamental I e II e também do ensino médio, em escolas situadas na zona urbana e rural nas regiões Norte e Nordeste destacaram aspectos semelhantes aos resultados da nossa pesquisa. A maior parte dos jovens entrevistados do ensino médio do interior da Paraíba e do ensino fundamental I e II de escolas rurais do Baixo São Francisco sergipano indicaram a espécie *Apis mellifera* L. como a mais conhecida (Araújo et al., 2019; Fontes, 2019). Ao comparar a percepção de jovens estudantes do interior do Pará do ensino fundamental II e do ensino médio entre escolas da zona rural e urbana, foi possível constatar que os jovens da zona rural conhecem mais espé-

cies de abelhas do que os jovens da zona urbana, que por sua vez afirmaram ter medo das abelhas (Araújo & Souza, 2022; Gomes, 2022). Diferentemente dos estudos mencionados, a presente pesquisa investigou a percepção das crianças durante a etapa de alfabetização, e revelou que a visão sobre as abelhas e a relação delas com as plantas é construída desde a primeira infância. Dessa forma, o contato com o ambiente, as abelhas e as plantas, seja por meio de uma intervenção pedagógica no ambiente escolar ou fora dele, deve ser estimulado desde cedo, já na infância, pois definirá a construção dessa percepção.

| Propolizar a Conexão com a Natureza

Acreditamos que a utilização do cenário como ferramenta lúdica para sensibilização sobre a relação abelha-planta foi uma estratégia adequada, visto que as crianças se mantiveram atentas e interessadas na exposição. A interação foi constante durante a exposição, por exemplo, respondendo que comiam os frutos apresentados, fizeram questionamentos diversos, relataram experiências com animais que já viram e plantas frutíferas em suas casas: “*Na minha casa tem pé de acerola e mamão!*”, “*Na minha casa tem um bocado de coisa!*” Dessa forma, o momento se consolidou como uma grande troca de experiências.

Notamos que a intervenção e o contato experiencial com aspectos reais da relação abelha-planta motivou as crianças, principalmente pela alegria demonstrada durante as atividades. O passeio no jardim da escola foi de intensa euforia, as crianças localizaram várias abelhas em flores, bem como outros animais conforme mostra a figura 1C. Os discursos iniciais sobre as abelhas transitavam em torno do mel, do ferrão e de ambientes

artificiais. Após a intervenção, as abelhas sem ferrão foram mencionadas mais vezes, bem como outras espécies de abelhas, como as mamangavas, assim como a palavra pólen, o seu transporte por meio das pernas das abelhas, menções às flores e à formação de frutos após a visita das abelhas.

Diante da importância ecológica e econômica das abelhas, por que as pessoas reduzem toda a diversidade e relevância desse grupo, de modo genérico, a uma única espécie e seus produtos? Nós hipotetizamos que, em geral, a maioria das pessoas tem dificuldade em reconhecer e valorizar essa diversidade, similar à disparidade de consciência sobre as plantas (Parsley, 2020) ou impercepção botânica (Ursi & Salatino, 2022). Defendemos que fomentar maiores níveis de conexão com a natureza é um passo crucial para mudar esse cenário. Isso inclui conhecer a diversidade de espécies de abelhas no território onde o indivíduo vive, promover contato com esses insetos para fomentar a dimensão afetiva da conexão e, por fim, estimular comportamentos que resultem na valorização e conservação das abelhas. Quanto mais cedo essas ações forem promovidas, maiores as chances de alcançar comportamentos pró-ambientais duradouros e sustentados na idade adulta (Cheng & Monroe, 2012).

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na promoção de uma formação cidadã, com alicerces na educação ambiental, que crie possibilidades de compreender a complexidade da relação ser humano-natureza (Crespo, 1998). Tal formação, deve promover a construção de um olhar crítico à questão ambiental sobre as causas mais profundas, envolvendo as suas dimensões sociais e políticas. Sobretudo, que o ambiente escolar possa promover, assim como foi o intuito do presente

trabalho, experiências que permitam o reconhecimento, a valorização e a defesa da diversidade biológica e sociocultural existente em nosso país. A perspectiva de uma educação ambiental crítica não se sustenta apenas na resolução de determinados problemas ambientais, mas na construção de uma cultura cidadã, na formação coletiva de atitudes ecológicas, na transformação das subjetividades e das relações humanas (Carvalho, 2004; Pelliccioni, 2002).

Ademais, conhecer a percepção das crianças sobre a relação abelha-planta e suas implicações pode fornecer subsídios e direcionamentos para formular e implementar programas e agendas de educação ambiental, especialmente em áreas que sofrem pressões antrópicas crescentes, como a Mata Atlântica brasileira. Provavelmente, a intervenção pedagógica ambiental transformou a percepção de algumas crianças sobre as abelhas e proporcionou a construção de significado na relação abelha-planta, além de poder estimular comportamentos pró-ambientais.

Tabela 1
Frequência de Crianças por Gênero e Turma

Turma	Garotas		Garotos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A	7	53,8	6	37,5
B	6	46,2	10	62,5
Total	13	44,8	16	55,2

Figura 1

A, Pannel Usado na Intervenção Pedagógica Ambiental; B, Caixa Entomológica e Interior de Uma Colônia de Jataí em Caixa Didática; C, Jardim da Escola

A



B



C



Referências

- Alves, R. M. O., Andrade, M. A. P., Carvalho-Zilse, G. A., Waldschmidt, A. M., Carvalho, C. A. L., Ribeiro, G. S., Vilas Boas, H. C., Oliveira, M. P., Vasconcelos, B. M., Rocha, M. A. S., Lopes, E. S., Souza, Filho, I. R., Malheiro, E. O., & Pereira, Jr, J. (2021). *Guia de identificação de abelhas sem ferrão da Bahia*. CRV.
- Araújo, A. L., Santos, G. L., Lima, V. R. C., Souza, W. G., Cruz, R. D. M. (2019). Qual a percepção dos discentes do ensino médio do IFPB Campus Patos sobre as abelhas?. In *VI Congresso Nacional de Educação*. Realize. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62332>
- Araújo, A. S. S., & Souza, F. P. N. (2022). *Importância ecológica das abelhas sem ferrão: Percepção dos alunos de ensino médio de escolas da rede pública de ensino, Capitão Poço, Pará*. [Monografia de graduação]. Universidade Federal Rural da Amazônia. <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2597>
- Breuer, G. B., Schlegel, J., Kauf, P., & Rupp, R. (2015). The importance of being colorful and able to fly: Interpretation and implications of children's statements on selected insects and other invertebrates. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2664-2687. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1099171>
- Carvalho, I. C. M. (2004). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. Cortez.
- Chawla, L. (2002). Spots of time: Manifold ways of being in nature in childhood. In P. Kahn, Jr., & S. R. Kellert (Orgs.), *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigation* (pp. 199-225). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Cheng, J. C-H., & Monroe, M. C. (2010). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>

- Crespo, S. (1998). Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In F. O. Noal, M. Reigota, & V. H. L. Barcelos (Eds.), *Tendências da educação ambiental brasileira* (pp. 211–225). EDUNISC.
- Engels, M. S. (2001). Monophyly and extensive extinction of advanced eusocial bees: Insights from an unexpected eocene diversity. *PNAS Evolution*, 98(4), 1661–1664. <https://doi.org/10.1073/pnas.98.4.1661>.
- Ferreira, P. A., Boscolo, D., Carvalheiro, L. G., Biesmeijer, J. C., Rocha, P. L. B., & Viana, B. F. (2015). Responses of bees to habitat loss in fragmented landscapes of brazilian atlantic rainforest. *Landscape Ecology*, 30(10), 2067–2078. <https://doi.org/10.1007/s10980-015-0231-3>
- Fontes, F. M. (2019). *Importância ecológica das abelhas: Percepção de estudantes de escolas rurais do baixo São Francisco sergipano* [Dissertação de mestrado]. Universidade Tiradentes. <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/3115>
- Gomes, M. A. (2022). *Percepção de estudantes do ensino fundamental sobre a importância ambiental das abelhas* [Monografia de graduação]. Universidade Federal Rural da Amazônia. <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2334>
- Günther, H., Ellai, G. A., & Pinheiro, J. Q. (2008). A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: Características, definições e implicações. In H. Günther, & J. Q. Pinheiro (Orgs.). (2008). *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente* (pp. 369–396). Casa do Psicólogo.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2022). *IBGE Cidades: Censo 2022*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/porto-seguro/panorama>
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*. Aquariana.
- Michener, C. D. (2000). *The bees of the world*. The Jhon Hopkins University Press.
- Michener, C. D. (2007). *The bees of the world* (2nd ed.). The John Hopkins University Press.

Moure J. S., Urban, D., & Melo, G. A. R. (Orgs). (2023). *Catalogue of bees (Hymenoptera, Apoidea) in the neotropical region*. <http://moure.cria.org.br/catalogue>

Nogueira, D. S. (2023). Overview of stingless bees in Brazil (Hymenoptera, Apidae, Meliponini). *EntomoBrasilis*, 16(1041). <https://doi.org/10.12741/ebrasilis.v16.e1041>

Novais, J. S., Marques, G. V., Oliveira, R. J. B., & Balio, A. R. S. (2021). Perfil dos consumidores de mel em feiras livres de Porto Seguro, Bahia, Brasil. *International Journal of Business and Marketing*, 6(1), 45-57. <https://ijbmkt.emnuvens.com.br/ijbmkt/article/view/162>

Parsley, K. M. (2020). Plant awareness disparity: A case for renaming plant blindness. *Plants, People, Planet*, 2(6), 581-687. <https://doi.org/10.1002/ppp3.10153>

Pelliccioni, A. F. (2002). *Educação ambiental: Limites e possibilidades de uma ação transformadora* [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.6.2002.tde-02022021-183824>

Prefeitura Municipal de Porto Seguro. (2014). *Plano municipal de conservação e recuperação da Mata Atlântica de Porto Seguro-Bahia* (2. ed.). Prefeitura Municipal de Porto Seguro. https://www.gamba.org.br/wp-content/uploads/2014/07/pmma_porto_seguro_v_2_impresao1.pdf

Prefeitura Municipal de Porto Seguro. (2019). *Lei municipal 1.511 de 20 de Agosto de 2019*. Aprova o plano diretor participativo de Porto Seguro. Prefeitura Municipal de Porto Seguro. <http://www.acessoinformacao.com.br/ba/portoseguro/wp-includes/ExternalApps/downloader.php?hurl=aHR0cDovL2RvZW0ub3JnLmJyL2JhL3BvcnRvc2VndXJvL2FycXVpdm9zL2Rvd25sb2FkL2U0ZjEwZmNkZmYzNmMwMTM4N2ZkM2U4ZTM5YTZyOGZkL0xlaSBuwrogMTUxMSAtMTkgLSBcHjVdmEgbyBQbGFubyBEaXJldG9yIE11bmljaXBhbCBQYXJ0aWNpcGF0aXZvLnBkZg%3D%3D>

Profice, C. C. (2010). *Percepção ambiental de crianças em ambientes naturais protegidos* [Tese de doutorado].

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17390>

Profice, C. C., Pinheiro, J. Q., Fandi, A. C., & Gomes, A. R. (2013). Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 529–539. <https://www.scielo.br/j/pe/a/8Ykyd9br33rqQTMXm5jppqgy/abstract/?lang=pt>

Ramos, E. A., Nuvoloni, F. M., & Lopes, E. R. N. (2022). Landscape transformations and loss of Atlantic forests: Challenges for conservation. *Journal for Nature Conservation*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.jnc.2022.126152>

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Stuart Chapin III, F., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffler, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R. W., Fabry, V. J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P., & Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475. <https://www.nature.com/articles/461472a>

Rosa, C. D., Chaves, T. S., Collado, S., Larson, L. R., & Profice, C. C. (2023). The effect of nature-based adventure interventions on depression: A systematic review. *Environment and Behavior*, 55(3), 140–174. <https://doi.org/10.1177/00139165231174615>

SOS Mata Atlântica. (2017). *Relatório anual de atividades 2017*. https://cms.sosma.org.br/wp-content/uploads/2019/10/AF_RA_SOSMA_2017_web.pdf

SOS Mata Atlântica. (2019). *Relatório anual 2019*. <https://cms.sosma.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Relat%C3%B3rio-Anual-2019-SOS-Mata-Atl%C3%A2ntica.pdf>

SOS Mata Atlântica. (2022). *Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica período 2020-2021*. Relatório técnico. <https://cms.sosma.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Sosma-Atlas-2022-1.pdf>

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., De Vries, W., De Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D.,

Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223). <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1259855>

Tiriba, L. (2017). Educação infantil como direito e alegria. *Laplage em Revista*, 3(1), 72–86. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248pp.72-86>

Tuan, I. F. (1978). Children and the natural environment. In I. Altman, & J. F. Wohlwill (Orgs.), *Children and the environment* (pp. 5–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-3405-7_2

Unesco. (2005). *A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo*. Unesco.

Ursi, S., & Salatino, A. (2022). É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: Impercepção botânica como alternativa para “cegueira botânica”. *Boletim de Botânica*, 39, 1–4. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9052.v39p1-4>

Wolowski, M., Agostini, K., Rech, A. R., Varassin, I. G., Maués, M., Freitas, L., Carneiro, L. T., Bueno, R. O., Consolaro, H., Carvalheiro, L., Saraiva, A. M., & Silva, C. I. (2019). *Relatório temático sobre polinização, polinizadores e produção de alimentos no Brasil*. Cubo. <http://doi.org/10.4322/978-85-60064-83-0>

Zylstra, M., Knight, A. T., Esler, K. J., Le Grange, L. L. (2014). Connectedness as a core conservation concern: An interdisciplinary review of theory and a call for practice. *Springer Science Reviews*, 2, 119–143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

4. Dimensões da Conexão com a Natureza no Discurso de Crianças Ribeirinhas Amazônicas

Dimensions of the Connectedness with Nature in the Discourse of Amazonian Riverine Children

Iani Dias Lauer-Leite

Cleide da Silva Basgal

Universidade Federal do Oeste do Pará

Isaide Lima Almeida

Universidade Federal do Sul da Bahia

Secretaria da Educação do Estado da Bahia

Dennison Célio de Oliveira Carvalho

Universidade Federal do Oeste do Pará

Jaílson Santos de Novais

Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: Neste capítulo, objetivamos analisar como acontece a conexão de crianças com a natureza em uma comunidade ribeirinha no oeste do Pará, a partir de um estudo qualitativo inspirado nas dimensões encontradas por Cheng e Monroe (2012) para o Índice de Conexão com a Natureza (ICN): apreciação pela natureza, empatia pelas criaturas, senso de responsabilidade e senso de unicidade. Participaram 31 crianças, entre 8 e 12 anos de idade, residentes na comunidade Surucuá, na Reserva Extrativista Tapajós-Arapuins (Santarém, oeste do Pará). Os dados foram coletados mediante grupos focais. Após transcritos, os dados foram analisados mediante a estratégia metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados indicaram que as dimensões do ICN são úteis para compreender a conexão com a natureza no contexto ribeirinho estudado.

As crianças demonstraram afeto positivo por animais selvagens, ainda que compreendam que os animais também são uma fonte importante de alimentação para a comunidade. No senso de responsabilidade, percebemos preocupação com o lixo, a poluição do rio, o desmatamento e as queimadas, ainda que estas sejam necessárias para o cuidado do roçado na agricultura familiar. As crianças sentem-se parte da natureza e consideram que viver sem seus elementos seria muito ruim. Estudos futuros são necessários para aprofundar os dados aqui apresentados, especialmente ao tratar de comunidades culturalmente mais diversas, como as ribeirinhas da Amazônia.

Palavras-chave: conectividade com a natureza, crianças ribeirinhas, experiências na natureza, relacionamento com a natureza

Abstract: In this chapter, we aim to analyze how children connect with nature in a riverine community in Western Pará, Brazil, based on a qualitative study inspired by the dimensions found by Cheng and Monroe (2012) for the Nature Connection Index (NCI): enjoyment of nature, empathy for creatures, sense of responsibility and sense of oneness. The participants were 31 children, aged between 8 and 12, living in the Surucuá community, in the Tapajós-Arapiuns Extractive Reserve (Santarém, Western Pará). Data was collected through focus groups. After being transcribed, the data was analyzed using the Discourse of the Collective Subject methodological strategy. The results indicated that the dimensions of the NCI are useful for understanding the connectedness to nature in the riverine context studied. The children showed positive affection for wild animals, even though they understand that animals are also an important source of food for the community. In terms of their sense of responsibility, we noticed concern about garbage, river pollution, deforestation and burning, even though these are necessary for the care of the family farm. The children feel part of nature and consider that living without its elements would be very bad. Future studies are needed to delve deeper into the data presented here, especially when dealing with more culturally diverse communities, such as the riverine communities of the Amazon.

Keywords: connectivity with nature, experiences in nature, nature relatedness, riverine children

Desde os primórdios da nossa evolução enquanto espécie, temos uma conexão com a natureza. Mas, com o avançar da nossa vida em sociedade, principalmente nos dois últimos séculos, nos concentramos em viver predominantemente no meio urbano e fomos abandonando o contato mais próximo aos ambientes naturais e à própria noção de natureza. Apesar desse distanciamento, acredita-se que haja em nós uma potencial disposição inata, hereditária, de relacionamento com a natureza (Kellert & Wilson, 1993; Wilson, 1984).

No campo de estudo das relações pessoa-ambiente, esse desejo inato é estudado atrelado a um construto denominado Conexão com a Natureza (CN), a partir de uma concepção de natureza como um construto subjetivo e psicológico. Psicólogos ambientais baseiam-se em ao menos três dimensões-chave para definir a CN: afetiva (emoções e sentimentos de cuidado em relação à natureza); cognitiva (conectividade com a natureza) e comportamental (experiências, ações e compromissos em relação à natureza) (Bragg *et al.*, 2013).

Então o que é CN? Para Mayer e Frantz (2004), a CN é como uma sensação de vínculo afetivo com o mundo natural. Zylstra e colaboradores (2014) afirmam que a CN envolve sentimentos e pensamentos apreciativos e o pertencimento do indivíduo em relação à natureza. Por sua vez, Nisbet *et al.* (2009) utilizam o termo relação ou parentesco com a natureza, em vez de conexão, para representar as três dimensões nas quais as pessoas interagem com a natureza (cognições, emoções e experiências). Essas dimensões sobrepõem-se em três fatores de relacionamento com a natureza, a saber: o *self*, que pode ser pensado como o quão forte os indivíduos identificam-se com o ambiente natural; o fator *perspectiva*, que é um indício da manifestação, por

meio dos comportamentos e atitudes, da relação ser humano-natureza; e o fator *experiência*, que demonstra a proximidade física, as vivências e a afinidade que as pessoas têm pela natureza.

Por sua vez, Schultz (2002) refere-se ao termo inclusão da natureza no self para definir o quanto o indivíduo inclui a natureza em suas representações cognitivas, o self. Sendo assim, um indivíduo que se associa à natureza, ou seja, possui uma maior conexão implícita, tem preocupações ambientais, atitudes biosféricas e é movido a agir (tem compromisso) para o maior benefício da natureza. Ao mesmo tempo, um indivíduo que tem menor conexão implícita até pode ter preocupações ambientais, mas que se concentram em questões que geram benefício próprio (Schultz, 2001; Schultz *et al.*, 2004), a exemplo das concepções utilitaristas de natureza.

Um aspecto importante dos estudos sobre a CN e o contato (experiências, vivências) que os indivíduos possuem com a natureza são os efeitos dessa relação com o cuidado e a promoção da saúde (Olivos & Clayton, 2017; Zanatta *et al.*, 2019), o bem-estar pessoal (Fretwell & Greig, 2019; Martin *et al.*, 2020; Olivos & Clayton, 2017), os sentimentos de felicidade (Barrera-Hernández *et al.*, 2020; Capaldi *et al.*, 2014; Nisbet *et al.*, 2011; Zelenski & Nisbet, 2014), a relação com as crenças e a identidade ambiental (Balundè *et al.*, 2019; Bruni & Schultz, 2010; Fehnker *et al.*, 2022; Olivos *et al.*, 2011) e o comportamento ambiental (Geng *et al.*, 2015; Hughes *et al.*, 2018; Martin *et al.*, 2020).

Portanto, ao concordar com Zylstra *et al.* (2014), compreendemos que a conexão com a natureza é um estado de conhecimento ancorado na interrelação entre o self do indivíduo e a natureza, que compreende

particularidades da interligação entre as cognições, as emoções e as experiências de cada pessoa, por meio das atitudes e comportamentos. Sendo assim, a CN fundamenta-se em um apreço intrínseco pela vida e emerge como um comprometimento pelo respeito e pela conservação da natureza (Nisbet *et al.*, 2009; Olivos & Clayton, 2017; Zelenski & Nisbet, 2014; Zylstra *et al.*, 2014).

Ao estudar a atitude afetiva de crianças em relação à natureza, Cheng e Monroe (2012) propuseram o Índice de Conexão com a Natureza (ICN). A aplicação desta medida pelas autoras com crianças norte-americanas revelou quatro dimensões envolvidas na conexão de crianças com a natureza: apreciação da natureza, empatia pelas criaturas, senso de unicidade e senso de responsabilidade. Ainda segundo as autoras, a conexão com a natureza influencia a intenção das crianças em participar de atividades baseadas na natureza no futuro, ou seja, um potencial compromisso ambiental.

Outra questão importante que emergiu do estudo de Cheng e Monroe (2012) diz respeito às variáveis que interferiram na conexão com a natureza das crianças pesquisadas. Foram encontradas correlações positivas para as variáveis: valores familiares percebidos em relação à natureza, experiências anteriores em presença da natureza, conhecimento dos participantes sobre o meio ambiente e ambiente natural próximo à casa das crianças participantes. Para Cheng e Monroe (2012), esses resultados indicam que a conexão com a natureza é um indicador de atitude afetiva para com o meio natural.

As conclusões de Cheng e Monroe (2012) foram a base sob a qual emergiu a questão que guiou essa pesquisa. Dado que as crianças tendem a se conectar à

natureza por meio de quatro dimensões, e levando-se em consideração que um dos fatores que promovem essa conexão é a proximidade do meio natural no contexto de vida das mesmas, qual é a conexão de crianças ribeirinhas com a natureza? Como os fatores de CN encontrados por Cheng e Monroe (2012) se configuram para um contexto ribeirinho na Amazônia?

O termo ribeirinho ou ribeirinhos é utilizado para nomear os povos que vivem à margem dos rios e que vivem da extração e manejo dos recursos da floresta, do rio e da agricultura familiar (Fraxe *et al.*, 2007). A vida nessas localidades possui uma dinâmica própria, muitas vezes mediada pelas estações do rio: seca ou cheia.

Em revisão bibliográfica sobre brincadeiras em contexto ribeirinhos, Magalhães e Lauer-Leite (2021) encontraram resultados que indicam que crianças ribeirinhas vivem em intenso contato com a natureza, brincando no ambiente natural e utilizando elementos deste em seu brincar. Portanto, este estudo objetivou analisar a conexão afetiva de crianças ribeirinhas com a natureza, à luz das quatro dimensões propostas por Cheng e Monroe (2012).

| Método

O estudo em questão foi realizado em uma comunidade ribeirinha de Surucuí, localizada na Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns (RESEX), no município de Santarém, Pará. Sendo parte de uma unidade de conservação na modalidade Reserva Extrativista, sua população pratica o extrativismo, a agricultura familiar e a pesca. Há, ainda, a transmissão oral de saberes voltados para o cuidado com a natureza e a manutenção da luta pelo território.

Em se tratando das atividades laborais, a pesca e a agricultura são as principais fontes de renda. Nos roçados são plantadas mandioca, macaxeira, feijão, milho, arroz e jerimum, que são utilizados para consumo das famílias. A mandioca e a macaxeira são processadas como farinha, comercializada em Santarém. Há, ainda, a criação de animais de pequeno porte, como galinhas, porcos e patos. A atividade extrativista é comum entre as famílias, sendo retirados da floresta produtos como óleos, castanhas, madeira, cipós, sementes e palhas utilizadas para a produção de artesanato.

Participaram desta pesquisa 31 crianças na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, de ambos os sexos. Os dados foram coletados mediante grupos focais realizados na escola da comunidade. Os instrumentos utilizados foram uma folha de dados sociodemográficos e um roteiro de grupo focal com questões relativas a cada dimensão da conexão com a natureza, conforme proposto por Cheng e Monroe (2012). Os dados do grupo focal foram transcritos e analisados utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (Brito *et al.*, 2021; Lefèvre & Lefèvre, 2005).

| Resultados e Discussão

Os discursos do sujeito coletivo construídos a partir das falas das crianças ao longo da pesquisa são aqui apresentados e discutidos tomando como categorias analíticas as dimensões do índice de conexão com a natureza proposto por Cheng e Monroe (2012): apreciação da natureza (Tabela 1), empatia pelas criaturas (Tabela 2), senso de responsabilidade (Tabela 3) e senso de unicidade (Tabela 4).

Apreciação da Natureza

Esta dimensão refere-se aos sentimentos positivos que são evocados na pessoa, quando esta se encontra no meio natural. Alguns exemplos de itens presentes na escala de Cheng e Monroe (2012) são: Eu gosto de ouvir diferentes sons da natureza; quando estou triste eu gosto de sair e curtir a natureza; acho divertido colecionar pedras e conchas; e estar ao ar livre me faz feliz (tradução livre dos autores).

Para abarcar essa dimensão, três questionamentos foram realizados aos participantes: 1) *O que é natureza;* 2) *A natureza daqui é igual à natureza de Santarém? Por quê?*, e 3) *Existe algo na comunidade que causa medo ou que vocês não gostem?*. Os resultados estão na tabela 1.

Tabela 1

Discursos do sujeito coletivo referentes à categoria Apreciação da natureza

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
O que é natureza?	A - Lugar onde vivemos	<i>Eu acho que a natureza é o lugar onde nós vivemos.</i> (S1)
	B - Aqui	<i>É (tipo aqui).</i> (S1)
A natureza daqui é igual a natureza de Santarém? Por quê?	A - Não, lá não tem árvores	<i>Não. Tem árvore em todo lugar e lá, não.</i> (S1; S3)
	B - Perto da natureza	<i>[Vivemos perto] de árvores, animais, de rio, lagos, igarapés, tudo mais.</i> (S1)

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	C - Várias coisas	<i>Várias coisas.</i> (S2)
Existe algo na comunidade que causa medo ou vocês não gostam?	A - Sim, cobra grande	<i>Tinha uma história, na água, que quando eu era criança, eu tinha medo, que tinha uma cobra grande na água.</i> (S1)
	B - Não	<i>Agora não tenho medo, não.</i> (S1)
	C - Igarapé	<i>(Tem um igarapé) longe, tem pra ali, tem pra lá, (mas) é muito difícil eu ir pra lá.</i> (S1)

Ao analisar as respostas, observamos que, para as crianças participantes, a natureza refere-se ao local onde as mesmas habitam, que difere do ambiente da “cidade”, sendo Santarém, a cidade usada como referência para estas, já que às vezes as crianças acompanham seus pais a tal localidade. Os infantes relataram ainda alguns medos relacionados a animais que supostamente habitam as águas do local, o que pode remontar a lendas e histórias compartilhadas por essa população.

Observamos algumas diferenças de sentido relativas à categoria proposta originalmente por Cheng e Monroe (2012). Na categoria apreciação da natureza proposta por elas, os sentimentos positivos têm predominância nos itens. Aqui, aparece mais a referência ao local, a comparação entre contextos diferentes (Santarém e a comunidade) e elementos da natureza dos quais as crianças gostam ou não gostam.

| *Empatia pelas Criaturas*

Esta dimensão diz respeito aos sentimentos relativos aos animais. Na escala de Cheng e Monroe (2012), os itens presentes são: Eu me sinto triste quando animais selvagens são feridos; gosto de ver animais selvagens vivendo em um ambiente limpo; Eu gosto de tocar em animais e plantas; e cuidar dos animais é muito importante para mim (tradução livre dos autores).

Para abarcar esses itens foram formuladas duas perguntas: 1) *Vocês já viram ou ouviram falar de animais silvestres*, e 2) *Quais animais vocês mais gostam?*. As falas das crianças geraram 15 discursos do sujeito coletivo, que trazem os conhecimentos, as percepções e as experiências que os participantes possuem.

Tabela 2

Discursos do sujeito coletivo referentes à dimensão Empatia pelas criaturas

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
Vocês já viram ou ouviram falar de animais silvestres?	A – Sim, onça, veado, macaco, jabuti, porco do mato, lacrau, cobra, aranha	<p><i>Eu já [vi onça], veado, uma onça-vermelha. Acho que na mata tem, tem muitas, onça que tão rondando. Uma vez uma onça quase pegou um menino porque o menino foi ver os boi no meio das onça; era nosso colega. Um dia desse, varou uma oncinha preta, lá no roçado do papai, de tarde. Macaco? Hum, dá de ver muito, tem macaco da noite, tem xuxinha, que é um macaquinho assim, pequeno, que come ingá. É pequeno, tem rabo grande e umas partinha branca na cabeça dele, e corpo também. Come ingá, ingá-xixica que é falado, tem guariba, macaco grande. Tem (jabuti, porco do mato), só que é muito perigoso, porque corre o risco de matar uma pessoa.. Tem cobra, tem aranha, tem macaco. Meu pai, quando ele era mais novo, ele levou uma picada de lacrau que quase morreu. Lacrau é o... escorpião, preto, muito venenoso. Pode matar. Saiu sangue do canto das unha dele, do olho. Aí, depois, ele foi picado por uma cobra. Tinha muito venenosa, chega os dedo dele... mordia a língua, saía sangue do canto da unha.</i></p> <p>(S1; S2; S3)</p>
	B – Animal silvestre	<p><i>Acho que animal silvestre é o que mora na selva.</i></p> <p>(S1)</p>

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	C - Não tem jacaré	<i>Tem (jacaré aqui) não.</i> (S1)
	D - Tem jacaré no lago	<i>(Dá de ver a noite aqui no rio), mas tem [jacaré] no lago, só mata às vezes. Eu vi um que tava “boiado” aí fora, bem aí, dava de ver daí... Tava vivo, ele boiava. Um dia desse, o Paulo Vitor desceu pra tomar banho na beira, aí pensou que era um pedaço de pau, aí foi pra perto e era um jacaré. Ele voou de medo, só faltou cair no rio lá. Tem (jacaré aqui). Tem muita gente que vê.</i> (S1; S2)
	E - Boto	<i>Boto tucuxim, (o cor-de-rosa) nunca vi, acho que não tem. É difícil ver um boto, acho que é mais na... na seca. (Tem gente que tem medo do boto) de noite, só de noite; falam que o boto anda pela comunidade. Não, todo mundo falam bem leve, assim: “já é o boto que tá vindo, tem se esconder”. (Já ouviu o assobio dele) já, dá medo, é bem de leve.</i> (S1; S2)
Quais animais vocês mais gostam?	A - Ver os animais	<i>Eu gosto (de ver os animais), eu já vi na televisão muitas vezes. Ontem varou uma [cutia] lá no terreiro de casa. Seu Tatá que matou ela. Eu já [vi uma anta], [cutia]. Os meus tios... eu vou caçar com eles, eu já [vi uma anta], já [vi uma cutia], jabuti, cavalo.</i> (S3; S4; S9; S11; S12; S14; S15; S16)

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	B – Para consumo, pode matar os animais	<i>Pode, só pode matar pra comer. Dá muita pena [ver o animal sendo morto], dá vontade de chorar, deu vontade de chorar, mas... segura as “lágrima” que é “p’a” comer também, só pode [matar] para o consumo. Só pra isso.</i> (S3; S9; S12; S14)
	C – Cutia e paca	<i>Cutia! Eu gosto. Tem cutia, tem paca. Um dia varou uma lá na casa da vovó. O irmão Zé tava querendo matar ela, aí a cutia entrou “indentro” da casa da vovó. Aí ela entrou “p’a” dentro do banheiro, Dadá matou, aí depois ele deixou ela lá na calçada. Aí depois o Zé chegou e cadê, cadê, cadê? Ai não “tarra”. O Dadá dizia assim: “tá aí”; aí ele não enxergava, ele continuava falando “cadê, cadê, cadê?”; aí, depois que ele foi falar “tá aí”, aí que ele foi enxergar. Quando eu cheguei da aula, a cutia já tava quase pra ser comida, tava no bucho da vovó.</i> (S2; S14)
	D – Tia mata porco	<i>Sempre quando que... a titia Adriane mata lá na casa dela porco, aí quando a Thaisa escuta o barulho ela chora, que ela...a Thaisa tem uma porquinha. No dia que o Tito, tem um cachorro, mordeu na orelha da porquinha da Thaisa, ela chorou, ela não consegue...</i> (S14)

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	E - Animais que já comi	<i>Eu já comi carne de gado, carne de cutia, carne de tatu, carne de paca, de... anta... de boi, carne de... de vaca (risos), jabuti... de tracajá, de tartaruga... peixe... já comi carne de peixe-boi, carne de cavalo. Eu como (peixe, os animais da água...) demais, gostoso, ó. (Risos). Eu também [comi jacaré], é pitiiú. (não parece um peixe) não. Tem que matar o jacaré, tem que matar o jacaré sem ele comer nós (risos).</i> (S4; S11; S14; S16)
	F - Anta parece com boi	<i>Anta é que nem um boi, só que ela é baixinha assim, grande... a anta.</i> (S9)
	G - Nunca vi cutia	<i>Eu nunca vi [cutia].</i> (S3)
	H - Carapanã	<i>Tem muito carapanã. (risos).</i> (S4)
	I - Matar para vender não pode	<i>Se for "p'a" matar p'a vender, não pode. É ilegal... a gente ouve.</i> (S4)
	J - Não comi jacaré	<i>Eu ainda não comi [jacaré].</i> (S5)

Nos discursos produzidos, as crianças nomeiam os animais que conhecem e contam cenas que presenciaram envolvendo esses animais. Aparecem aqui sentimentos afetivos quanto a eles, como preconizado na escala de Cheng e Monroe (2012). Contudo, destaca-se nas falas a necessidade básica de sobrevivência que se sobrepõe à manutenção da vida dos animais, como observamos nas ideias centrais B e I. Para essas crianças, matar para consumo é permitido, ainda que essa ideia

as faça sofrer (*Pode, só pode matar pra comer. Dá muita pena [ver o animal sendo morto], dá vontade de chorar, deu vontade de chorar, mas... segura as “lágrima” que é “p’a” comer também...*), mas não se pode fazê-lo para comercializar. Assim, os animais silvestres conhecidos por elas servem principalmente como fonte de alimentação para a família, contudo, esse fato não as faz desrespeitar a vida animal.

Senso de Responsabilidade

Essa dimensão diz respeito à percepção quanto ao impacto das ações humanas no ambiente natural. Os itens referentes são: Minhas ações podem tornar o mundo natural diferente; recolher o lixo pode ajudar o meio ambiente; e as pessoas não têm o direito de mudar o ambiente natural (tradução livre dos autores).

Para representar a dimensão de maneira a abarcar o significado original, foram feitas duas indagações às crianças: 1) *O que vocês fazem com o lixo aqui na comunidade e com os cuidados da natureza*, e 2) *Vocês sabem o que podemos e o que não podemos jogar na natureza?*. Onze discursos foram produzidos a partir das respostas.

Tabela 3

Discursos do sujeito coletivo sobre a dimensão Senso de Responsabilidade

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
O que vocês fazem com o lixo aqui na comunidade e com os cuidados da natureza?	A – Já joguei lixo, mas criei consciência	<i>Já joguei (lixo no chão), mas depois fui criando consciência. Papai e mãe falando pra mim.. A minha mãe [ensinou a jogar lixo no lugar certo].</i> (S1; S4)

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	B - Amontoado e queimado	<p>Às vezes, ele é amontoado e queimado, mas as vezes é jogado no lixão, assim, muitas vezes também sem espaço pra tacar fogo, mas pra não jogar na plantação é o jeito tocar [fogo] num lugar isolado. Coloca no lixão porque não tem pra onde a gente mandar; na barreira não vamo jogar, senão vai poluir ainda mais a água. (casca de fruta pode, o que não pode junta) e queima. (S1; S4)</p>
	C - Lixo no quintal	<p>É, cada um faz o seu próprio lixão, (então é no quintal da casa), (o lixo da casa é jogado no quintal mesmo) porque num tem pra onde colocar. (Joga garrafa, plástico, vidro num <i>canto, no quintal</i>). (S1; S2)</p>
	D - Vendo para reciclagem	<p><i>(Garrafa PET) na sacola, eu joga pra vender (já é um dinheirinho e pelo menos limpa, né, já dá uma limpada). Acho que a gente tinha que fazer uma coisa, uma indústria grande, pra colocar o lixo, né, pra reciclar de novo, pra não jogar na natureza.</i> (S1)</p>

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
----------	---------------	------------------------------

E - Na barreira lixo acumulado

Também lá na barreira fica acumulado maior lixo, lá, aí joga pra lá tudo, a água vem, traz, leva e traz, fica levando e trazendo e poluindo cada vez mais. Muito errado. Tem algumas casas que não tem água. A Lucineia faz isso, o que não presta joga lá no rio. Acho que é errado, eu já tentei [sensibilizar a respeito do lixo] com minha colega, ela pegou um monte de lixo, papelão... “tu num estuda, não?”, eu falei; aí ela ficou braba comigo.

(S1; S6)

F - Desmatamento

(Desmatamento, né, que é errado também, quando o ser humano modifica a natureza).

(S1)

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	G - Queimada é preciso para fazer roçado	<p><i>No caso dos roçados, né, que a gente precisa [fazer queimada], mas aí tem que ir lá com a dona Rosaria tirar o documento e todas as tarefas, assim, todo roçado fazer isso. Na hora de queimar também tem que fazer uma cerca de mais ou menos de um metro, assim longe, do lado da roça, pra poder não passar pra outro lugar, senão queima tudo. [Precisa queimar para plantar] maniva, a gente planta maniva, pra dar a mandioca pra fazer farinha, que é uma coisa muito típica daqui, da nossa comunidade, no nosso município aqui do Tapajós, todo mundo quase faz farinha.</i></p> <p>(S1; S6)</p>
	H - Não sei	<p><i>Eu não sei.</i></p> <p>(S2)</p>
Vocês sabem o que podemos e o que não podemos jogar na natureza?	A - Plástico é lixo	<p><i>(Plástico) é (lixo).</i></p> <p>(S2; S9)</p>
	B - Não posso jogar lixo na natureza	<p><i>Não (posso sair jogando lixo na natureza). Eu não jogo [lixo na natureza]; quando não tem lixeira, eu guardo no meu bolso.</i></p> <p>(S2; S3; S5; S9)</p>

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	C - Cascas de frutas não é lixo	<p><i>(Cascas de frutas) é estru-me pras plantas, as cascas, elas são mais rápidas pra dissolver rápido e virar adubo. Agora, um litro, uma garrafa PET, é muito difícil, muitos anos pra ela se dissolver.</i></p> <p>(S9)</p>

As crianças demonstraram conhecimentos sobre a importância de cuidar da natureza com ações de não poluição. Nos discursos, há indicativos de que esses aprendizados são oriundos da escola (*ela pegou um monte de lixo, papelão... “tu num estuda, não?”*, eu falei...) e da família (*Papai e mamãe falando pra mim... A minha mãe...*). Aparecem também a compreensão que estas têm sobre o que é lixo e o que não é, e as práticas de manejo do lixo realizadas no cotidiano das famílias. Nas falas realizadas é também anunciada uma situação de poluição do rio (ideia central E - Na barreira lixo acumulado), da qual as crianças estão cientes e parecem incomodadas. A reciclagem do lixo e as queimadas são temas que também são comentados, sendo que as queimadas são percebidas pelas crianças como necessárias para a agricultura que é praticada no local.

| Senso de Unicidade

Essa dimensão objetiva mensurar em que medida as crianças sentem-se parte da natureza. Os itens que compõem a escala são: Pessoas são parte do mundo natural; as pessoas não poderiam viver sem animais e plantas; e estar ao ar livre me deixa feliz.

Para investigar essa categoria no grupo pesquisado, foram criadas três perguntas: 1) *Como seria viver sem animais e plantas?*, 2) *Na opinião de vocês, nós fazemos parte da natureza?*, e 3) *As ações humanas podem interferir na natureza? Como?*. Os resultados relativos aos discursos são visualizados na tabela 4.

Tabela 4

Discursos do sujeito coletivo sobre a categoria Senso de Unicidade

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
Como seria viver sem animais e plantas?	A - O fim	<i>Seria o fim, porque aqui a gente convive junto com as “planta”, com as árvores, com os animais. É muito feliz, muito legal assim, curtindo o ar puro das árvores...</i> (S9)
	B - Ia ser ruim	<i>Ia ser ruim, eu acho... porque a gente ia viver sem os animais, sem ficar “acarinhando” os animais, por baixo das árvores, brincando... né... ia ser ruim, porque não ia ter sombra, o calor ia ser bem grande.</i> (S2; S12)
Na opinião de vocês, nós fazemos parte da natureza?	A - Faz	<i>Acho, faz. Que, sem a natureza, a gente não tem convivência, não estaríamos aqui. Muito “privilegiada”.</i> (S2; S9; S12)
As ações humanas podem interferir na natureza? Como?	A - Pode, fazendo queimadas	<i>Pode. Tacaram fogo lá numa roça, aí não teve controle o fogo, aí se espalhou, morreu vários “animal”; “tocar” fogo, isso não pode acontecer. Veio o helicóptero lá não sei daonde... pegaram os brigadistas que tinha... e “foro” apagar o fogo lá pra... Santa Izabel, que tava pegando fogo em tudo. Era muita gente fazendo “acero” nas suas “roça” pra proteger a plantação; na televisão apareceu tudinho. O titio trouxe uma preguicinha pra casa toda queimada. Ela não aguentou. Ela tava com o focinho todo queimado, uma parte do corpo tudo queimado. A bichinha tava no último suspiro já.</i> (S2; S9)

Pergunta	Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
	B - Pode, jogando lixo e desmatando	<i>Pode, pode. Jogar lixo, às vezes, pode mudar muito, desmatar a natureza, cortar as árvores; teve um tempo que a mata tava mais aqui, né?</i> (S9; S12)
	C - É preciso fazer queimadas	<i>Tem [que fazer queimada], pra fazer roça.</i> (S12)
	D - Natureza é prejudicada	<i>A natureza é que mais se prejudica.</i> (S1)

Nesses discursos aparecem três grandes ideias: fazemos parte da natureza; viver sem a natureza seria muito ruim; e o ser humano pode interferir na natureza. Nessa terceira ideia, observamos que as ações usadas para exemplificar a ação humana sobre a natureza são de cunho negativo: queimadas, desmatamento e jogar lixo no meio natural, ainda que em um dos discursos elaborados uma das crianças afirme que as queimadas são necessárias para fazer a “roça”. Observamos que as falas das crianças coadunam-se com os elementos propostos na dimensão proposta por Cheng e Monroe (2012).

Esses resultados remetem às conclusões que Cheng e Monroe (2012) chegaram em sua pesquisa, na qual identificaram que o preditor mais forte para o interesse das crianças pesquisadas em participar de atividades e práticas amigáveis na natureza referia-se ao senso de pertencimento que estas tinham quanto ao meio natural. Outros preditores importantes foram as experiências vivenciadas na natureza e os valores familiares percebidos em relação à natureza.

Os resultados tomados conjuntamente indicam que as dimensões propostas por Cheng e Monroe (2012)

foram adequadas para compreender como as crianças dessa comunidade ribeirinha se conectam com a natureza. Além disso, dado que utilizamos técnicas qualitativas para coleta e análise dos dados, foi possível compreender algumas especificidades do contexto, dentro das categorias propostas.

Na dimensão “Empatia pelas criaturas”, depreendemos a partir dos discursos que as crianças têm afeto pelos animais selvagens, contudo, aqui aparece uma especificidade: apesar do afeto positivo, os participantes da pesquisa compreendem que os animais são uma fonte importante de alimentação para as famílias da comunidade. Assim, veem como permitida a caça a estes, desde que seja para o consumo da família, sem objetivo de lucro.

Na dimensão “Senso de responsabilidade”, percebemos a preocupação com o lixo, o desmatamento e as queimadas. Aqui, também aparece uma especificidade do contexto. Para as crianças pesquisadas, a queimada é necessária para o cuidado do roçado, pois a agricultura familiar é uma das atividades econômicas exercida nessa comunidade. Ainda nessa categoria, as crianças falaram sobre uma preocupação relativa à poluição do rio, indicando a necessidade de providências quanto a essa questão.

A análise da dimensão “Senso de unicidade” mostrou que as crianças se sentem parte da natureza e que viver sem seus elementos seria muito ruim. Entendem também que as ações humanas impactam negativamente no ambiente natural.

A dimensão que apresentou menor similaridade aos resultados encontrados foi “Apreciação pela natureza”. Ao responder às perguntas propostas, as crianças

ênfâtizaram o que significa natureza para elas e as diferenças entre o local onde vivem e uma cidade maior, que às vezes visitam junto com seus pais. É possível que esse resultado tenha se dado em função do tipo de pergunta que foi feita pelos pesquisadores, que não ênfâtizaram os sentimentos nas perguntas propostas.

| Considerações Finais

A literatura científica tem acumulado saberes relativos aos benefícios do contato e da conexão de crianças com a natureza, assim como a compreensão da maneira como a conexão destas com o meio natural se estabelece. Mediante os estudos desenvolvidos por Cheng e Monroe (2012), dentre outros pesquisadores, entendemos que essa conexão pode propiciar engajamento em atitudes pró-ambientais. Além disso, existem alguns fatores que facilitam essa conexão, dentre eles, a proximidade com o meio natural e valores familiares pró-natureza. Além disso, Cheng e Monroe (2012) propuseram que a conexão de crianças com a natureza pode ser entendida por meio de quatro dimensões: apreciação da natureza, empatia pelas criaturas, senso de unicidade e senso de responsabilidade.

Provocados por essas descobertas de Cheng e Monroe (2012), nós buscamos compreender em nossa pesquisa de que maneira crianças de um contexto ribeirinho amazônico se conectavam com a natureza, partindo das dimensões propostas por essas autoras. Para isso, criamos um roteiro de grupo focal que abarcava os itens propostos no Índice de Conexão com a Natureza, a escala criada e validada estatisticamente por elas. Optamos por um desenho de cunho qualitativo, em decorrência desta ser uma primeira exploração do tema no contexto pesquisado.

Os resultados foram analisados utilizando a técnica do discurso do sujeito coletivo (Lefèvre & Lefèvre, 2005) e indicaram que as categorias propostas por Cheng e Monroe (2012) foram adequadas para o estudo nesse contexto. O fato de utilizarmos técnicas de coleta e análise de dados qualitativos permitiu conhecer especificidades dentro das categorias propostas, que pertencem a esse local.

De maneira geral, os resultados encontrados indicaram que as dimensões propostas por Cheng e Monroe (2012) são úteis para a compreensão da conexão com a natureza no contexto estudado. Dado que este foi um primeiro estudo exploratório, são necessárias mais pesquisas, ampliando a amostra de maneira a abarcar outras comunidades ribeirinhas, assim como o refinamento ou criação de outros instrumentos para futuros estudos.

| **Financiamento**

Programa de Pós-Graduação em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida - PPGSAQ/UFOPA.

| **Referências**

- Balundė, A., Jovarauskaitė, L., & Poškus, M. S. (2019). Exploring the relationship between connectedness with nature, environmental identity, and environmental self-identity: A systematic review and meta-analysis. *SAGE Open*, *9*(2), 215824401984192. <https://doi.org/10.1177/2158244019841925>.
- Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S. B., & Tapia-Fonllem, C. O. (2020). Connectedness to nature: Its impact on sustainable behaviors and happiness in children. *Frontiers in Psychology*, *11*, 276. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00276/BIBTEX>.

- Bragg, R., Wood, C., Barton, J., & Pretty, J. (2013). Measuring connection to nature in children: A robust methodology for the RSPB. *Colchester*, 1-64.
- Brito, J. M. S., Lauer-Leite, I. D., & Novais, J. S. (2021). *Discurso do sujeito coletivo na prática*. UFSB.
- Bruni, C. M., & Schultz, P. W. (2010). Implicit beliefs about self and nature: Evidence from an IAT game. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.004>
- Capaldi A., C. A., Dopko L., R. L., & Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(976). <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2014.00976>
- Fraxe, T. J. P., Pereira, H. S., & Witkoski, A. C. (2007). *Comunidades ribeirinhas amazônicas: Modos de vida e uso dos recursos naturais*. EDUA.
- Fehnker, L., Pearson, D., & Howland, P. J. (2022). Inclusion of nature in self and pro-nature beliefs: Utilizing psychological scales in environmental management to further understand if interconnectedness with nature supports sustainable outcomes – A case study in Tāmaki Makaurau Auckland, Aotearoa New Zealand. *Australian Geographer*, 53(1), 61-83. <https://doi.org/10.1080/0049182.2022.2051682>
- Fretwell, K., & Greig, A. (2019). Towards a better understanding of the relationship between individual's self-reported connection to nature, personal well-being and environmental awareness. *Sustainability (Switzerland)*, 11(5), 1386. <https://doi.org/10.3390/su11051386>
- Geng, L., Xu, J., Ye, L., Zhou, W., & Zhou, K. (2015). Connections with nature and environmental behaviors. *PLoS ONE*, 10(5). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0127247>
- Hughes, J., Richardson, M., & Lumber, R. (2018). Evaluating connection to nature and the relationship with conservation behaviour in children. *Journal for Nature Conservation*, 45, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.jnc.2018.07.004>

Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1993). *The biophilia hypothesis*. Island Press.

Lefrèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005). Princípios básicos e conceitos fundamentais do discurso do sujeito coletivo. In F. Lefèvre, & A. M. C. Lefèvre. *O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa* (2. ed., pp. 13-57). Caxias do Sul: EDUCS.

Magalhães, C. M. C., & Lauer-Leite, I. D. (2021). O brincar em contextos ribeirinhos no Brasil: Estudos empíricos divulgados em periódicos. In B. P. Gimenez, & R. Perrone. (Orgs.), *Ludicidade, educação e neurociências* (v. I, pp. 111-139). Gênio Criador.

Martin, L., White, M. P., Hunt, A., Richardson, M., Pahl, S., & Burt, J. (2020). Nature contact, nature connectedness and associations with health, wellbeing and pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, *68*, 101389. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101389>

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. P. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, *24*(4), 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>

Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, *41*(5), 715-740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>

Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, *12*(2), 303-322. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9197-7>

Olivos, P., Aragonés, J. I., & Amérigo, M. (2011). The connectedness to nature scale and its relationship with environmental beliefs and identity. *International Journal of Hispanic Psychology*, *4*(1), 5-19.

Olivos, P., & Clayton, S. (2017). *Self, nature and well-being: Sense of connectedness and environmental identity for quality of life*. 107-126. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31416-7_6

- Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology, 21*(4), 327-339. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In P. Schmuck, & W. P. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 61-78). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J., & Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*(1), 31-42. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00022-7)
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
- Zanatta, A. A., Santos-Junior, R. J., Perini, C. C., & Fischer, M. L. (2019). Biofilia: Produção de vida ativa em cuidados paliativos. *Saúde em Debate, 43*(122), 949-965. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201912223>
- Zelenski, J. M., & Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior, 46*(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0013916512451901>
- Zylstra, M. J., Knight, A. T., Esler, K. J., & Le Grange, L. L. L. (2014). Connectedness as a core conservation concern: An interdisciplinary review of theory and a call for practice. *Springer Science Reviews, 2*(1-2), 119-143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

5. “A Natureza Fez Parte da Minha Vida”: Memórias Autobiográficas de Crianças e Adolescentes Sobre Contato com Plantas

“Nature Was Part of My Life”: Autobiographical Memories of Children and Adolescents About Contact with Plants

*Larissa Batista Pinheiro
Giovanna Lima de Souza
Marcela Silva Santos
Jaílson Santos de Novais*
Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: As nossas memórias são parte do que nos define enquanto seres humanos. A natureza, em particular, tende a marcar nossas recordações de infância pela grande variedade de elementos observáveis e palpáveis, como as plantas. Neste capítulo, analisamos as recordações autorrelatadas de crianças e adolescentes sobre o possível contato pretérito com plantas, em algum momento da vida. Por meio de visitas a duas escolas dos municípios de Porto Seguro e Eunápolis, Bahia, os dados foram coletados em sete grupos focais, que totalizaram 40 crianças e adolescentes, entre 10 e 18 anos ($M = 14$; $DP = 2,06$). Os depoimentos foram analisados por meio da estratégia metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Identificamos nove ideias centrais a partir dos discursos. Esses DSCs traduzem o vínculo emocional criado a partir do contato e/ou das vivências desse público com as plantas, sobretudo em ambientes rurais e familiares.

Palavras-chave: cotidiano, infância, natureza, recordação, representação

Abstract: Our memories are part of what defines us as human beings. Nature, in particular, tends to shape our childhood recollections through a wide variety of observable and tangible elements, such as plants. In this chapter, we analyze the self-reported memories of children and adolescents regarding their past interactions with plants at some point in their lives. Data were collected through visits to two schools in the municipalities of Porto Seguro and Eunápolis, Bahia State, using seven focus groups, which included a total of 40 children and adolescents aged 10 to 18 years ($M = 14$; $DP = 2.06$). The testimonies were analyzed using the methodological strategy of the Discourse of the Collective Subject (DSC). We identified nine central ideas from the discourses. These DSCs reflect the emotional bonds formed through the contact and/or experiences of this group with plants, especially in rural and family environments.

Keywords: everyday life, childhood, nature, recollection, representation

Teve uma vez que eu subi numa árvore
E comecei a conversar com ela
Como se ela me entendesse [...] (P5M2).

Não é incomum que as memórias da infância comecem a desaparecer com o passar dos anos, exceto aquelas que marcam a trajetória de uma pessoa devido ao grande teor emocional envolvido. Em geral, os estudos da neurociência consideram que a *memória* caracteriza-se como a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações. Entretanto, se levarmos em conta os aspectos psicológicos e sociais, há que se considerar que é um processo complexo adquirir, consolidar e retomar as memórias.

Mourão Junior e Faria (2014) classificam as memórias em: sensorial, de trabalho e de longa duração. Os autores argumentam que a memória é um mecanismo neurológico e cognitivo, um dos mais importantes pilares da nossa constituição enquanto seres humanos,

uma vez que ela é a responsável pela nossa identidade pessoal e pela direção das nossas atividades cotidianas, além de ser parte das funções executivas e do aprendizado.

O armazenamento das memórias deve-se à neuroplasticidade, ou seja, à capacidade de renovação dos neurônios diante dos estímulos do ambiente. Esse armazenamento inclui a aquisição, a consolidação e a evocação das memórias. A aquisição é quando uma informação é recebida e enviada ao cérebro por meio de receptores sensoriais. A consolidação ocorre por meio da repetição contínua dos estímulos recebidos do ambiente. Adão (2013) acrescenta que, no processo de consolidação das memórias, os ambientes sociais e “emocionais” estão diretamente ligados à fixação das memórias. Assim, as memórias consolidadas poderão ser evocadas (recuperadas) posteriormente, de forma voluntária, sobretudo aquelas em que há maior carga emocional.

A partir das memórias surgem narrativas constituídas por experiências que o indivíduo viveu. A capacidade de recordar esses eventos pessoais específicos constitui a memória autobiográfica, ou seja, memórias que estão guardadas e organizadas em função de si (Greenwald, 1980; Silva, 2013). Estudos que investigam a memória autobiográfica demonstram que a sua exatidão será maior quando os fatos se referem ao conhecimento da vida do próprio indivíduo (British Psychological Society, 2008). Willoughby *et al.* (2012) acrescentam, ainda, que as memórias autobiográficas que começam nos primeiros anos irão consolidar-se apenas no fim da adolescência ou início da vida adulta.

A citação inicial deste capítulo é parte da memória autobiográfica autorrelatada por uma criança, ou seja,

sua recordação sobre uma experiência vivenciada em um ambiente natural. Tal fala traduz o vínculo emocional potencialmente criado com os elementos daquele contexto, corroborando com Piefke *et al.* (2003) e Talarico *et al.* (2004), quando afirmam que a importância do fato pessoal recordado se dá pelas emoções que acompanham esse fato. A memória autobiográfica descrita sugere que experiências no ambiente natural contribuem para a expressão da afetividade humana.

| Sobre o Conceito de Natureza

A natureza, em geral, é vista como um lugar distante de nós. Aprendemos desde cedo, em diversos contextos, a importância de preservar a natureza e os animais que nela habitam, e a cuidar dos recursos naturais que utilizamos para nossa sobrevivência. Entretanto, não há uma ideia nítida sobre o significado de natureza, sendo dissensual a conceituação do termo na literatura. Ducarme e Couvert (2020), analisando os diversos significados de natureza ao longo do tempo, demonstraram que o termo pode ser entendido, de acordo com os dicionários europeus, como toda a realidade material, todo o universo, a força específica da vida e da mudança, e a essência de um objeto vivo ou inerte.

Em um sentido objetivo, Hartig *et al.* (2014) definem a natureza como:

[...] características e processos físicos de origem não-humana que as pessoas normalmente podem perceber, incluindo a “natureza viva” da flora e da fauna, juntamente com água parada e corrente, qualidades do ar e do clima, e as paisagens que as compõem e mostram a influência dos processos geológicos. Como tal, a “natureza” sobrepõe-se substancialmente ao “ambiente natural”, um ambiente com pouca ou nenhuma evidência aparente de presença ou in-

tervenção humana, e os dois termos têm sido usados indistintamente (p. 208, tradução nossa).

Contudo, esses diversos conceitos aparentemente pouco ou nada consideram a presença humana como parte da natureza. É de interesse neste trabalho um conceito que consiga integrar os seres humanos e os ambientes naturais, todos compreendidos como natureza, além de também considerá-la como um construto subjetivo e psicológico. Isso dialoga com o conceito de “ecologia da reconciliação”, introduzido por Rosenzweig (2003), que contempla de forma integrada a relação pessoa-ambiente. Como explicam Ducarme e Couvert (2020, p. 6), a “ecologia da reconciliação propõe desenvolver condições de coexistência entre grupos humanos e ecossistemas”, o que nos faz também repensar o papel da humanidade no conceito de natureza.

Portanto, tendo como base a ecologia da reconciliação, a natureza pode ser considerada como nosso próprio lar, logo, reconciliar-se com ela é fundamental não apenas para garantir o acesso aos recursos, mas, sobretudo, para o nosso bem-estar físico e emocional. Reconhecer que a natureza faz parte da nossa identidade (Schultz, 2002) é um passo importante para cultivarmos uma relação de cuidado e compromisso com essa natureza. Para além da dimensão ecológica e tendo como foco a relação pessoa-ambiente, à luz da psicologia ambiental, diversas pesquisas com o público infantil demonstraram os benefícios do contato e das vivências com a natureza sobre o desenvolvimento das crianças (Chawla, 2015, 2021) e como esse contato pode resultar em comportamentos pró-ambientais (Collado & Evans, 2019; Duron-Ramos *et al.*, 2020), aqui entendidos como as ações humanas que contri-

buem para uma natureza sustentável (Schultz & Kaiser, 2012).

Cabe ressaltar que, apesar de não serem sinônimos, os termos *contato* e *experiência* podem estar intimamente relacionados, uma vez que, a partir do contato entre o indivíduo e o objeto/estímulo, experiências simbólicas e marcantes podem ser desencadeadas. Portanto, o uso do termo *contato*, neste trabalho, pressupõe como resultado a experiência. Kellert (2002) e Brito (2018), por exemplo, procuraram compreender como, a partir do contato com a natureza, desenvolveram-se experiências que impactaram positivamente o desenvolvimento das crianças, principalmente em relação aos aspectos cognitivos e afetivos.

Em tempos de sociedades cada vez mais urbanizadas, o contato das crianças e dos adolescentes com a natureza tem perdido espaço para as tecnologias digitais, como o uso de *videogames* e *smartphones*, fenômeno que indica uma tendência de afastamento da infância e da adolescência com os ambientes naturais e possui estreita relação com o aumento de comorbidades como obesidade e hipertensão e, ainda, problemas relacionados ao atraso de funções cognitivas nesse público (Costa & Almeida, 2021). Nesse sentido, é importante ressaltar que uma relação harmônica entre criança e natureza não é apenas necessária, pelos diversos benefícios apontados pela literatura, mas também um direito, como demonstrado no Plano Nacional Pela Primeira Infância (Brasil, 2020, p. 107), quando postula que “a criança tem direito a uma vida saudável, em harmonia com a natureza”.

A literatura indica uma melhoria nos desenvolvimentos emocional, intelectual e de valores em crianças e pré-adolescentes que mantêm contato com ambientes

naturais familiares (Kellert, 2002). Para Barbosa *et al.* (2021), o contato com ambientes naturais tem impacto direto nas habilidades preditoras de aprendizagem em crianças, sobretudo nos anos iniciais de vida. Uma revisão de literatura feita por Chawla (2020) aponta, ainda, evidências satisfatórias de que a presença de árvores e ambientes naturais são indispensáveis para as várias dimensões de saúde das crianças.

Perspectivas de Crianças e Adolescentes sobre Plantas

Enquanto seres humanos que aprendem, ensinam, produzem cultura e, portanto, modificam os espaços sociais, as crianças e os adolescentes precisam protagonizar suas vivências e opinar naquilo que lhes dizem respeito. Conforme afirmam Delgado e Müller (2005, p. 351), “as crianças são atores sociais plenos”, portanto, os relatos infantis precisam ser acolhidos. As experiências das crianças e adolescentes na/com a natureza devem ser levadas em conta e, assim, também orientar o planejamento e o manejo de espaços destinados a esse público, principalmente quando se trata da proposição de políticas públicas com foco em conservação e sustentabilidade.

Apesar da quantidade considerável de estudos que investigam os benefícios do contato de crianças com os ambientes naturais, ainda é pouco explorada a relação específica entre crianças/adolescentes e plantas. Poucos também são os estudos preocupados em analisar o contato e/ou as experiências de crianças e adolescentes com plantas (Akoumianaki-Ioannidou *et al.*, 2016), e como eles/elas se sentem em contato com a vegetação. Wandersee e Schussler (1999) apontam que os animais tendem a ser supervalorizados em de-

trimento da vegetação, o que, atrelado a outros traços, configura o que denominaram cegueira botânica². Esse fenômeno da impercepção botânica traduz, conforme Novais (2023):

A incapacidade, dificuldade ou insensibilidade para ver, perceber/notar ou focar a atenção/consciência às plantas no ambiente e apreciar as características estéticas/físicas e biológicas que lhes são únicas, incluindo um conhecimento superficial, insuficiente ou equivocado para explicar e reconhecer/valorizar o que são e qual a importância das plantas na biosfera e para os seres humanos, por vezes atrelado a uma percepção ou crença de que as plantas são desinteressantes ou pouco atraentes e ocupam um status inferior aos seres humanos e outros animais, sendo um pano de fundo menos digno de proteção (p. 2).

Em relação à vegetação, alguns estudos se dedicaram a analisar como as crianças compreendem o mundo vegetal, ou seja, qual a perspectiva delas sobre as plantas (Tunncliffe & Reiss, 2000), como é a relação entre crianças e plantas, como se desenvolve tal vínculo, quais valores são frutos dessa relação (Francis, 1995), qual é o conhecimento (Anderson *et al.*, 2014) e a percepção (Bowker, 2004) que elas apresentam sobre as plantas.

Zaballa *et al.* (2021) analisaram desenhos de crianças que expressavam a compreensão delas sobre o mundo vegetal em escolas com e sem áreas verdes. Os resultados demonstraram que na escola com a presença de vegetação, o número de elementos pictóricos e a quantidade de cores foram maiores em relação à escola sem vegetação. Enquanto isso, Greaves *et al.* (1993)

² Em 2020, Parsley propôs a expressão *disparidade de consciência sobre plantas* para renomear o termo *cegueira botânica*, por considerá-lo capacitista. No Brasil, Ursi e Salatino (2021) propuseram o construto *impercepção botânica* como alternativa, o que tem sido comumente adotado no país.

também apresentaram dados sobre as ideias das crianças em relação às florestas tropicais e demonstraram que as crianças possuíam uma percepção integrada da floresta.

Profice (2018) procurou avaliar as percepções das crianças sobre a natureza, seus sentimentos e valores em relação a ela. Crianças da etnia indígena Tupinambá, no Brasil, e Nova-iorquinas, nos EUA, desenharam a natureza e responderam a cinco perguntas sobre seus desenhos, sentimentos e valores em relação aos ambientes naturais. Como resultados, os desenhos das crianças Tupinambá continham mais vivacidade e animismo, retratando não-humanos e não-animais com expressões faciais e construções humanas em relação aos das crianças nova-iorquinas, ou seja, maior antropomorfização da natureza pelas crianças Tupinambá.

Recentemente, Cerqueira-da-Silva (2021) observou que a noção de natureza para crianças entre 8 e 11 anos no Sul da Bahia está mais atrelada à percepção dos animais, do ponto de vista cognitivo, mas, na dimensão afetiva, a relação com plantas parece se sobressair. Esse é um aspecto a ser melhor investigado, segundo o autor.

Neste capítulo, reunimos alguns relatos de crianças e adolescentes que constituem memórias do contato com plantas, no intuito de compreender como ocorre a relação pessoa-planta, a partir da memória autobiográfica infantil.

| *Método*

Coleta de Dados e Participantes

O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas selecionadas por conveniência nos municípios

de Porto Seguro e Eunápolis (Extremo Sul da Bahia). Participaram 30 crianças, em Porto Seguro, e 10 adolescentes, em Eunápolis, com idades entre 10 e 18 anos ($M = 14$; $DP = 2,06$), sendo 28 meninas, 11 meninos e uma pessoa com gênero não informado. A coleta de dados ocorreu por meio de sete grupos focais, sendo cinco em Porto Seguro (seis pessoas cada) e dois em Eunápolis (cinco pessoas cada). Tais grupos tiveram duração aproximada de 20 minutos cada e ocorreram durante o intervalo ou parte do horário das aulas, conforme previamente acordado entre pesquisadoras e docentes em cada turma. O comando específico para os grupos focais foi: “Por favor, me contem algum momento ao longo da sua vida no qual vocês se recordam de terem tido contato com plantas.” As pessoas que mediaram os grupos focais são integrantes do Mirim – Laboratório de Pesquisas em Crianças, Infâncias e Natureza, da Universidade Federal do Sul da Bahia, e tiveram treinamento prévio sobre a técnica. Os dados verbais gravados com autorização durante os grupos focais foram transcritos na íntegra para posterior análise. O protocolo desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia (CAAE 60667622.30000.8467).

Análise dos Dados

Os dados transcritos foram analisados conforme a abordagem metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (Brito *et al.*, 2021; Lefèvre & Lefèvre, 2005). A proposta do DSC consiste em retirar expressões-chave das ideias centrais dos discursos e combiná-las em um ou mais discursos-síntese, escritos em primeira pessoa do singular, mas que representam um único pensamento coletivo. Estruturalmente, o DSC é composto por

depoimentos individuais verbais; Expressões-Chave – fragmentos mais relevantes dos depoimentos; Ideias Centrais – sintetizam o conteúdo dessas Expressões-Chave; Ancoragens – afirmação genérica para descrever uma situação específica, representando uma crença, ideologia, teoria ou equivalente (nem sempre estão presentes nos depoimentos); a partir disso, constrói-se um ou mais discursos-síntese, o DSC propriamente dito (Lefèvre & Lefèvre, 2005).

| Achados e Discussão

Os resultados revelam nove ideias centrais cujos respectivos DSCs refletem o discurso coletivo das crianças e dos adolescentes entrevistados acerca das memórias em construção sobre a relação deles com as plantas (Tabela 1). As ideias e DSCs versam, principalmente, sobre a proximidade com as plantas a partir da família, representada pelas figuras dos pais e avós, além da presença maior de plantas em ambientes rurais e dos sentimentos gerados a partir do contato com as plantas.

Tabela 1

Ideias Centrais e Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) de Crianças e Adolescentes

Ideia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
A - Na Cidade Histórica	Na Cidade Histórica...É bem bonito lá. Eu vou lá quase sempre; minha casa é pertinho de lá.
B - Na casa da avó tem plantas	Na casa da minha avó, do meu avô, dos meus avós... tem várias, muitas plantas e ela tem muito apego. Minha vó cria dendicasa. Tem um monte de planta em casa, é como eu tenho contato com elas. Eu sempre tive muito contato com a natureza por causa dos meus avós, que eles tomavam conta de uma fazenda. Na casa de vó, quando morava na roça... lembro da minha vó cuidando, é uma sensação de amor pelas planilhas, de carinho, e as plantinhas também traz alegria pra ela.
C - Na roça, no sítio, na chácara, na fazenda	Eu moro na roça. Eu sempre morei em sítio, fazenda, numa chácara, essas coisas, sabe? E tenho bastante contato com as plantas. Acabei que a natureza fez parte da minha vida, e é isso... Eu passo a maior [parte] do meu tempo na roça, então, é muito mato, muita árvore. Tipo, do local em si eu não gosto, mas a árvore faz parte. Eu já tive bastante presente em fazenda, café e tal. Me passa uma vibe muito tranquila.

D - Quando cultivava, cuidava das plantas

Eu tive muito contato com a natureza. Meu pai começou a fazer um sistema hidropônico, que é... são plantas, alfaces, centros em canos. [Em] uma caixa d'água vazia, cheia de terra, meus pais plantavam e, mais atrás, tinha um pé de bananeira e eu sempre ajudava meus pais a plantar cebolinha, salsa e ajudava minha mãe a pegar os cachos de banana. Eu plantava várias outras plantações com minha mãe e com meu pai. E outras plantações, a gente comia, e eu achava isso muito legal. Minha avó tem uma horta, tem diversas plantas e é... legal para ela cuidar. Eu ajudava ela a cuidar; demorava, ela ia de planta em planta ver o que tinha de errado... não tinha muita paciência, mas eu ajudava. Quando vou molhar as plantas da minha mãe, sou eu que tomo conta das plantas. Minha mãe tá trabalhando, né... Vou fazer o que? Deixar morrer? Desde os meus 15 anos, assim, eu gosto de planta e fico cuidando. Traz muita alegria. É como uma terapia para mim.

E - Quando brinca, faz piquenique

Eu tive muito contato... antes, quando eu brincava muito. A gente subia em árvore, a gente brincava de esconde-esconde, futebol, no campo. Eu fui numa floresta já, véi. Subir nas árvores é massa! Quando eu me mudei pro bairro que eu moro agora... eu descobri um lugarzinho que era muito bacana pra fazer, tipo, um piquenique e... era só mato, capim, natureza... Virou uma rotina, praticamente, quando eu descobri e foi quando eu me senti mais conectada, assim, com a natureza.

F - Em casa

Lá em casa, todo dia. É porque no fundo da minha casa tinha um terreno bem grande, lá é cheio de flores. Na minha casa era um boqueirão, então, eu comia o fruto dela e a maioria do dia eu tava com elas. Na minha casa tem muitas plantas. Parece uma roça... Parece um monte de mato e eu acho... uma coisa legal porque lá tem bastante vaca, bastante bicho... Eu gosto demais de ver criança em contato com a natureza.

G - Na escola

Quando eu comecei a estudar aqui [na escola] e passava aqueles trabalhos... tipo aquele negócio pra fazer, tipo plantar feijão. Eu já plantei pé de feijão no algodão e essas coisas por causa da escola, entendeu? Bem aqui [na escola], na gincana. E a gente foi [em] um lugar, assim, bem cheio de flores.

H - Conversar com árvore

Teve uma vez que eu subi numa árvore e aí eu comecei a conversar com ela, como se ela me entendesse, e é isso. Quando eu era pequeno, eu lembro que minha mãe falava pra eu não arrancar as pétalas da flor, que a planta tinha sentimentos e aí ela morria e tal...

I - Conviver com plantas, um recurso necessário para sobreviver

A gente já convive a todo momento com as plantas, né, porque a planta já tem a parte que é o caule né, e o caule fornece a madeira. É a base que a gente vive, né. O prédio é feito de madeira, o lápis que a gente escreve é feito de madeira e tudo vem de origem da planta, então, acho que ela é um recurso necessário para sobreviver. E traz também um ar mais limpo, parece...

De modo geral, todos os depoimentos relatam recordações com plantas em alguma situação ou lugar, sendo a família um ponto fundamental para intermediar a relação entre as crianças e as plantas. Em alguns DSCs, foi possível notar qualificadores positivos atribuídos à paisagem natural, com o uso dos termos *bonito* e *legal*. Outros discursos apontam a grande quantidade e diversidade de plantas nos ambientes familiares e rurais, como sítio, chácara, fazenda, entre outros, sobretudo os que continham a presença dos avós.

Outros aspectos observados nos relatos dizem respeito aos sentimentos percebidos pelas crianças ao lembrar do contato com as plantas e do uso dessas plantas como espaços lúdicos. Palavras como *amor*, *carinho*, *tranquilidade* e *alegria* reforçam também os benefícios de estar exposto ao ambiente natural. A utilização das plantas pelas crianças para brincadeiras como escon-

de-esconde, jogo de bola e piquenique, também sugere a necessidade de um planejamento urbano que inclua áreas verdes para promoção da saúde e do bem-estar social possibilitado pelo contato e pelas experiências em ambientes naturais.

Em Porto Seguro (BA), isso já foi apontado por Santos e Novais (no prelo), que mapearam o comportamento de crianças em contato com a natureza na Cidade Histórica, uma área verde local com grande apelo turístico, e alertaram para a necessidade de que o planejamento urbano considere o uso desse espaço pelas crianças e como ele pode potencializar o contato e as vivências com a/natureza e, conseqüentemente, resultar nos benefícios dele/delas decorrentes. A proposição de espaços naturalizados para as infâncias revela-se como uma necessidade em Porto Seguro e em diversas outras cidades brasileiras.

Há, ainda, DSCs que relatam as plantas como ambiente para abrigar animais, como provedoras de recursos, como o uso de plantas para a alimentação, o que denota a compreensão dessas crianças sobre a importância das plantas como recursos necessários à sobrevivência humana e aos ecossistemas, ainda que parcialmente sob uma ótica utilitarista.

O cultivo de plantas foi outro elemento citado nas recordações. As crianças nomearam plantas como café, salsa, cebolinha..., as quais eram/são cultivadas junto a seus familiares. Sobre isso, Tseng *et al.* (2023) demonstraram que a participação em atividades hortícolas melhorou a saúde física e mental das crianças, principalmente em ambientes educacionais e que, portanto, as crianças devem ser incentivadas a participar nas atividades escolares de horticultura. Momentos de cultivo de plantas juntos aos familiares também re-

forçam e ampliam os vínculos afetivos e de confiança entre criança e família, e fazem as crianças se sentirem mais conectadas aos pais e, conseqüentemente, à natureza. A literatura já aponta a importância de as crianças perceberem o valor que a família dá à natureza, o que pode promover o interesse e o engajamento em comportamentos pró-ambientais (Cheng & Monroe, 2012).

Um elemento fundamental presente em um dos DSCs foi a escola. O espaço escolar apareceu como possibilitador de interação entre os estudantes e as plantas, por exemplo, por meio da experiência de plantio do feijão em algodão ou das visitas de campo em espaços com flores. Diversos autores já demonstraram os benefícios da vivência de estudantes em escolas florestais, do plantio de hortas e de passeios em florestas (Heras *et al.*, 2020; O'Brien & Murray, 2007; Sella *et al.*, 2023). Turtle *et al.* (2015), por exemplo, indicaram que, estatisticamente, os grupos de crianças que vivenciaram um programa de Escola Florestal tiveram maior atitude pró-ambiental³ em relação àquelas que não participaram.

Um fato importante mencionado no DSC foi considerar as plantas como seres ouvintes e com sentimentos. Essas recordações traduzem exatamente o vínculo emocional criado com os elementos daquele contexto e sugerem que a natureza contribui potencialmente para a expressão da nossa afetividade.

Esse trabalho apresenta a possibilidade de melhor compreender a relação das crianças e adolescentes com a natureza, por meio do contato e/ou vivências que

³ Os autores definem *atitude pró-ambiental* como “uma demonstração de consciência ecológica e preocupação com o mundo natural e seus componentes” (p. 4, tradução nossa), e disso podem decorrer o envolvimento e o conhecimento de atividades que impactam positivamente o meio ambiente.

eles/elas já tiveram com as plantas e dos desdobramentos dessas experiências. O número reduzido de participantes, com predominância de meninas na amostra, representa uma limitação da pesquisa. Apesar disso, estudos como esse fomentam o interesse por novas pesquisas que investiguem de forma mais profunda essa relação, além de reforçar a necessidade de que se planejem mais espaços naturalizados para as infâncias e adolescências nas cidades.

Financiamento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Chamada N. 34/2022). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb - T.O. BOL0927/2022). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB - PVS992-2022, PVS1313-2023, Edital PROPPG/UFSB N. 07/2023 - Processo N. 23746.006629/2023-40).

Referências

- Adão, A. N. (2013). A ligação entre memória, emoção e aprendizagem. In *Anais do XI Congresso Nacional de Educação - Educare* (p. 29412-29421). PUC Paraná. https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9302_6965.pdf
- Akoumianaki-Ioannidou, A., Paraskevopoulou, A. T., & Tachou, V. (2016). School grounds as a resource of green space to increase child-plant contact. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20(1), 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.10.009>
- Anderson, J. L., Ellis, J. P. & Jones, A. M. (2014). Understanding early elementary children's conceptual knowledge of plant structure and function through drawings. *CBE—Life Sciences Education*, 13(3), 361-571. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-12-0230>
- Barbosa, C., Glicerio, F., Carvalho, J., & Oliveira M. (2021). Natureza em família - Memórias sensoriais

e afetivas por toda a vida: A narrativa de uma experiência sobre o brincar no quintal da nossa casa. In A. A. Oliveira, B. B. Velasques, & M. M. S. Oliveira (Orgs.), *Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza* (pp. 140–156). Quipá.

Bowker, R. (2004). Children's perceptions of plants following their visit to the Eden Project. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 227–243. <https://doi.org/10.1080/0263514042000290912>

Brasil. (2020). *Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010–2022/2020–2030*. Rede Nacional Primeira Infância/CONADA

British Psychological Society. (2008). *Criteria for the accreditation of postgraduate training programmes in clinical psychology*. British Psychological Society.

Brito, J. M. S., Lauer-Leite, I. D., & Novais, J. S. (2021). *Discurso do sujeito coletivo na prática*. UFSB.

Brito, S. G. D. (2018). *Criança–natureza: Aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas.

Cerqueira-da-Silva, E. M. (2021). *Você tem saudade da natureza: Conexão de crianças entre 8 e 11 anos com o meio natural durante a pandemia de COVID-19 na Costa do Descobrimento, Sul da Bahia* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Sul da Bahia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. <https://repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/278>

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>

Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619–642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>

Chawla, L. (2021). Knowing nature in childhood: Learning and well-being through engagement with the natural world. In A. R. Schutte, J. C. Torquati & J. R. Stevens (Eds.), *Nature and psychology* (pp. 153–193).

Nebraska Symposium on Motivation, vol 67. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-69020-5_6

Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, *44*(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>

Collado, S., & Evans, G. W. (2019). Outcome expectancy: A key factor to understanding childhood exposure to nature and children's pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, *61*, 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.12.001>

Costa, L. S., & Almeida, M. P. P. M. (2021). *A substituição do brincar: Implicações do uso de tecnologias por crianças de 0 a 2 anos*. Unisul. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/20066>

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, *26*(91), 351-360. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200002>

Ducarme, F., & Couvet, D. (2020). What does 'nature' mean?. *Palgrave Commun*, *6*, Article 14. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0390-y>

Duron-Ramos, M. F., Collado, S., García-Vázquez, F. I., & Bello-Echeverria, M. (2020). The role of urban/rural environments on Mexican children's connection to nature and pro-environmental behavior. *Frontiers in Psychology*, *11*, 514. [10.3389/fpsyg.2020.00514](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00514)

Francis, M. (1995). Childhood's garden: memory and meaning of gardens. *Children's Environments*, *12*(2), 183-191. <https://www.jstor.org/stable/41503426>

Greaves, E., Stanisstreet, M., Boyes, E., & Williams, T. (1993). Children's ideas about rainforests. *Journal of Biological Education*, *27*(3), 189-194. <https://doi.org/10.1080/00219266.1993.9655332>

Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego. Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, *35*(7), 603-618. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.35.7.603>

Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual Review of Public*

Health, 35, 207-228. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443>

Heras, R., Medir, R. M., & Salazar, O. (2020). Children's perceptions on the benefits of school nature field trips. *Education 3-13*, 48(4), 379-391, <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1610024>

Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117-151). Massachusetts Institute of Technology Press.

Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005). *O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)* (2. ed.). EDUCS.

Mourão Júnior, C. A. M., & Faria, N. C. (2015). Memória. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 780-788. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>

Novais, J. S. (2023). Impercepção botânica: em busca de uma definição constitutiva do construto de disparidade de consciência sobre as plantas. In *Anais da 38ª Reunião Nordestina de Botânica*. SBB, UFMA, UEMA, Uemasul, IFMA. <https://publicacoes.softaliza.com.br/38rnb/article/view/4826>

O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>

Piefke, M., Weiss, P. H., Zilles, K., Markowitsch, H. J., & Fink, G. R. (2003). Differential remoteness and emotional tone modulate the neural correlates of autobiographical memory. *Brain*, 126 (Pt 3), 650-668. <https://doi.org/10.1093/brain/awg064>

Profice, C. (2018). Nature as a living presence: Drawings by Tupinambá and New York children. *Plos One*, 10(13), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203870>

Rosenzweig, M. (2003). Reconciliation ecology and the future of species diversity. *Oryx*, 37(2), 194-205. <http://dx.doi.org/10.1017/S0030605303000371>

- Santos, M. S., & Novais, J. S. (no prelo). Mapeamento comportamental de crianças em contato com a natureza. *Interação em Psicologia*.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In P. Schmuck, & W. P. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 61-78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4
- Schultz, P. W., & Kaiser, F. G. (2012). Promoting pro-environmental behavior. In S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 556-580). Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0029>
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological benefits of attending forest school for preschool children: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35, Article 29. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4>
- Silva, C. M. G. (2013). Construção social da memória autobiográfica e histórias de vida. In A. Lopes, F. Hernández, J.M. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 181-189). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Talarico, J. M., LaBar, K. S., & Rubin, D. C. (2004). Emotional intensity predicts autobiographical memory experience. *Memory & Cognition*, 32(7), 1118-1132. <https://doi.org/10.3758/bf03196886>
- Tunnicliffe, S. D., & Reiss, M. J. (2000). Building a model of the environment: how do children see plants? *Journal of Biological Education*, 34(4), 172-177. <https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655714>
- Tseng, T. A., Chang, J., & Chang, Y. (2023). Green experience: The effect of horticultural activities on children's physical and mental health and dietary behavior. *HortScience*, 58(6), 691-698. <https://doi.org/10.21273/HORTSCI117104-23>
- Turtle, C., Convery, I. & Convery, K. (2015). Forest Schools and environmental attitudes: A case study

of children aged 8–11 years. *Cogent Education*, 2(1), Article: 1100103. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1100103>

Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 284-286. <https://doi.org/10.2307/4450624>

Zaballa, I., Merino, M., & Villarroel, J. D. (2021). Children's pictorial expression of plant life and its connection with school-based greenness. *Sustainability*, 13(9), 4999. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/4999>

Willoughby, K. A., Desrocher, M., Levine, B., & Rovet, J. F. (2012). Episodic and semantic autobiographical memory and everyday memory during late childhood and early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 3, 53. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00053>

6. Influências das Áreas Verdes no Comportamento Alimentar de Crianças em Idade Pré-Escolar

Influences of Green Areas on the Eating Behavior of Preschool Children

*Joana Maria Soares dos Santos
Ita de Oliveira e Silva*
Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: Alterações no comportamento alimentar podem ser identificadas em 25 a 35% da população pediátrica com desenvolvimento neurotípico e, quando associadas às deficiências do desenvolvimento, essa taxa pode aumentar para 80%. Esse é um problema de causa multifatorial que pode resultar em consequências orgânicas, nutricionais e socioemocionais para a saúde infantil. À luz da biofilia, as crianças têm uma predisposição inata para se conectar com a natureza e, embora seja vasta a literatura sobre os benefícios proporcionados à saúde pelo contato com as áreas verdes, a provável relação com o comportamento alimentar infantil ainda é pouco explorada, especialmente ao considerar as experiências sensoriais proporcionadas por esses ambientes. Nesse contexto, a partir de uma análise bibliográfica, esse artigo se propõe a refletir sobre a influência das áreas verdes no comportamento alimentar de pré-escolares, com vistas a minimizar prejuízos ao desenvolvimento integral e saudável das crianças, além de incentivar a participação social das famílias, políticas públicas e educacionais na construção, ampliação e/ou preservação das áreas verdes.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, biofilia, dificuldades alimentares, natureza

Abstract: Alterations in eating behavior can be identified in 25 to 35% of the pediatric population with neurotypical development and, when associated with developmen-

tal disabilities, this rate can increase to 80%. This is a multifactorial issue that can result in organic, nutritional, and socioemotional consequences for children's health. Considering biophilia, children have an innate predisposition to connect with nature and, although there is extensive literature on the health benefits provided by green spaces, the probable relationship with children's eating behavior is still underexplored in this field, especially when considering the sensory experiences provided by these environments. In this context, based on a bibliographical analysis, this article aims to reflect on the influence of green areas on preschoolers' eating behavior, with the aim of preventing harm to the integral and healthy development of children, as well as encouraging the social participation of families, public policies and educational initiatives in the construction, expansion, and/or preservation of green areas.

Keywords: child development, biophilia, feeding difficulties, nature

A relação do ser humano com a natureza pode ser explicada pela hipótese da biofilia, que etimologicamente vem do grego *bios* (vida) e *philia* (amor) e significa amor pela vida. Os seres humanos compartilham uma conexão emocional e genética intrínseca com os demais seres e sistemas vivos: o instinto biofílico, portanto, é uma memória herdada, considerando que ao longo da história humana não estávamos situados em ambientes urbanos, mas sim, imersos e interagindo de maneira próxima com a natureza (Kopnina, 2015).

Os órgãos e sistemas sensoriais humanos evoluíram para responder a geometrias naturais, que provocam emoções positivas ou negativas em resposta ao ambiente. Assim, a exposição e a interação com a natureza oferecem uma variedade de benefícios tanto para a saúde física quanto para a mental, além de despertar a curiosidade e comportamentos pró-ambientais (Kopnina, 2015).

A redução das áreas verdes em zonas urbanas, em função das atividades antropogênicas, restringe as interações e experiências em ambientes naturais, afastando o ser humano das práticas biofílicas, com ameaças a qualidade de vida e a saúde humana, além de abrandar a compreensão, a empatia e a valorização pelos ecossistemas e sua biodiversidade. Devido à sua vulnerabilidade e dependência, população infantil é particularmente suscetível aos efeitos nocivos do ambiente em que vivem, nesse cenário as crianças estão enfrentando restrições no acesso a áreas verdes com impactos no seu desenvolvimento (Kopnina, 2015; Wallerich *et al.*, 2023).

Ao privar as crianças de contato com áreas verdes a urbanização provoca efeitos adversos à saúde, esta revisão bibliográfica da literatura busca apresentar os prejuízos no âmbito do comportamento alimentar de crianças em idade pré-escolar, agravadas por pouca ou nenhuma experimentação em ambientes naturais.

| *Tecendo Vínculos Com a Natureza*

O desenvolvimento infantil, entendido como um processo de dimensões biopsicossociais, é diretamente influenciado pelas condições dos sistemas socioecológicos em que ocorre. Em um contexto de intensa urbanização a biofilia, que revela nossa intimidade e pertencimento ao mundo natural, é apartada, com prejuízos ao desenvolvimento pleno das crianças (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Tiriba & Profice, 2019).

A redução das oportunidades de interação com ambientes naturais devido à urbanização tem impactos na construção do amor pela natureza, que é central para a biofilia. A infância é uma fase propícia para promover a exposição e estreitamento dos laços com a

natureza, através do brincar com animais, do interagir com plantas, do participar de atividades ao ar livre, da construção de brinquedos com elementos da natureza, da contemplação, da colheita de plantas e de mexer na terra (Daflon & Vasconcellos, 2021).

Estudos apontam a importância de conectar e não apenas expor as crianças à natureza, considerando fatores o acesso e o tempo na natureza para alcançar benefícios como a construção de um comportamento ambientalmente consciente, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, uma melhor percepção da conexão entre alimentação e meio ambiente, o incentivo à prática de atividades ao ar livre e, portanto, melhorias na saúde. Os benefícios do contato das crianças com a natureza envolvem ainda o desenvolvimento cognitivo, neuropsicomotor, além de melhorar a força motora, o equilíbrio, a coordenação e, proporcionar interações sociais (Fischer *et al.*, 2019).

Os seres humanos estão intrinsecamente ligados à natureza e a vida humana se desenvolve em simbiose com ela, tanto para aqueles que vivem em ambientes urbanos quanto para aqueles em áreas menos afetadas pela intervenção humana, a defesa do direito ao contato íntimo com a natureza é crucial. É necessário empenho para assegurar que o ambiente que cerca a criança inclua todos os recursos, infraestruturas e redes que contribuam para seu bem-estar e desenvolvimento pleno (Tiriba & Profice, 2019; Wallerich *et al.*, 2023).

Impacto das Áreas Verdes no Desenvolvimento Infantil

As áreas verdes apresentam-se de diversas formas, como praças, jardins e parques urbanos, com cobertura vegetal espontânea ou plantada, solo permeável

e de acesso público ou não, podendo exercer uma ou mais das seguintes funções: social, estética, ecológica, educativa e psicológica (Rubira, 2016). No entanto, as crianças estão enfrentando restrições no acesso às áreas verdes devido às frequentes alterações na paisagem, decorrentes do processo de urbanização e, consequentemente, da redução das áreas naturais, da poluição do ar, do aumento do tráfego rodoviário, das condições sanitárias precárias e dos altos índices de violência. Esses fatores afetam a capacidade das crianças de interagirem com os diversos ecossistemas nos quais estão ou poderiam estar inseridas, limitando suas oportunidades de aprendizado e recreação (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Núcleo Ciência Pela Infância [NCPI], 2021).

Nesse cenário, observa-se aumento no risco de desenvolver doenças crônicas e desencadear problemas de saúde relacionados ao sedentarismo, baixa motricidade e doenças respiratórias. Esse impacto é particularmente acentuado em crianças de famílias com condições socioeconômicas desfavoráveis, em crianças neurodivergentes e crianças pertencentes a grupos étnico-raciais, como negros, hispânicos e asiáticos, pois elas têm maior probabilidade de não ter acesso adequado a ambientes naturais (Gemmell *et al.*, 2023; Islam *et al.*, 2020).

O emparedamento artificial e digital da infância também distancia as crianças do contato com ambientes naturais. Ao privar as crianças de contato com áreas verdes, a urbanização provoca efeitos adversos ao desenvolvimento saudável dos sentidos, da aprendizagem e da criatividade. A adoção do termo não-médico “transtorno de déficit de natureza” surgiu para alertar sobre os riscos associados a esse distanciamento para

a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento infantil, em função de uma preocupante redução de experiências sensoriais (Louv, 2016).

Ao investigar a exposição de crianças de 4 a 6 anos a áreas verdes residenciais na Bélgica, autores identificaram benefícios para o desenvolvimento cognitivo, habilidades motoras finas e memória visual, além de redução no comportamento hiperativo. A área verde mostrou-se benéfica independente de outros potenciais estressores ambientais, como a exposição à poluição atmosférica nos períodos pré e pós-natal ao qual tais crianças foram submetidas (Dockx *et al.*, 2022).

A primeira infância é uma janela importante para o desenvolvimento da função cerebral. Brincar ao ar livre, com obstáculos e elementos presentes em ambientes naturais, é uma oportunidade para as crianças aprimorarem o seu desenvolvimento neuropsicomotor aperfeiçoando as funções executivas, linguísticas, cognitivas e socioemocionais através da riqueza de estímulos oferecidos pelas atividades ao ar livre (Iglesias-Vázquez *et al.*, 2022; Yogman *et al.*, 2018). Por meio do contato com a natureza é possível experimentar melhorias para a saúde mental, física e espiritual por toda a vida. Isso ocorre devido a percepção e conexão com a nossa própria essência e por sermos desafiados a reelaborar as estruturas psicomotoras para responder aos diversos estímulos sensoriais oferecidos pela organicidade e heterogeneidade dos ambientes (Louv, 2016).

O bem-estar das crianças e a saúde dos ecossistemas são inter-relacionados. Políticas públicas e programas equitativos na primeira infância, a defesa de cidades saudáveis, comprometidas com a proteção e qualificação das áreas verdes são cruciais para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda

2030 (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015; Wallerich *et al.*, 2023). Crianças que não têm oportunidade de brincar livremente podem enfrentar restrições em seu desenvolvimento integral, que abrange as competências físicas, psicológicas, intelectuais e sociais (NCPI, 2021).

Dificuldades Alimentares: Conceito e Benefícios Proporcionados Pela Natureza

A alimentação é uma das habilidades que amadurece durante os dois primeiros anos de vida, a partir de complexas interações sensório-motoras que obedecem a estágios de desenvolvimento influenciados pela maturação neurológica e aprendizagem experiencial (Ramsay, 2013). Entre as crianças, a evolução na alimentação é determinada por melhorias nas habilidades motoras gerais, motoras orais e digestivas; sinais internos de regulação de fome e saciedade; e progressos no desenvolvimento cognitivo, motricidade fina e socioemocional, o que facilita o interesse pelos alimentos, autorregulação e autoalimentação (Birch, 2016).

Comer é um aprendizado construído a partir de experiências, portanto, a alimentação compreende muito mais que aspectos nutricionais. Os significados e os valores simbólicos conferidos pelos indivíduos aos alimentos e ao ato de comer são socialmente construídos ao longo do desenvolvimento infantil, resultado da interação entre fatores genéticos, ambientais, culturais, de gênero, socioeconômicos e relacionais. Quando ocorre manifestação recorrente de dificuldades para controlar e integrar esses diferentes domínios, o ambiente é considerado desfavorável para hábitos alimentares saudáveis que, uma vez instalados, podem

permanecer ao longo da vida (Dantas & Silva, 2019; Ramos & Coelho, 2017).

Pesquisas indicam que há um período crítico entre os 7 e 18 meses de idade para o desenvolvimento das habilidades motoras orais, alcançada a partir da introdução da alimentação complementar, com variedade de sabores e texturas, incluindo vegetais verdes e de sabor amargo (Fewtrell *et al.*, 2017; Northstone *et al.*, 2001). A interação entre a criança e o seu cuidador também irá moldar o seu comportamento alimentar. Quando as habilidades alimentares estão bem desenvolvidas e o apetite é saudável, os horários das refeições se tornam momentos agradáveis de socialização entre os pares. Nesse cenário, considerado positivo pela família e pela sociedade, é possível observar ingestão adequada de nutrientes, crescimento saudável, manutenção de uma rotina de alimentação regular e prazerosa, motivação para experimentar novos sabores e texturas e expressão de contentamento ao término da refeição. O *feedback* positivo de trocas afetivas durante as refeições fortalece a autorregulação e favorece a autoalimentação na criança, proporcionando independência alimentar (Estrem *et al.*, 2018; Ramsay, 2013).

Durante a infância podem surgir dificuldades alimentares com repercussões orgânicas, nutricionais e emocionais significativas. Conforme estabelecido pela literatura, a dificuldade alimentar refere-se a qualquer obstáculo que prejudique a capacidade dos pais ou cuidadores de fornecer alimentos às crianças. São identificadas por comportamentos específicos e disfuncionais durante as refeições, não sendo obrigatoriamente associados a problemas de deglutição. É uma terminologia ampla, que abrange condições orgânicas e questões comportamentais para conceituar uma série

de distúrbios alimentares pediátricos e podem variar em gravidade, afetar o estado nutricional da criança, o relacionamento entre pais e filhos e a interação social com outros sujeitos (Kerzner *et al.*, 2015).

Crianças com problemas de alimentação geralmente apresentam comorbidades simultâneas com impactos significativos no crescimento antropométrico, deficiência nutricional e nas oportunidades de interação social (González & Stern, 2016). As dificuldades alimentares podem afetar de 25 a 35% da população pediátrica com desenvolvimento neurotípico e, quando associadas às deficiências do desenvolvimento, esse índice pode aumentar para 80%. A título de exemplo, essa prevalência é particularmente alta em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Kerzner *et al.*, 2015).

Alterações sensoriais como sensibilidade sensorial, hiperresponsividade oral e hipersensibilidade gustativa e/ou olfativa estão relacionadas às alterações no comportamento alimentar, como a rejeição alimentar, a alimentação seletiva e os problemas comportamentais na hora das refeições. Outras manifestações incluem: ausência da autoalimentação, incapacidade de progredir nas diferentes texturas alimentares, comer de forma excessivamente lenta, vômitos frequentes, agressividade e angústia durante as refeições, tempo de alimentação prolongado, uso de distrações para aumentar a ingestão e dependência para alimentação (Cole *et al.*, 2018; Molina-López *et al.*, 2021; Thompson *et al.*, 2023; Yang, 2017).

Alterações nos hábitos alimentares são muitas vezes consequência de mudanças ambientais e sociais relacionadas ao desenvolvimento, e da ausência de políticas de apoio em diversos setores, como saúde, pla-

nejamento urbano e meio ambiente. Interagir com a natureza através do brincar contribui para a promoção de marcos importantes no desenvolvimento de uma infância saudável, incluindo o fortalecimento da imunidade, a regulação da microbiota, o aprimoramento da memória, a qualidade do sono e a capacidade de aprendizado (Barbosa *et al.*, 2019; Sarni *et al.*, 2022).

Na infância, a construção do comportamento alimentar ocorre especialmente no ambiente doméstico. A participação dos pais na indução e modificação do estilo alimentar das crianças é fundamental para a construção de hábitos alimentares saudáveis. A maioria dos estudos associa o modelo parental inadequado ao surgimento de comportamentos alimentares desfavoráveis, com desfechos prejudiciais à saúde da criança (Dantas & Silva, 2019). O risco de obesidade, por exemplo, pode ser avaliado desde o desenvolvimento do feto, considerando a alimentação da genitora durante a gravidez, e pós-natal, pela amamentação, o peso e tamanho da criança ao nascimento, o nível de atividade física, a exposição midiática e a proximidade de áreas verdes (Dantas & Silva, 2019; Tabacchi *et al.*, 2007).

Estudo realizado com crianças norte-americanas em idade pré-escolar observou que, em um ambiente de alimentação domiciliar não responsivo, assistir televisão durante as refeições e o controle das crianças sobre as suas próprias escolhas alimentares têm forte associação com maior exigência, recusa alimentar e variedade alimentar inadequada (Cole *et al.*, 2018). Essas crianças, chamadas de comedores exigentes, podem cursar com dor e medo ao se alimentar, limitando gravemente suas escolhas alimentares ou a condição de

recusar alimentos, impedindo-os de atingir um estado nutricional adequado (Kerzner *et al.*, 2015).

A inserção das crianças em áreas verdes é apontada inclusive como promotora das possibilidades de atividade física, com efeitos sobre o comportamento alimentar e, conseqüentemente, sobre a prevenção de obesidade e outras doenças crônicas (Christian *et al.*, 2015; Cunha *et al.*, 2022).

| **Ambiente Alimentar e Funções Executivas**

Um ambiente alimentar não responsivo carece de interação recíproca entre pais e filhos, pela ausência de momentos de alimentação compartilhada e pode se sobrepor aos sinais de fome e saciedade da criança, prejudicando a sua autorregulação e o controle inibitório. Pesquisas indicam que crianças com baixo controle inibitório tendem a ganhar mais peso ao longo do tempo e a consumir mais lanches (Rhee *et al.*, 2019; Wirt *et al.*, 2015).

As funções executivas são um conjunto de processos cognitivos que ocorrem no córtex pré-frontal e são essenciais para tarefas como planejamento, conformidade com normas sociais e ajuste às mudanças no ambiente (Diamond, 2013). Englobam, por exemplo, o controle inibitório, que representa uma das principais funções executivas e refere-se à capacidade de regular a atenção, o comportamento, os pensamentos e/ou as emoções, ao suprimir uma forte tendência interna ou uma distração externa e, em vez disso, realizar o que é mais apropriado ou necessário. Sem controle inibitório, estaríamos sujeitos a impulsos, padrões de pensamento ou ações automáticas (Diamond, 2013). Por isso, o treinamento das funções executivas em pré-escolares é uma estratégia de tratamento contra os

efeitos adversos do ambiente obesogênico nessa população (Rhee *et al.*, 2019).

Pesquisas revelaram que pessoas com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), que geralmente apresentam menor controle inibitório, possuem uma composição bacteriana intestinal diferente daquelas sem TDAH. Considerando que a microbiota intestinal é influenciada pela dieta, é possível que ela influencie os efeitos da alimentação no cérebro, potencialmente afetando o papel da nutrição no desenvolvimento cerebral de crianças (Szopinska-Tokov *et al.*, 2021). Nota-se, neste ajuste, o papel da função executiva no desempenho de comportamentos de saúde.

É através do brincar que as crianças exercitam as funções executivas, ao controlar impulsos, postergar recompensas e ao aguardar a sua vez no brinquedo ou na atividade (Diamond, 2013). As atividades físicas, como aquelas praticadas durante o brincar ao ar livre, estimulam a liberação natural de substâncias neuromoduladoras e neurotransmissores. Isso ocorre porque tais atividades impulsionam a atividade cerebral nas áreas do córtex pré-frontal, cerebelo e núcleos da base, que estão intimamente ligadas à atenção e à formação de novas memórias. A variedade de experiências oferecidas ao se aproximar e interagir com a natureza contribui para a formação, organização e reorganização das conexões sinápticas. Portanto, enfatiza-se a relevância dessa interação para o desenvolvimento de aprendizagens e de comportamentos saudáveis (Yogman *et al.*, 2018; Oliveira & Velasques, 2020).

As evidências científicas atuais são promissoras, tendo em vista que indicam que a exposição ao verde traz benefícios tanto para o desenvolvimento neuropsicológico, quanto para a saúde mental das crianças

(Luque-García *et al.*, 2022). Manter vigilância no reconhecimento das diversas manifestações associadas às dificuldades alimentares pediátricas e agravadas por pouca ou nenhuma experimentação aos ambientes naturais pode auxiliar a minimizar as repercussões negativas no desenvolvimento infantil.

| **Considerações Finais**

O contato, para além da conexão com a natureza, está ganhando reconhecimento crescente por trazerem benefícios substanciais ao bem-estar de adultos e crianças. À medida que mais crianças crescem em ambientes urbanos, é crucial que tenham acesso à natureza para desfrutar desses benefícios e construir uma relação biofílica com o ambiente natural.

Nesse cenário, onde as crianças vivem em ambientes mais urbanizados, com pouco ou nenhum acesso a jardins e espaços verdes públicos, é necessário ampliar as discussões sobre os processos de adoecimento, considerando as condições geográficas, culturais, sanitárias e socioeconômicas que influenciam as experiências e exposições das crianças em diferentes ambientes urbanos. Isso implica observar as ameaças à saúde, ao bem-estar e ao desenvolvimento dessa população.

As alterações no comportamento alimentar das crianças possuem etiologia multifatorial e a privação ao verde prejudica o desenvolvimento de todo arcabouço neurológico necessário para o pleno funcionamento das habilidades alimentares. Portanto, as áreas verdes, como promotoras da saúde integral das crianças, são aliadas para prevenir, proteger e promover a saúde dessa população. É fundamental explorar a conexão entre a infância e o direito à natureza, auxiliando-as a alcançar todo o seu potencial, pois as crianças de hoje

serão responsáveis pelo progresso e desenvolvimento das nossas sociedades futuras.

Referências

- Barbosa, C., Glicerio, F., Carvalho, J., & Oliveira, M. (2019). Natureza em família - memórias sensoriais e afetivas por toda a vida: A narrativa de uma experiência sobre o brincar no quintal da nossa casa. In A. A. Oliveira, B. B. Velasques, & M. M. S. Oliveira (Eds.), *Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza* (pp. 140-156). Quipá Editora. <https://doi.org/10.36599/qped-ed1.1116>
- Birch, L. L. (2016). Learning to eat: Behavioral and psychological aspects. *Nestle Nutrition Institute workshop series, 85*, 125-134. <https://doi.org/10.11159/000439503>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9*(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Christian, H., Zubrick, S. R., Foster, S., Giles-Corti, B., Bull, F., Wood, L., Knuiman, M., Brinkman, S., Houghton, S., & Boruff, B. (2015). The influence of the neighborhood physical environment on early child health and development: A review and call for research. *Health & Place, 33*, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2015.01.005>
- Cole, N. C., MUSAAD, S. M., Lee, S. Y., Donovan, S. M., & STRONG Kids Team (2018). Home feeding environment and picky eating behavior in preschool-aged children: A prospective analysis. *Eating Behaviors, 30*, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2018.06.003>
- Cunha, A. A., Rodrigues, C. G. O., Sancho-Pivoto, A., & Casals, F. R. (2022). A conexão com a natureza em parques urbanos brasileiros e sua contribuição para o bem-estar da população e para o desenvolvimento infantil. *Sociedade & Natureza, 34*, e65411. <https://doi.org/10.14393/SN-v34-2022-65411>

Daflon, L., & Vasconcellos, S.S. (2021). Refletindo sobre a natureza na educação: Relato de experiência de uma escola montessoriana. In A. A. Oliveira, B. B. Velasques, & M. M. S. Oliveira (Eds.), *Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza* (pp. 140–156). Quipá Editora. <https://doi.org/10.36599/qped-ed1.116>

Dantas, R. R., & Silva, G. A. P. D. (2019). The role of the obesogenic environment and parental lifestyles in infant feeding behavior. *Revista Paulista de Pediatria*, 37(3), 363–371. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2019;37;3;00005>

Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual Review of psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dockx, Y., Bijmens, E. M., Luyten, L., Peusens, M., Provost, E., Rasking, L., Sleurs, H., Hogervorst, J., Plusquin, M., Casas, L., & Nawrot, T. S. (2022). Early life exposure to residential green space impacts cognitive functioning in children aged 4 to 6 years. *Environment International*, 161, 107094. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2022.107094>

Estrem, H. H., Thoyre, S. M., Knafl, K. A., Frisk Pados, B., & Van Riper, M. (2018). “It’s a long-term process”: Description of daily family life when a child has a feeding disorder. *Journal of Pediatric Health Care*, 32(4), 340–347. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.12.002>

Fewtrell, M., Bronsky, J., Campoy, C., Domellöf, M., Embleton, N., Fidler Mis, N., Hojsak, I., Hulst, J. M., Indrio, F., Lapillonne, A., & Molgaard, C. (2017). Complementary Feeding: A position paper by the European Society for Paediatric Gastroenterology, Hepatology, and Nutrition (ESPGHAN) Committee on Nutrition. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 64(1), 119–132. <https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000001454>

Fischer, L. K. et al. (2019). Biodiverse edible schools: linking healthy food, school gardens and local urban biodiversity. *Urban Forestry and Urban Greening*, 40, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.02.015>

Gemmell, E. et al. (2023) “In small places, close to home”: urban environmental impacts on child rights across four global cities. *Health and Place*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2023.103081>

González, M. L., & Stern, K. (2016). Co-occurring behavioral difficulties in children with severe feeding problems: A descriptive study. *Research in developmental disabilities*, 58, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.08.009>

Iglesias-Vázquez, L., Binter, A. C., Canals, J., Hernández-Martínez, C., Voltas, N., Ambròs, A., Fernández-Barrés, S., Pérez-Crespo, L., Guxens, M., & Arija, V. (2022). Maternal exposure to air pollution during pregnancy and child’s cognitive, language, and motor function: ECLIPSES study. *Environmental Research*, 212(Pt D), 113501. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.113501>

Islam, M. Z., Johnston, J., & Sly, P. D. (2020). Green space and early childhood development: A systematic review. *Reviews on Environmental Health*, 35(2), 189–200. <https://doi.org/10.1515/reveh-2019-0046>

Kerzner, B., Milano K., MacLean, W.C., Berall, G., Stuart, S., & Chatoor, I. (2015). A practical approach to classifying and managing feeding difficulties. *Pediatrics*, 135(2), 344–353. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1630>

Kopnina, H. (2015). Revisiting the Lorax complex: Deep ecology and biophilia in cross-cultural perspective. *Environmental Sociology*. <https://doi.org/10.1080/23251042.2015.1048765>

Luque-García, L., Corrales, A., Lertxundi, A., Díaz, S., & Ibarluzea, J. (2022). Does exposure to greenness improve children’s neuropsychological development and mental health? A navigation guide systematic review of observational evidence for associations. *Environmental Research*, 206, 112599. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2021.112599>

Molina-López, J., Leiva-García, B., Planells, E., & Planells, P. (2021). Food selectivity, nutritional inadequacies, and mealtime behavioral problems in children with autism spectrum disorder compared to neurotypical children. *Internacional Journal of Eating*

Disorders, 54, 2155–2166. <https://doi.org/10.1002/eat.23631>

Northstone, K., Emmett, P., Nethersole, F., & ALSPAC Study Team. Avon Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood (2001). The effect of age of introduction to lumpy solids on foods eaten and reported feeding difficulties at 6 and 15 months. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 14(1), 43–54. <https://doi.org/10.1046/j.1365-277x.2001.00264.x>

Núcleo Ciência pela Infância (NCPI). (2021). Estudo no VI: O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <http://www.ncpi.org.br>

Oliveira, M. M. S., & Velasques, B. B. (2020) Transtorno do déficit de natureza na infância - Uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. *Latin American Journal of Science Education*, 7, 1–11. https://www.researchgate.net/publication/353757714_Transtorno_do_Deficit_de_Natureza_na_Infancia_-Uma_perspectiva_da_neurociencia_aplicada_a_aprendizagem

Organização das Nações Unidas. (2015, 15 de setembro). *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>

Ramos, D. C., Coelho, T. C. B. (2017). Representação social de mães sobre alimentação e uso de estimulantes do apetite em crianças: Satisfação, normalidade e poder. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27(2), 233–254. DOI: 10.1590/S0103-73312017000200004

Ramsay M. (c2013-2017). Feeding skill, appetite and feeding behaviors of infants and young children and their impact on growth and psychosocial development. 2013 Sept. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Eds.). M. S. Faith (Topic Ed.). *Encyclopedia on early childhood development*. CEECD/SKC-ECD. <http://www.childencyclopedia.com/child-nutrition/according-experts/feeding-skill-appetite-andfeeding-behaviours-infants-and-young>

Rhee, K. E., Kessler, S., Manzano, M. A., Strong, D. R., & Boutelle, K. N. (2019). Cluster randomized control trial promoting child self-regulation around energy-dense food. *Appetite*, *133*(1), 156-165. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.10.035>

Rubira, F. G. (2016). Definição e diferenciação dos conceitos de áreas verdes/espços livres e degradação ambiental/impacto ambiental. *Caderno de Geografia*, *26*(45). DOI 10.5752/p.2318-2962.2016v26n.45p.134

Sarni, R. O. S., Cristiane Kochi, C., & Suano-Souza, F. I. (2022). Obesidade: Um olhar ecológico. *Jornal de Pediatria*, *98*(51), 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.10.002>

Szopinska-Tokov, J., Dam, S., Naaijen, J., Konstanti, P., Rommelse, N., Belzer, C., Buitelaar, J., Franke, B., Bloemendaal, M., Aarts, E., & Arias Vasquez, A. (2021). Correction: Szopinska-Tokov et al. Investigating the gut microbiota composition of individuals with attention-deficit/hyperactivity disorder and association with symptoms. *Microorganisms* 2020, *8*, 406. *Microorganisms*, *9*(7), 1358. <https://doi.org/10.3390/microorganisms9071358>

Tabacchi, G., Giammanco, S., La Guardia, M., & Giammanco, M. (2007). A review of the literature and a new classification of the early determinants of childhood obesity: From pregnancy to the first years of life. *Nutrition Research*, *27*(10), 587-604. <https://doi.org/10.1016/j.nutres.2007.06.001>

Thompson, K., Wallisch, A., Nowell, S., Meredith, J., & Boyd, B. (2023). Short report: The role of oral hypersensitivity in feeding behaviors of young autistic children. *Autism*, *27*(4), 1157-1162. <https://doi.org/10.1177/13623613221135091>

Tiriba, L., & Profice, C. C. (2019). Crianças da natureza: Vivências, saberes e pertencimento. *Educação & Realidade*, *44*(2), e88370. <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>

Wallerich, L., Fillol, A., Rivadeneyra, A., Vandentorren, S., Wittwer, J., & Cambon, L. (2023). Environment and child well-being: A scoping review of reviews to guide policies. *Health*

Promotion Perspectives, 13(3), 168-182. <https://doi.org/10.34172/hpp.2023.20>

Wirt, T., Schreiber, A., Kesztyüs, D., & Steinacker, J. M. (2015). Early life cognitive abilities and body weight: Cross-sectional study of the association of inhibitory control, cognitive flexibility, and sustained attention with BMI percentiles in primary school children. *Journal of Obesity*, 2015, 534651. <https://doi.org/10.1155/2015/534651>

Yang, H. R. (2017). How to approach feeding difficulties in young children. *Korean journal of pediatrics*, 60(12), 379-384. <https://doi.org/10.3345/kjp.2017.60.12.379>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Council on Communications and Media (2018). The power of Play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

7. Entre o Mar, a Mata, a Barragem e a Metrópole, Há uma Vila

Between the Sea, the Forest, the Dam and the Metropolis, There Is a Village

Dhiego Alves França

Ilka Dias Bichara

Universidade Federal da Bahia

Resumo: As crianças interagem entre si e brincam em contextos concretos, dotados de características físicas e culturais específicas que influenciam no conteúdo e forma de tais atividades. Entendemos, portanto, que o contexto não é apenas um cenário, mas um ambiente de desenvolvimento. A Vila Naval da Barragem (VNB) é uma vila militar de Praças da Marinha do Brasil localizada na região metropolitana de Salvador/Bahia-Brasil, construída em extensa área de mata atlântica preservada, em proximidade com o mar. O presente capítulo objetiva promover reflexões sobre as infâncias em tal contexto, considerando ser este dotado de idiossincrasias que influenciam o processo de desenvolvimento das crianças ali residentes. Para tanto, a VNB é caracterizada como ambiente militar que efetivamente é e as implicações desse fato são consideradas, além de serem descritas algumas das características da Vila enquanto espaço físico, algo que medeia e direciona a interação social das crianças e suas escolhas lúdicas. Ademais, são produzidas reflexões sobre as características *sui generis* das infâncias na VNB e as relações entre desenvolvimento humano e contexto.

Palavras-chave: infâncias, desenvolvimento, contexto, militarismo

Abstract: Children Interact with each other and play in concrete contexts, endowed with specific physical and cultural characteristics that influence the content and form of such activities. Therefore, we understand that context is not

just a scenario, but a development environment. Vila Naval da Barragem (VNB) is a military village of Brazilian Navy Officers located in the metropolitan region of Salvador/Bahia-Brazil, built in an extensive area of preserved Atlantic forest, close to the sea. This chapter aims on promoting reflections upon childhood in such a context, considering that it is endowed with idiosyncrasies that influence the development process of the children living there. Therefore, the VNB is characterized as the military environment, which it is, indeed, and the implications of this fact are taken under consideration, in addition to describing some of the characteristics of the village as a physical space, which mediates and directs the social interaction of children and their ludic choices. Furthermore, reflections are produced on the unique characteristics of childhood in the VNB and the relationships between human development and its context.

Keywords: childhood, development, context, militarism

A discussão a seguir tem por base a pesquisa de mestrado acadêmico em Psicologia do Desenvolvimento conduzida pelo primeiro autor sob orientação da coautora (França, 2023). Os dados produzidos são originários de observações diretas de episódios de brincadeiras infantis e seus respectivos registros cursivos, além de entrevistas com as crianças componentes da amostra, possíveis mediante reiteradas inserções em campo, a Vila Naval da Barragem (VNB). Trata-se, o presente texto, portanto, de um recorte temático do referido estudo, recorte este no qual foram enfatizadas as relações entre desenvolvimento humano e contextos desenvolvimentais, mais precisamente as infâncias de crianças residentes numa vila militar. Apresentam-se, para tal, reflexões preliminares baseadas em achados da própria Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Ambiental, Psicologia Histórico-Cultural e áreas/perspectivas teóricas correlatas.

Na perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é repleto de imprevisibilidades e irregularidades, de períodos críticos e sensíveis que se sucedem, de ritmo e intensidades variáveis. Além disso, o desenvolvimento é entendido como sociogenético – inclusive as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas – que articula, dialeticamente, a ontogênese, a história e a cultura. Na teoria de Vigotski, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento, não fins, e tais meios – a saber, a cultura e o meio social – são elementos constitutivos da pessoa desde seu nascimento, estando, a criança, mergulhada nesses elementos (Prestes, 2013; Vigotski, 2000).

Estudos referentes ao desenvolvimento humano e contexto não são novos na Psicologia. Apesar da enorme diversidade de direcionamentos teóricos e metodológicos empregados no entendimento dessa relação e das infinitas possibilidades de definições, entende-se como “contexto” as diferentes condições de vida na qual as crianças se desenvolvem, assumindo que a criança é cultural e historicamente situada. Sendo assim, os estudos sobre desenvolvimento humano não podem prescindir da história, do tempo e do lugar, ou seja, do seu contexto (Lordelo, 2002).

Nesse sentido, os rumos do desenvolvimento da criança conectam-se, dentre outras variáveis, à sua participação na cultura, como ela se apropria ativamente dos modos de falar e sentir culturalmente prevalentes na sua realidade. Nessa discussão, emerge o importante conceito de Vivência (Vigotski, 2018). A maneira como a criança atribui sentido e se relaciona com os eventos da realidade ao seu redor é considerada variável definidora dos rumos da sua relação com o meio

e com as consequências daí advindas. Nas palavras do próprio autor: “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). O papel do meio no desenvolvimento, do contexto, deve ser analisado na relação da criança com ele, pois é somente nessa relação que tal análise faz sentido (Vigotski, 2018).

No esteio desse entendimento contextual sobre o desenvolvimento e, considerando que a supracitada pesquisa foi conduzida no contexto militar, uma vila naval, torna-se desejável apresentar *en passant* algumas características desse lugar, com o objetivo de situar o leitor para melhor acompanhamento das reflexões propostas.

A VNB é uma vila militar de Praças da Marinha do Brasil (MB), localizada na região metropolitana de Salvador, mais precisamente no limite entre a capital baiana e o município de Simões Filho, do estado da Bahia. É, administrativamente, subordinada à Base Naval de Aratu, área sob jurisdição do Comando do Segundo Distrito Naval. Nesta vila residem cerca de 600 famílias (militares da ativa e seus dependentes), cuja área total é estimada em 411.050 m². É formada por residências (casas e apartamentos); áreas comuns de lazer com parques infantis, piscina, quadras de esporte; prédios administrativos, capela e ambulatório de assistência à saúde.

Em termos históricos, a MB se estabelece concretamente naquela região nos anos 1970 do Século XX, quando a atual Base Naval passou a operar, em concomitância com a construção da Vila Naval e o barramento do Rio dos Macacos. Todavia, a área já era de

interesse militar desde a Segunda Guerra Mundial, quando começou a ser ocupada em virtude da localização estratégica e privilegiada do ponto de vista terrestre e também marítimo – na Baía de Aratu/Baía de Todos-os-Santos. Cabe citar que há pelo menos quatro décadas a área é disputada judicialmente pela MB e pela comunidade Rio dos Macacos – Comunidade tradicional remanescente de quilombo – realidades que coabitam e dividem parte do mesmo território, não sem conflitos, por força de determinação judicial.

A VNB foi construída em extensa área de mata atlântica preservada, em proximidade com o mar (Baía de Aratu/Baía de Todos-os-Santos) tendo, em seu território, uma barragem (do Rio dos Macacos). Trata-se, então, de uma “ilha” com importantes características geográficas e naturais, de pujante história viva, em pleno seio de uma metrópole cada vez mais urbanizada e tecnológica. É nesse ambiente dotado de tamanha complexidade, riqueza e contradições que se desenvolvem as crianças militares, que serão enfatizadas em razão do recorte da pesquisa.

| *A VNB como Ambiente Militar*

No âmbito castrense, o direito à moradia é assegurado pelo Estatuto dos Militares (Brasil, 1980), mais especificamente no item I do artigo 50, que prevê habitação para os militares em atividade e seus dependentes em imóvel sob responsabilidade da União. A criação e a existência das vilas militares devem-se, portanto, a tal princípio legal. A fim de atender a esse direito, foi criado o sistema intitulado Próprio Nacional Residencial (PNR), por meio do qual a MB direciona pessoal às moradias, a partir da demanda e dos critérios de eleição.

Não devem, portanto, pairar dúvidas sobre serem essas vilas instituições militares por definição, com todas as suas características. Enquanto tal, estão imersas no que se chama cultura militar, que pode ser definida como um complexo processo simbólico interpretável, com os elementos organizacionais subjacentes e as instituições componentes, que configuram um processo mental de resolução de problemas (Menezes, 2016). No caso específico da Marinha, a constituição subjetiva dos seus membros encontra-se intimamente ligada ao ambiente físico de atuação (predominantemente o mar) e aos meios operativos habituais (sobretudo navios), conforme sinaliza Menezes (2016), além de serem, os marujos, dotados de linguagem muito particular que lhes caracteriza (Maior, 2006).

Ademais, enquanto instituição militar, as vilas estão sujeitas aos princípios basilares e definidores do militarismo, que são a hierarquia e a disciplina. A hierarquia pode ser entendida como um princípio organizador da autoridade militar nas instituições que a compõem (Brasil, 1980), que guia toda a vida institucional castrense, desde a maneira como as informações circulam internamente, as relações de seus membros, a visão de mundo compartilhada, até os cerimoniais que lhe são característicos, a divisão social de tarefas e dos papéis exercidos (Leirner, 1997). A disciplina, por sua vez, refere-se à observância e acatamento das leis, normas e regulamentos que subjazem o funcionamento militar regular e harmônico, que deverão ser cumpridos fielmente por todos os militares (Brasil, 1980).

Entende-se que o sistema de crenças, valores e comportamentos que caracterizam a cultura militar, e do qual fazem parte a hierarquia e disciplina, encontram-se presentes ao longo de todo o processo forma-

tivo da identidade militar, desde o curso de formação inicial, perdurando e fortalecendo-se por toda a carreira (Castro, 1990). Esse arcabouço simbólico compõe também as famílias militares, enquanto categoria sociológica, que são também possuidoras de idiosincrasias quando comparadas a outros grupos familiares tradicionais, como por exemplo: tendência a isolamento do mundo civil e coesão entre si (como efeito das movimentações constantes em território nacional e mudanças espaciais e de rotina); priorização da carreira do militar em detrimento da carreira do consorte (as mulheres tendem a acompanhar os maridos muitas vezes abrindo mão de suas profissões); reprodução informal da hierarquia institucional nas relações entre famílias (Castro, 2018).

Os princípios e valores militares, portanto, parecem exercer influência importante nos quartéis, nas vilas, nas famílias lá residentes e também individualmente em seus membros, o que inclui as crianças. Logo, não seria exagerado ou precipitado falar da existência de “crianças militares”. Por suas características *sui generis*, inclusive, tais crianças são pesquisadas no mundo todo, sobretudo em situações de guerra. No campo da Psicologia/Saúde Mental, em específico, a ênfase recai principalmente nos aspectos clínicos e educacionais. São exemplos os estudos de Park (2011), Rowan-Legg (2017), Sullivan, Cozza e Dougherty (2019), Willianson, Stevelink, Silva e Fear (2018).

| A VNB Enquanto Espaço Físico

Na discussão acerca das relações entre a formação da criança e os ambientes urbanos, diferenciam-se, fisicamente, os espaços privados dos espaços públicos. Os espaços privados são definidos por Oliveira

(2004) como aqueles não geridos pelo poder público e cujo acesso é restrito, podendo ser classificados como abertos, quando envolvem contato com a natureza (a exemplo de clubes e alguns *playgrounds*/parquinhos), ou fechados, se dispõem exclusivamente de ambientes internos e cobertos (a exemplo de áreas internas domésticas e centros esportivos). Já os espaços públicos são, em geral, geridos pelo poder público e considerados um bem da coletividade, de uso comum a todos, independente de classe social, idade ou etnia, e nos quais os membros de uma comunidade podem interagir entre si e com a natureza (Oliveira, 2004). São exemplos os parques, as praças e as ruas.

Tendo por norte tais definições, é possível dizer que a VNB – enquanto espaço físico onde as crianças convivem e interagem – não se enquadra exatamente em nenhuma das duas classificações, embora tenha algumas características próximas a ambas. Ainda que gerida pela União, por intermédio da MB, o acesso à VNB é controlado (por ser uma instituição militar) e restrito aos permissionários (moradores) e seus visitantes. Logo, não se configura enquanto espaço de livre acesso e de interação comunitária mais ampla, como características definidoras dos espaços públicos *stricto sensu*. A coexistência de quilombolas na região, por exemplo, não parece configurar troca social mais ampla, à medida que tais interações parecem pouco sistemáticas, tampouco os quilombolas utilizam áreas de lazer pertencentes à VNB. Ao mesmo tempo, há, na VNB, ruas extensas e logradouros nos quais circulam veículos e pessoas de forma constante. Muitos desses espaços são utilizados pelas crianças para brincar, o que aproxima a vila da noção de espaço público.

Por outro lado, a VNB não é classificável enquanto espaço privado, pois possui gestão pública – a MB é uma instituição militar permanente e de Estado – o que, *per si*, a distância, administrativamente, de condomínios fechados do mundo civil. Sem embargo, dispõe de dispositivos comuns a condomínios do âmbito privado, como parquinhos, academia, quadras de esporte e espaços de convivência, dentre outros. Ademais, possui delimitação rígida de espaço, por ser uma área militar, e, no cotidiano, poucas trocas com o ambiente externo, o que a aproxima da realidade de alguns condomínios fechados no âmbito privado e a vulnerabiliza a promover segregação social e/ou espacial, conforme será discutido no tópico a seguir.

| **As Infâncias na VNB**

As transformações sociais ocorridas a partir de 1950, fenômenos relacionados à urbanização e ao crescimento desorganizado e desenfreado das cidades, trouxeram, dentre outras coisas, uma elevação da quantidade de veículos circulando nas ruas, o aumento da violência urbana e a percepção de insegurança por parte da população (Karsten & Vliet, 2006). Para além dos impactos globais nas sociedades ocidentais, tais mudanças afetaram também as crianças, na medida em que tiveram restringidas suas possibilidades de livre acesso lúdico às ruas e passaram a experimentar uma domesticação da infância, que é a migração das práticas de brincadeiras dos ambientes externos para os internos (Mekideche, 2004). A criação maciça de lugares destinados especificamente às brincadeiras infantis em ambiências de acesso restrito, chamados por Rasmussen (2004) de “lugares para criança”, como os *playgrounds* de condomínios fechados, por exemplo,

refletem uma resposta cultural a tais mudanças macro sociais. Tal fenômeno pode ser percebido também na realidade brasileira, tendo sido observado inclusive no contexto soteropolitano (Bichara *et al.*, 2011), onde se localiza a Vila Naval da Barragem.

Nota-se que as vilas militares, como a VNB, já tinham tendência à interiorização dos seus espaços de convivência, muitas vezes mantendo-se mais isoladas e distantes dos centros das cidades, nos quais militares e seus familiares convivem mais entre si do que com os “paisanos” (civis). Não obstante, tal processo, nesse caso, guarda muito mais conexão com suas características institucionais *tout court* do que com a necessidade de responder às supracitadas transformações sociais experimentadas a partir de 1950 do Século XX, embora naturalmente a elas não estejam imunes. Tal *modus operandi* institucional possivelmente favorece a preservação da sua lógica de funcionamento e catalisa a perpetuação dos valores castrenses entre aqueles que compartilham da sua realidade.

A tendência ao isolamento físico das vilas, o hermetismo característico do militarismo e a convivência assistemática com outras realidades podem produzir várias consequências. Uma delas é o risco de promover segregação, seja ela social ou espacial, que pode ser entendida como a criação de barreiras, por parte de determinados grupos sociais, que os distancia dos demais – os “de fora”. Na infância, tal processo é potencialmente produtor de vieses no julgamento de realidades alheias às experimentadas diretamente pelas crianças, o que pode trazer impactos importantes nas relações intergrupais (Oliveira, 2004).

Especificamente no caso das crianças da VNB, uma das expressões desse processo reside no fato de muitas

delas tenderem a ter poucas experiências com realidades extramilitares. Isso pode se dar por já terem nascido em ambientes de vilas e nelas permaneceram ou porque, uma vez morando em vila militar, houve uma descontinuação de outras relações afetivas com localidades e pessoas (França, 2023). Conforme exemplificam alguns dos relatos das crianças da VNB sobre suas experiências lúdicas: “[...]já morei, brinquei e morei em outros lugares [...] Já morei em Paripe, na Ribeira [bairros de Salvador], voltei poucas vezes lá” (Sonic⁴, 7 anos, extraído de França, 2023, p. 112).

A fala de T., criança de 6 anos (França, 2023, p. 112), é também prototípica desse processo:

Só brinco na Vila e no shopping. Passo a maior parte do tempo brincando na Vila ou brincando na casa de [nome de outra criança da vila], porque lá tem um parquinho grande, na [rua] Rio de Janeiro, lá em cima.

Soma-se a essa realidade o fato de que muitas crianças da VNB estudam em colégios militares, o que restringe ainda mais as trocas sistemáticas com ambiências e pessoas fora do círculo castrense. Apesar da restrição em termos de acesso a ambientes extra-MB, os dados da pesquisa com as crianças da VNB revelam que estas possuem diversas possibilidades de trocas sociais em locais abertos da própria vila, o que ajuda a entender o porquê de essa restrição não ser compreendida por elas como algo negativo, até mesmo porque, para muitas, trata-se da única experiência duradoura a que tiveram acesso, ou seja, não conhecem alternativas (França, 2023).

⁴ Os nomes de identificação são fictícios, escolhidos pelas próprias crianças, ou, na ausência de escolha explícita, foi adotada a primeira letra do nome para preservar suas identidades.

Depõe favoravelmente à percepção da constância das trocas sociais – entre crianças residentes na VNB – as brincadeiras levadas a cabo por elas. A coleta observacional dos episódios de brincadeiras e seus registros cursivos evidenciaram categorias variadas, como brincadeiras de exercício físico, de contingência social, brincadeiras turbulentas, brincadeiras de faz de conta; porém as crianças brincavam, sobretudo, de brincadeiras e jogos com regras (França, 2023). Nessa categoria foram reunidos episódios de brincadeiras consideradas tradicionais (pega-pega; pedra, papel e tesoura; brincadeiras com bola; pula corda; chicotinho queimado etc.), todas ocorridas em contexto de rua e com pouca ou nenhuma supervisão adulta.

É sabido que o ambiente/espço físico é capaz de direcionar as brincadeiras escolhidas pelas crianças, influenciando-as quanto a sua forma e conteúdo (Bichara, 2006). Desse modo, parte da ocorrência de brincadeiras tradicionais em contexto de rua parece guardar relação justamente com o acesso que as crianças da VNB têm às ruas, onde podem levar a cabo brincadeiras que seriam menos prováveis em ambiente doméstico (França, 2023). Adicionalmente, numa dimensão mais simbólica, o ambiente da VNB, em todas as características de contato com natureza que possibilita, parece servir de enredo inclusive para as brincadeiras de faz-de-conta, além de moldar amplamente a dimensão experiencial das crianças e sua relação profunda com o contexto.

Outrossim, o acesso às ruas – de forma mais livre – identificado na VNB, algo que vai na contramão do processo de interiorização das brincadeiras nas sociedades ocidentais, sugere que outras variáveis estejam influenciando o fenômeno. Uma delas parece ser a per-

cepção de segurança. Foi comum nas entrevistas com as crianças da VNB que elas se referissem à vila como local onde se sentiam seguras, conforme exemplificado por Elsa, 10 anos, uma das crianças da amostra (França, 2023, p. 92):

Eu acho que talvez aqui dentro é mais protegido. Não passa muito carro, a gente fica atravessando a rua toda hora. Lá fora [da VNB], meu pai diz que eu não vou poder brincar muito, porque fica tarde, passa muito carro.

Se por um lado a percepção de segurança permite o acesso mais livre às ruas, apesar de na VNB também haver trânsito regular de veículos e pessoas, por outro também ajuda a justificar o porquê de grande parte das brincadeiras serem conduzidas com pouca ou nenhuma supervisão adulta, mesmo nos espaços comuns e abertos da Vila. A inserção no campo de pesquisa permitiu visualizar que os adultos em muitos momentos revezavam a função de cuidado, ou seja, um adulto supervisionando crianças de famílias diferentes. Tal fato parece sinalizar para a existência de um arranjo comunitário capaz de diminuir sobrecargas, algo que ganha contornos de ainda maior relevância em cenário de pouco suporte fora do ambiente militar; isto é, as famílias militares são aquelas acessíveis para a busca de apoio mútuo (França, 2023).

Outrossim, quando adultos revezam o cuidado entre si ou mesmo quando crianças de diferentes idades cuidam umas das outras, comportamento conhecido como maternagem, algo que também foi observado na VNB, isso aponta para uma funcionalidade específica naquele contexto, permitindo que os adultos possam se ocupar de outras tarefas, como as domésticas ou trabalhos remunerados. A pesquisa verificou também que

muitas das mulheres das famílias militares residentes na VNB abriram mão de suas carreiras para acompanhar os esposos, muitas dedicadas a atividades laborais informais pela internet ou na própria Vila, como reforço escolar a crianças, serviços de salão de beleza e venda de alimentos. Assim, as crianças brincarem de forma mais livre, ocupando os espaços abertos da VNB, muitas vezes cuidando umas das outras, para além de ser uma característica das infâncias locais, exerce função importante na dinâmica familiar e comunitária (França, 2023).

A inserção no campo de pesquisa, e as observações dela advindas, permitiu visualizar que os grupos de brincar tendiam a ser pouco perenes quanto à constituição dos seus membros; ou seja, havia bastante variação entre as crianças que brincavam juntas na VNB. Carece maior esclarecimento se tal característica se deve ao fato de as observações terem sido levadas a cabo em áreas abertas, o que torna menos provável a ocorrência de interações mais duradouras entre crianças que costumeiramente brincam juntas, ou se isso guarda alguma relação com o fato de as famílias militares serem movimentadas para outros locais do país com regularidade, o que poderia dificultar o estabelecimento de laços de amizade mais duradouros entre as crianças. Estudos posteriores podem lançar luz sobre esse evento.

Por fim, para melhor ilustrar algumas das características das infâncias locais, pode-se recorrer à “tipologia” de infâncias descritas por Karsten (2005) na realidade holandesa, com o devido cuidado de não desconsiderar as idiossincrasias de cada realidade: 1) “*outdoor children*” (“crianças ao ar livre”) – Tais crianças brincam e interagem com os pares ao ar livre regular-

mente, pois vivem em locais que possibilitam a maior apropriação dos espaços públicos, trocas sociais sistemáticas, embora com pouca variação étnica e de classe social; 2) “*indoor children*” (“crianças internas”) – São crianças que raramente brincam ao ar livre, tendem a brincar dentro dos domicílios, sobretudo com eletrônicos. Quando o fazem, é por tempo limitado, pois não têm as ruas como local prioritário para desenvolver suas brincadeiras, tendendo a interagir pouco com outras crianças, mesmo quando vizinhas; e 3) “*backseat generation*” (“geração banco de trás”) – São infâncias especialmente tuteladas, sendo as atividades infantis direcionadas por adultos, mesmo as experiências de rua (que são raras) são acompanhadas por adultos.

Diferentemente da “*backseat generation*”, e conforme já sinalizado anteriormente, as crianças da VNB não são especialmente tuteladas por adultos, pelo menos não além do que seria exigido para qualquer criança. Pelo contrário, gozam de certa autonomia para ocupar as ruas e construírem interações lúdicas com pouca supervisão adulta. As infâncias da VNB podem ser compreendidas enquanto infâncias ao ar livre (“*outdoor children*”) porque há regularidade na ocupação das áreas abertas, contato constante com a natureza e trocas sociais sistemáticas com outras crianças moradoras da Vila. Não obstante, vale ressaltar que as ruas ocupadas são ruas da própria VNB, não as de espaços públicos de acesso universal como na experiência holandesa. Isso restringe o quanto de trocas com outras realidades podem ser operacionalizadas em tal contexto, o que aduz ao risco de segregação social e espacial.

Complementarmente, é possível avaliar que coexiste, na realidade da VNB, características de infância do tipo crianças internas (“*indoor children*”), embora

não no exato sentido do descrito por Karsten (2005). A realidade das crianças na VNB não se restringe ao ambiente doméstico, mas é restrita pela própria condição da residência em vila militar, coerente com a cultura da organização e o *modus operandi* institucional. Embora tal fato careça de dados empíricos, é possível especular que, em razão de serem, as instituições militares, tradicionais e pouco dinâmicas no transcurso do tempo, as crianças que cresceram em vilas militares décadas atrás já tivessem infância com moldes parecidos com aqueles descritos no presente trabalho.

| Considerações Finais

Ao observar as singularidades da residência em vila militar, é inevitável indagar sobre o quão salutar pode ser para as crianças, em termos de desenvolvimento, morar na VNB. Não há como responder a isso de forma simplista, tampouco os dados produzidos permitem afirmá-lo; porém, algumas reflexões baseadas na literatura da Psicologia e contextos de desenvolvimento sugerem cuidado nessa análise, para que não descambe ao reducionismo ou fatalismo. As relações entre contexto e desenvolvimento humano, este último aqui entendido em todos os sistemas (genético, neural, comportamental e ambiental) que o caracterizam, possuem diversos níveis hierárquicos de análise, direções e possibilidades de influências mútuas (Dessen & Guedea, 2005). Inclusive, é pertinente adotar, nessa discussão, a noção de equifinalidade do processo de desenvolvimento, na medida em que “caminhos diferentes podem convergir e, a partir de uma mesma rota, é possível chegar a pontos diferentes” (Carvalho & Lordelo, 2002, p. 229). Isso sugere a inexistência de linearidade no desenvolvimento humano e a possibili-

dade de que este tome rumos imprevisíveis, em razão das diversas variáveis que o compõem e que se inter-relacionam dinamicamente. Tal lógica é sinalizadora das múltiplas potencialidades e limitações dos diferentes contextos em termos de impacto no desenvolvimento humano, o que não deve impedir a produção de pesquisas científicas comparativas em contextos diversos capazes de lançar luz sobre o assunto (Lordelo, 2002), evidenciando a necessidade de parcimônia ao julgar realidades unicamente a partir do próprio crivo valorativo. O meio no qual se dá o desenvolvimento da criança não deve ser visto de maneira pura e objetiva como se nele houvesse qualquer qualidade ou característica que definisse os rumos desse desenvolvimento *a priori*. Deve-se compreendê-lo à luz da relação existente (meio-criança), relação esta que vai se modificando ao longo dos diferentes degraus etários, sendo, portanto, dinâmica por definição (Vigotski, 2018).

Como anteriormente discutido, a noção de Vivência em Vigotski (2018) considera particularidades pessoais na análise, por considerar que estas são elementos que ajudam a definir a relação da criança com dada situação, com o seu meio, atribuindo dinamicidade a essa relação ao longo do tempo. Faz sentido, portanto, perguntar às próprias quais significados as crianças atribuem às suas experiências no contexto em que se desenvolvem, haja vista certamente apreenderem a realidade de maneira distinta no transcurso do seu desenvolvimento e também diferente dos adultos. Alçar a criança à condição de protagonismo, ouvir sua voz é, muito além de uma estratégia de metodologia ativa pretensamente superadora do viés adultocêntrico reinante na Psicologia do Desenvolvimento, um compromisso ético e também condição indispensável para o

estudo científico da relação desenvolvimento-contexto, na perspectiva de Vigotski (2018). Inclusive, é sabido que as crianças não introjetam passivamente os elementos culturais e contextuais da realidade na qual se inserem, elas ativamente reinterpretem/ressignificam de forma criativa tais variáveis, construindo suas culturas lúdicas e transmitindo-as aos seus pares horizontalmente (Corsaro, 2011; França, 2023; Vigotski, 2009). Mais um motivo, portanto, para dar lugar aos sentidos que elas atribuem à própria realidade.

E se a vivência das crianças importa, inclusive o que elas dizem sobre isso, complementarmente ao que fora exposto em seções anteriores do presente texto, chama a atenção haver sido comum em seus relatos que a VNB fosse classificada enquanto lugar bom para morar. Elas relataram que na Vila se sentiam mais livres para realizar atividades que lhes aproovessem, sem tantas amarras do ambiente doméstico interno, tendo, portanto, certa autonomia para guiar sua própria ocupação lúdica dos espaços e para escolher como e com o quê brincarão. Tampouco pareceu estar no horizonte delas, diferente do que poderia supor o senso comum, que a VNB fosse um local percebido como especialmente rígido em termos de regras, a despeito de ser uma instituição militar, sendo esta uma variável muito mais relacionada à dinâmica familiar singular que à instituição *per se* (França, 2023). A VNB parece, portanto, um local onde as crianças estão em constante contato com a natureza, sendo a ambiência principal das suas interações e trocas sociais entre pares, mantendo grupos de brinquedo tendentes à homogeneização, no sentido de que seus partícipes são as crianças lá residentes, exclusivamente, em todas as consequências que tal condição pode trazer, embora tendam a brincar em grupos

não-coetâneos e variados em gênero. Mesmo algumas características da VNB, que poderiam ser vistas com suspeição e preocupação, não necessariamente são problemáticas do ponto de vista das crianças. A participante T. (6 anos), por exemplo, evidencia esse fato ao exclamar, empolgadamente, no encerramento da sua entrevista: “Brincar na Vila é ótimo!” (França, 2023, p. 113).

Referências

- Bichara, I. D. (2006). Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: E. Bomtempo, E. G. Antunha, & V. B. Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua...* (pp. 161-171). Wakeditora.
- Bichara, I. D., Modesto, J. G. N., França, D. A., Medeiros, S. S., & Cotrim, G. S. (2011). Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 167-179.
- Brasil. (1980). *Estatuto dos militares*. Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980.
- Carvalho, A. M. A., & Lordelo, E. R. (2002). Infância Brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 229-256). Edufba.
- Castro, C. (1990). *O espírito militar: Um antropólogo na caserna*. Jorge Zahar Editor.
- Castro, C. (2018). A Tradicional família militar – autobiografias de mulheres militares. In C. Castro (Org.), *A Família militar no Brasil: Transformações e Permanências* (pp. 15-27). FGV.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20.
- França, D. A. (2023). “*Marcha, soldado, cabeça de papel*”: Reprodução interpretativa e cultura de pares

nas brincadeiras de crianças em uma vila militar [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38384>

Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290.

Karsten, L., & Vliet, W. V. (2006). Children in the city: reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 151-167.

Leirner, P. C. (1997). *Meia-volta volver: Um estudo antropológico sobre a hierarquia militar*. FGV.

Lordelo, E. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 5-18). Edufba.

Maior, R. S. (2006). *Rolo de Japona - dicionário, contos e crônicas do linguajar marinho (praças)*. Scortecci Editora.

Mekideche, T. (2004). Espaços para crianças na cidade de Argel: Um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In E. T. O. Tassara, E. P. Rabinovich, & M. C. Guedes (Ed.), *Psicologia e ambiente* (pp. 143-167). Educ

Menezes, D. T. (2016). *Como pensam os militares - A construção social da subjetividade dos militares*. Baraúna.

Oliveira, C. (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*. Editora Aleph.

Park, N. (2011). Military children and families. Strengths and challenges during peace and war. *American Psychologist*, 66(1), 65-72.

Prestes, Z. R. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: Algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49), 295-304.

Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.

- Rowan-Legg, A. (2017). Caring and youth from Canadian military families: Special considerations. *Paediatrics & Child Health*, 22(2), e1-e6.
- Sullivan, R. M., Cozza, S. J., & Dougherty, J. G. (2019). Children of military families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28, 337-348.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI(71), 2144.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. E-papers.
- Williamson, V., Stevelink, S. A. M., Silva, E., & Fear, N. T. (2018). A systematic review of well being in children: A comparison of military and civilian families. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, Article 46.

8. Crianças em suas Movências no Território Praiano: Mobilidade nos Espaços Naturais/Sociais – Região Caeté

Children on the Move in the Beach Territory: Mobility in Natural/Social Spaces – Caeté Region

*Maria Natalina Mendes Freitas
Maria Esmeralda Batista da Silva*
Universidade Federal do Pará

Resumo: O texto discute as conexões no contexto de vida das crianças residentes no território praiano – região Caeté, a partir do projeto de pesquisa aprovado pela Chamada Universal – CNPq, nº 18/2021. A pesquisa adentra no cotidiano da comunidade Vila dos Pescadores, a 33 km da cidade de Bragança-PA. Os sujeitos são crianças com idades de 4 anos a 10 anos. O espaço constitui-se de vivências e culturas infantis brincantes, em sintonia com a natureza, o trabalho de seus pais e as vidas assentadas na cultura local. Objetiva-se refletir sobre a circularidade do saber e a mobilidade nos espaços naturais/sociais de movências das crianças, sobre suas experiências vivenciadas no cotidiano do território praiano, na assertiva da construção de uma Pedagogia Amazônida, a partir e junto dessas crianças. A investigação de abordagem qualitativa envolve aprofundamento bibliográfico e trabalho de campo, observação, entrevistas, desenhos e de registros fotográficos sobre os modos de viver das crianças na vila. Almejamos contribuir com o diálogo que discute as conexões das crianças com a natureza, em diferentes contextos de vida, desde os territórios rurais, a cidade, as águas e a espaços fronteiriços desses espaços, a partir das experiências, diálogos, reconhecendo os conhecimentos e saberes de seus contextos.

Palavras-chave: infância, processo educativo, gramáticas sociais, cultura, natureza

Abstract: The text discusses connections in the living context of children in beach areas – *Caeté* region as a result of a research project approved by Universal Application *CNPq*, nº 18/2021. The research has been done daily on a community of fishermen located 33 km almost distant from Bragança, Pará, Brazil. The main subjects are children between 4 to 10 years old. The locals form many living and children cultures linked with nature, the work of their parents, and life put in local culture. This work aims to reflect on the circle of knowledge and the mobility in the social/cultural movement of those children upon their daily living in the beach areas, all this to build an Amazon pedagogy together with those children. The investigation approaches are qualitative, using a bibliographical archive, and field research using interviews, drawing a picture register about living of children in the village. We want to contribute to the discussions about children's relations in nature and different living contexts, as well as rural areas, cities, water lands, and territorial boundaries. All this is related to experiences, and talking about traditional knowledge in that context.

Keywords: childhood, educational process, social behavior, culture, nature

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que se encontra em andamento no território⁵ praiano da região *Caeté*. As incursões ao campo emergem do projeto “As Gramáticas Sociais de Crianças e Suas Infâncias em Território de Águas de Regiões da Amazônia Paraense” e para a escrevivência deste artigo,

⁵ Geralmente o conceito de território se vincula à categoria de poder, não necessariamente ao poder político e espaço de governança, e sim no sentido de poder simbólico, estando ligado à apropriação de determinados grupos para com seu espaço de vivência. Neste estudo, assumimos o conceito de território como espaço das manifestações praianas em que as crianças e suas infâncias convivem em uma comunidade pesqueira, mediados pela cultura e brincades, expressos nas manifestações do imaginário simbólico amazônico. Ver Fernandes (2012), Haesbaert (2004), para aprofundar sobre território e Loureiro (1995), sobre cultura amazônica.

tematiza-se especificamente as conexões/movências do contexto de vida das crianças residentes na Vila dos Pescadores, localizada a 33 km da cidade de Bragança, município do estado do Pará. Importa destacar que as reflexões tecidas estão intimamente vinculadas ao lugar de onde falamos, isto é, da *Amazônia paraense*. Enunciar este lugar é fundamental, na assertiva de visibilizar um espaço criancero de variadas vivências e culturas infantis em sintonia com a natureza, com o trabalho de seus pais pescadores com vidas assentadas na cultura local, margeada pelas águas do mar da costa Atlântica, manguezais e a bela praia de Ajuruteua “com cerca de 2,5 km localizada a 36 km da cidade de Bragança, em uma ponta de terra entre manguezais, as águas de um furo (Furo da Estiva) e o mar” (Pereira *et al.*, 2006, p. 22).

Amazônia paraense, em seu contexto geográfico, possui características que se destacam: a multiculturalidade e a multiterritorialidade. Nesse espaço plural de multivozes e cores, encontramos as infâncias praianas, varzeanas, ribeirinhas, quilombolas, entre outras. É nesses espaços diversos que a cultura das infâncias amazônicas se move, enraizada em sua ancestralidade, principalmente a cabocla e a indígena. Durante as observações de campo, percebeu-se que o brincar pode acontecer com um simples caroço de ajirú⁶, espécie de frutífera encontrada na natureza, e seus arvoredos se misturam entre os manguezais, atentando que este brincar das crianças reafirma que “a brincadeira se faz com a vida, e não com produtos comprados” (Piorsky,

⁶ A espécie *Chrysobalanus icaco* L., da família botânica Chrysobalanaceae, popularmente conhecida como guajuru, ajuru, ajiru, cajuru, guajuru e uajuru. <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/164368/1/Anais-Pibic-2017-On-line-37.pdf>.

2016)⁷. Na natureza, as crianças podem encontrar se-
mentes, paus, folhas, terra, areia e água, e podem criar,
imaginar e inventar qualquer brinquedo, qualquer
brincadeira, dando asas à sua imaginação, expressando
que a natureza tem cor, cheiro, sabores e que se pode
fazer variados sons, a depender da imaginação e, nesta
direção, acenando para a linha de estudo de Gandhi,
qual seja, a relação criança e natureza.

No convívio com a floresta, o rio, o mar, a praia
e o mangue, as crianças elaboram brincades lúdicos,
poéticos e até mesmo invejáveis por sua criatividade,
dando vida, sentido e significado às conexões⁸/movên-
cias⁹ de seu cotidiano. Portanto, estar em sintonia com
a natureza reverbera criações brincantes divertidas por
contar com um ambiente paisagístico convidativo por
excelência, sem esquecer das dificuldades enfrentadas
pelas crianças para se deslocar até a escola. Esta pes-
quisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética,
seguindo as orientações do protocolo ético, no que se
refere a pesquisa¹⁰ com crianças, constando dos atos
declaratórios de assentimentos e consentimentos, por
parte dos interlocutores diretos da pesquisa, assegu-
rando-nos a concordância, bem como autorizando
o uso de seus nomes no texto. Assim, dar voz ao ou-
tro, requer acolhimento, “coerência entre o discurso

⁷ Entrevista com Gandhi Piorski concedida à Renata Penzani, Portal
Luneta, 03 de nov. 2016.

⁸ Conexão está ligada aos modos de vida que as crianças estabelecem
com o espaço praiano em que circulam para realizar tarefas diárias
tais como: brincar, ir à escola, tomar banho etc.

⁹ Movência relaciona-se a circularidade das crianças nos espaços
praiano, um movimentar-se no tempo e espaço, um entre-lugar en-
tre a praia, o rio e o mar.

¹⁰ A pesquisa conta com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil. A pesquisa
foi aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado CEP
6201408).

e a prática, escuta que tira o sujeito do anonimato, traz legitimidade e dá visibilidade às suas narrativas” (Kramer & Pena, 2019, p. 73).

A questão que norteia o curso deste texto é: que conexões/práticas sociais permeiam a relação da criança da Vila dos Pescadores com a natureza? Em seu cotidiano infantil, quais as movências que circulam a partir de seus saberes culturais? Objetivou-se, portanto, compreender as conexões/práticas sociais que permeiam a relação da criança da Vila dos Pescadores com a natureza, cotejando elaborar uma gramática social e cultural das crianças do território praiano região Caeté, partindo da circularidade dos saberes e da mobilidade nos espaços naturais/sociais de movências dessas crianças a partir de suas experiências vivenciadas no cotidiano, na assertiva da construção de uma Pedagogia Amazônida, a partir e junto dessas crianças. O direcionamento de nosso olhar para a Vila dos Pescadores justifica-se por tentar compreender quem são essas crianças que habitam esse território e como expressam sua relação com a exuberância da natureza que circunda a região, tornando-se base para um vasto campo investigativo.

Os sujeitos desta investigação são crianças (4–10 anos de idade) que contribuíram para que pudéssemos reconhecer, em cada uma e em seus grupos, seus saberes, seus jeitos de criar, brincar e recriar, ressignificando a vida de sua comunidade pesqueira. Metodologicamente, a investigação integra práticas de pesquisa em educação que assumem a etnografia em seu fazer, tendo como foco a sociabilidade e vivências de crianças residentes no território amazônico praiano, Região Caeté, incorporando que tais sujeitos são protagonistas e produtores de cultura. O estudo perpassa por pesquisas bibliográfica e de campo, centrando

nos objetivos e nas questões norteadoras da pesquisa, e procura cunhar o “mundo das crianças” em plenitude, que mistura brincares, fazeres, rotinas, ciclos de vida (Brandão, 2015). Nesse mundo infantil, acontecem profícuos processos de socialização entre fazeres, rotinas e brincares, produzindo sociabilidades de “trocas materiais e simbólicas essenciais à reprodução da cultura regional” (Castro, 2006, p. 15). Compreender essas trocas de crianças praianas amazônidas, a partir de suas vozes e junto delas, é o desafio que nos conduz pensar as infâncias e suas práticas sociais movediças que circulam nesses espaços, sob uma outra lógica conceptual e epistemológica, vendo-as, ouvindo-as e percebendo-as como sujeitos protagonistas de suas vidas, que pensam e agem sobre o mundo presente (Gusmão, 2012). Daí que a vivência, no decorrer da pesquisa, exigiu-nos múltiplos entrelaçamentos metodológicos, sendo a participação observante o ponto crucial deste percurso, por permitir-nos maior interação com os moradores da vila, com as crianças e representantes da comunidade. Para guardar os registros, os vestígios, as paisagens, as escutas, os diálogos, chegou-se ao entendimento de que a melhor forma seria através de fotografias, caderno de campo, áudios de entrevistas com os moradores e as crianças, assim como desenhos elaborados pelas próprias crianças.

Dessa forma, as incursões ao campo exigiram muitas caminhadas, paradas, observações, registros, expansões de olhares e, às vezes, chegamos a ficar à deriva, para pensar, sentir e registrar, criando coragem “para reconhecer o outro no caminho” (Careri, 2017). A partir dessa prática estética de percepção Careri (2017), trazemos uma breve cartografia praiana da Vila de Pescadores, município de Bragança, estado do Pará,

que se move pelas margens e com as margens da costa Atlântica, onde crianças, culturas e práticas sociais entrelaçam-se em convívio com a natureza, com quintais, casas, famílias, vidas, mangues e praia, paisagens que compõem a dinâmica socioespacial da Vila dos Pescadores.

| Vila dos Pescadores

A Vila dos Pescadores é uma comunidade eminentemente pesqueira, faz parte da Resex¹¹ Mar Caeté-Taperaçu, criada para preservação de sua fauna e flora, patrimônios da Região do Caeté. Em sua vegetação, predomina o manguezal, sendo possível encontrar restingas (Silva *et al.*, 2007), campos salinos, assim como vegetação arbórea sobre terreno arenoso (Behling *et al.*, 2001). O trabalho das Resex Mar é procurar conciliar as atividades humanas a partir dos recursos naturais de forma agro ecologicamente sustentável pela via da gestão dos espaços e dos recursos litorâneos por parte das comunidades envolvidas (Prost *et al.*, 2007). Seus moradores, em grande maioria, são pescadores e têm a pesca como principal fonte de renda. Esta atividade realiza-se a partir dos saberes tradicionais que os mais experientes, valendo-se do convívio e da oralidade, transmitem aos iniciantes. É o que enfatiza o pescador P1: “*aprendi muito cedo com meu pai que era pescador e viveu aqui desde o início desta vila... Observava o que ele ia fazendo e me ensinava quando não conseguia manejar bem a rede, o anzol, o arpão, assim...*”¹² (Caderno de Campo, agosto de 2022).

¹¹ Reserva Extrativista Marinha (RESEX) criada pelo governo federal, com objetivo de proteger os meios de vida e garantir a utilização e a conservação dos recursos naturais renováveis tradicionalmente utilizados pela população extrativista.

¹² Optou-se pelo destaque em itálico às expressões dos moradores da comunidade, oportunizando a visibilidade dos saberes e da cultura local.

É neste cenário de cores, sabores e cheiros que adentramos para ver o que ainda não foi visto. Ver “o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p. 21). Compreender os fenômenos que cercam o processo social, a relação com a natureza e aspectos culturais das crianças da Vila de Pescadores está sendo um exercício de “voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem” (Saramago, 2021). Em cada ida à vila, um encontro, uma roda de escuta, diálogos com as crianças e a partir desses vários movimentos, novas lentes teóricas eram incorporadas para compreender mais profundamente seu contexto, suas conexões/movências de vida na vila. A escrevivência¹³ das observações de suas formas de vida, nos mostram que as crianças inventam e reinscrevem novas formas de brincarem com atos de linguagem que ressignificam os modos de viver na comunidade.

Os registros começam ainda em Bragança, desde a subida no ônibus, que sempre está lotado, sem espaço para se mover. Dependendo do horário, as famílias residentes na vila vêm à cidade de Bragança fazer as compras de supermercado, ir às consultas médicas ou resolver questões mais específicas. Os corpos-crianças, geralmente, devem vir no colo de suas mães, irmãs mais velhas ou avós, já que o direito de se sentar nos bancos é negado a elas, sob justificativa de que menores de seis anos não pagam passagem. Uma negação aos direitos

¹³ Empristo este termo da grande escritora Conceição Evaristo, que ao brincar entre as palavras “escrever”, “viver”, “se ver” cunhou a palavra “escrevivência”. Diz Evaristo, “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Entrevista para Tayrine Santana/Itaú Social e Alessandra Zapparoli/Rede Galápagos-São Paulo, em 9 de novembro de 2020.

das crianças que sofrem com as desigualdades sociais e econômicas em nosso país. Há uma única linha de ônibus que faz o trajeto de Bragança até a vila, com apenas quatro horários, 06:00; 12:00; 16:00 e 18:00 horas, isso durante a semana. Aos Sábados, domingos e feriados, esse serviço não é ofertado, salvo se for em período de férias ou alguma festividade na vila.

Na vila, não há ruas definidas, há caminhos, declara M1. *“Nós fazemos os caminhos. Aqui não se pode asfaltar, ter carro circulando, por esta vila fazer parte da RESEX. Não temos nenhuma infraestrutura”* (Caderno de Campo, agosto de 2022). As casas são todas em estilo palafitas, *“devido as marés altas, mesmo assim, muitas casas ficam tomadas pelas águas, nesse período em que ocorre o fenômeno”* (Mestre Lázaro, 2022). Na vila há apenas uma pousada, e *“foi difícil convencer as autoridades, da necessidade de construir tal pousada, fora isso, a vila não conta com nenhum atendimento do serviço público. Qualquer situação, a saída é ir para Bragança”* (Mestre Lázaro, 2022). É neste território praiano que a pesquisa vem sendo realizada, espriando ludicidade, interações e conexões com a natureza, produzindo teias de uma gramática cultural que diz respeito aos “elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras” (Sarmiento, 2004).

Movência de Crianças em Conexão com a Natureza

Na contemporaneidade, a sociedade capitalista impôs ao nosso cotidiano um consumismo desenfreado que, nas últimas décadas, atingiu diretamente as crianças, transformando-as em grandes filões econômicos. As fábricas de brinquedos, utilizando-se de

vários meios midiáticos, propagam um mundo fantasioso para as crianças, onde uma menina é feliz se possuir uma boneca que canta, fala, faz xixi ou um menino que com um tablet pode jogar, assistir vídeos, ficando emudecido e hipnotizado diante de tal aparelho. Nesse mundo fantasioso, as crianças não brincam. Os brinquedos falam, correm, fazem piruetas ao receber um comando, enquanto as crianças ficam apenas escutando, silenciando, perdendo espaço de “*ser crianças e brincar, amar e se divertir. Não gosto nem de pensar como vai ser quando isso acabar. Como é bom ser criança, se divertir e brincar com os amigos, conversar e se divertir até se acabar*” (Victoria Cristina, 10 anos). Ainda bem que Victoria Cristina pensa assim, nos dando esperança de ver um mundo melhor, se lhes forem oferecidas oportunidades para brincar e interagir livremente com a natureza, deixando que as crianças cantem/brinquem livres, na praia, parques, escolas ou mesmo em casa, como sonhou Taiguara (1973) e “que as crianças cantem livres sobre os muros / e ensinem sonho ao que não pode amar sem dor / e que o passado abra os presentes pro futuro / que não dormiu e preparou o amanhecer”.

Na vila dos Pescadores, o acesso aos brinquedos industrializados ainda é pouco. Por estarem cercadas por um cenário Amazônico, rodeado por águas, mar, manguezais e várzeas, as crianças (re)significam seus brincares, correm, pulam, criam suas próprias brincadeiras. “Sabemos que o brinquedo e o brincar são vistos enquanto movimento de libertação da criança, na medida em que possibilitam por esse fazer e instrumento reinventar seu mundo, ao mesmo tempo, que constrói e reproduz uma vida social” (Toutonge, 2018, p. 48-49). No caso específico das crianças praianas que apresentam singularidades próprias, seu contexto de

vida em meio a geografia local emana paisagens, rios, guarás, caranguejo, praia, mar em completa sintonia e convívio com a natureza. Cotejar conhecer essas crianças e suas especificidades “exige um olhar atento, uma ‘escuta sensível’ em mediação com a prática cotidiana rural” (Freitas & Tuveri, 2021). Possibilitando uma observação participante, podemos descrever aquilo que foi vivenciado, transformando o pesquisador em testemunha e coautor da observação e assim mergulhar nas conexões, e como Gerhardt e Silveira (2009, p. 13), encontramos a realidade a ser estudada, nesta em que o pesquisador observa e participa, sendo testemunha (observação) e coautor (interação e participação).

Este exercício foi realizado asseverando que o “modo de vida na beira do rio também traduz, então, essa profunda articulação com a natureza, sendo a água o elemento essencial da cultura dessas populações ribeirinhas” (Rente Neto & Furtado, 2015). Na escuta das crianças por meio da roda de conversa, elas trouxeram o lugar em suas falas, em meio aos desafios que muitas vezes têm de enfrentar, tais como, as marés altas, os carapanãs¹⁴ que não as deixam estudar direito, apesar de todas essas situações “*a vila é bacana pra morar, a gente pode ir tomar banho na praia e brincar as vezes lá*” (Gabriela, 10 anos). Saber até mesmo em que momento deve-se tomar banho no mar, por exemplo, porque na convivência com os adultos vão aprendendo “*que posso tomar banho na praia, mas só quando vai mais gente, é perigoso ir sozinha. Pulo, corro, brinco com*

¹⁴ O carapanã é um nome popular dado a insetos da ordem Diptera, família Culicidae, mais relacionado aos gêneros *Culex*, *Anopheles* e *Aedes*. Mosquito sugador de sangue presente na Região Norte do Brasil. Em outras regiões do Brasil, é conhecido como muriçoca, pernilongo, entre outros nomes. Cf. <https://portalamazonia.com/amazonia-de-a-a-z/carapana/>.

meus brinquedos e de meus colegas também” (Luane, 10 anos).

Por serem sujeitos sociais, essas crianças possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar, aproximando-nos de Silva e Pasuch (2010) ao apresentar o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”. Essas autoras, apontam que as “crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias” (Brasil, 2010, p. 1). Considerando tais apontamentos, as crianças praianas exercem papel importante e ativo no meio em que se encontram socialmente. Sarmiento e Pinto (1997, p. 20), sinalizam que é preciso enxergar as crianças como atores sociais com pleno direito, e não como acessórios da sociedade dos adultos, o que requer o reconhecimento da sua aptidão de reprodução simbólicas e representações e crenças de forma organizada, ou seja, em culturas.

Diante de tais questões, na Vila dos Pescadores, os espaços praianos dão existência e (re)existência às crianças para inventar brincades a partir dessa geografia local e de suas culturas infantis. No “*Observatório Tapiri*¹⁵, observo que um grupo de crianças, na faixa etária de 10-12 anos de idade, seguem em direção ao pequeno riacho que, de um lado e de outro, está margeado por árvores de ajuruzeiros. Nesse momento, começa uma brincadeira que vou chamar de ‘joga, joga’. A menina que colheu os frutos, chupa uns ajirús e começa a atirar um dos caroços para tentar acertar em um dos colegas. Eles se defendem e ela continua com a brincadeira, até que outro

¹⁵ Este local é uma espécie de choupana que os pescadores constroem nas margens da praia para consertar suas redes. Pedi permissão ao dono do local para ficar lá nos dias de minhas observações. Passei, então, a chamá-lo de Observatório Tapiri.

colega pede a vez e começa tudo de novo. Ele foi certo! Gritam de alegria! Jogam mais uma vez, mas os demais se defendem” (Caderno de Campo, abril de 2023).

Este brincar está em consonância com os estudos de Gandhi Piorski (2016), ao considerar que a água, a terra, o fogo e o ar dão materialidade ao brincar. Brincando com os elementos da fauna e flora, fluem ideias, ocorrem importantes possibilidades de criações brincantes inimagináveis, como a que presenciamos naquela tarde. O vínculo entre a natureza e as crianças, na Vila dos Pescadores, possibilita “capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora” (Piorski, 2016). Estar imerso na natureza, em território praiano banhado pelo mar, espaço por excelência para correr, brincar, criar e imaginar, deixando as crianças em completa liberdade, contribui com processos de aprendizagens que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança (Tiriba, 2018). Perspectivando as relações aos elementos da natureza, criando laços e afetos com os seres humanos, produzindo uma gramática cultural própria, condizente com a realidade da geografia amazônica paraense ressignificada na interação com o meio, construída nas inter-relações com a natureza e com as pessoas.

Os banhos de mar acontecem sempre nos finais de semana, pela tarde, explicam as meninas, “*a gente pode ir tomar banho na praia e brincar as vezes. Sempre brincamos na ‘batida’, aproveitamos também para jogar vôlei. Pegamos uma rede velha, esticamos para fazer a separação e amarramos nas árvores do mangue ou nos ajuruzeiros*” (Gabriela, 10 anos). A “batida” é quando a maré está baixa, com ondas fracas e as crianças não correm risco por estarem na parte mais rasa da praia. O uso do termo “batida” até então desconhecido, se

torna um saber cultural da vila, e, assim, as crianças elaboram uma gramática social que perpassa por expressões variadas desde as palavras, os sorrisos, os gestos, a imaginação, conversas, brincadeiras e desenhos. Esses artefatos elucidam os elementos da cultura do lugar, pelo contar da tradição e, substancialmente, descrevem e captam os diversos simbolismos amazônicos (terra-água-praia), como a beira, o bubuia¹⁶; entrecortado pelo brincar das crianças em seus movimentos do ciclo de vida, assentando-se nos brincares, água/mar, areia/mangue e o rico imaginário social experienciado nos modos de vida da comunidade. Portanto, não é uma gramática da linguagem falada, mas uma gramática que diz da cultura dessas infâncias capazes de criar e recriar sentidos e significados ao saber cultural da vila. As culturas das crianças antes integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores (Mollo-Bouvier, 1998, como citado em Sarmiento, 2004), isso requer a compreensão dos traços das culturas da infância vivificada por um conhecimento que é próprio de sua gramática, por estabelecer formas e conteúdos representacionais diversos (Sarmiento, 2004).

As práticas culturais das crianças da vila entrelaçam-se com outros saberes locais, desde o saber tecer a rede de pesca, à construção do tipo de barco para cada tipo de pescaria (com arpão, anzol, rede, malhadeiras etc.), a depender das águas do mar. É nessa convivência que a gramática das culturas infantis vão sendo tecidas, a partir da construção de saberes e fazeres socio-

¹⁶ Para o caboclo amazônico o bubuia, significa o ato ou o efeito de bubuiar ("boiar"), flutuar. Emite, também, o sentido de estar descansado, remanseando em analogia com o circuito das marés ou com a brisa da chuva em rios paraenses, exercendo um certo fascínio em populações ribeirinhas, de modo especial nas crianças, por suas águas.

culturais do território Caeté, do imaginário do brincar, da sua identidade das crianças enquanto sujeitos praianos, que conhecem o período das águas e sabem quando podem brincar ou quando seus pais podem sair para pescar e assim oferecer "o sustento" de suas famílias. Essas movências em meio a praia, o manguezal, aos ajurzeiros e às águas salgadas do mar são modos de escrevivências que fazem fluir uma gramática cultural dessas infâncias, produzindo e trocando conhecimentos ímpares sobre si e o mundo que as circundam, entrelaçando conexões de seus corpos-crianças em um ambiente vivo, plenos de seres que *convocam para a interação e atizam a curiosidade e o pensamento* (Profice, 2016). Nessa direção, brincar, criar, imaginar e interagir são potências ativadoras de abertura para que as crianças vivam novas experiências lúdicas, como bem expressa Piorski (2016), ao afirmar que quando “a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança”¹⁷ (Piorski, 2016).

Vejamos o quanto a imaginação e criação são aflo-radas na brincadeira dos “setes pecados”. As crianças planejam a brincadeira, quem começa o jogo e como fazer a bola para brincar. “*Podemos fazer a bola com meia, colocar pedaços de rede, amarrar bem e ela será nossa bola*” (Gabriela, 10 anos), o que todos concordam e cada uma corre em casa para trazer uma meia, pedaços de rede ou algo mais maleável que não machuque. A brincadeira começa, uma das meninas “*joga uma bola e na direção que esta cair, uma das participantes no campo desenhado vai ter que pegar a bola e correr atrás*

¹⁷ Participação de Gandhi Piorski na Videoconferência #2: Criança e natureza, realizada no dia 04 de abril de 2016, correalizada pelo Projeto Território do Brincar e pelo Instituto Alana.

das outras e se ela não ‘matar’ ninguém antes que o adversário pegue os galhos de árvores nos cantos, comete os ‘sete pecados’” (Luane, 10 anos).

Nos espaços existentes da praia, o final da tarde pode proporcionar gostosas brincadeiras entre as crianças, como ficar pulando nas canoas ancoradas, correr, ou um bom jogo com bola. A praia mostrou ser um ambiente propício para desencadear atividades dinâmicas e vivências enriquecedoras, alegres e promotoras de inclusão. Percebeu-se que, na vila, o contato com a natureza oferece muitas possibilidades de ação, interação e cooperação entre as crianças, e pode, inclusive, permitir mudança de habilidades, tornando as crianças seres mais criativas, imaginativas, ampliando aspectos de seu desenvolvimento como a motricidade, a cognição e o emocional, valorizando o potencial de cada uma. A ludicidade ocupa um lugar significativo em nossa cultura e no desenvolvimento humano, desde os tempos mais antigos.

É preciso compreender as culturas infantis, pois estas se constituem na interação entre pares, sejam adultos-crianças, criança-criança. Na perspectiva de Sarmento (2004), as “culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-na de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. No entanto, Sarmento chama a atenção de que é preciso realizar uma inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância, por ser esta teórica e epistemológica, eis um desafio proposto que cabe a cada pesquisador, estudioso da criança, realizar.

| Algumas Considerações

A escrevivência aqui apresentada constituiu-se de vivências em conexão com o projeto de pesquisa “*As Gramáticas Sociais de Crianças e suas Infâncias em Territórios de Águas de Regiões da Amazônia Paraense*”, com o objetivo de compreender as conexões/práticas sociais que permeiam a relação da criança da Vila dos Pescadores, com a natureza, cotejando elaborar uma gramática social e cultural das crianças do território praiano Região Caeté, partindo da circularidade dos saberes e da mobilidade nos espaços naturais/sociais de movências dessas crianças, a partir de suas experiências vivenciadas no cotidiano, na assertiva da construção de uma Pedagogia Amazônida, a partir e junto dessas crianças.

Ao acompanhar o cotidiano da Vila dos Pescadores, nos deparamos com muitas adversidades, dentre elas, o convívio com os carapanãs, que em época de marés altas e durante o inverno, atropelam o brincar e o estudo das crianças. Este pequeno inseto delimita horários, de 08 às 10h e de 14 às 17h, não há como sair sem uma boa proteção para as pernas e os braços. O acesso à água para beber e cozinhar possui um preço, pois na comunidade não há saneamento básico, sendo que o abastecimento de água depende do caminhão pipa da prefeitura do município, que passa duas vezes na semana para abastecer a vila.

O caminho para a escola nem sempre é fácil, mas seja por entre a água e sob um sol forte do verão, mães e crianças caminham em terra de chão batido, até a escola mais próxima, na Vila do Bonifácio, pela inexistência de transporte escolar. Portanto, faça chuva ou faça sol, mães e crianças caminham, param e refletem

“por que não constroem uma escola para as crianças, aqui na Vila dos Pescadores?” (Amália, Caderno de Campo, 2023). As gramáticas sociais e culturais praianas, dizem muito sobre o lugar e o tempo de ser criança. Os saberes expressos em seus diálogos advêm de aspectos socioculturais, das relações com adultos e pares, como também com seu espaço natural. Conservam saberes tradicionais, ressignificam outros, através de brincares, do trabalho de seus pais e da convivência diária na comunidade.

Consequentemente, as crianças compreendem papéis relevantes em seu meio social, por engendrarem saberes singulares sobre o mundo que o circunda. Nas narrativas registradas, expressam o quanto os caminhos, as paradas, a paisagem, o mar, a praia, os pássaros, apontam para o horizonte de suas experiências e vivências de filhos de pescadores, que tem sonhos, desejos, vida ativa, como os presenciados e registrados em nosso Observatório Tapiri.

A investigação vem apontando que as gramáticas sociais e culturais das crianças praianas estão interrelacionadas e assentada nos pilares dos traços identitário da cultura local, seus brincares, e um cotidiano em constante movências (águas-brincares-pontes-escola-praia-manguezais). Ademais, é preciso procurar entender que essas gramáticas sociais fazem parte de uma tradição muito rica, oriundas das crenças, costumes, falares, jeito de vestir e a invenção dos brincares.

Portanto, escrever sobre as infâncias na Amazônia Paraense significa adentrar contextos de vidas que engendram gramáticas sociais divergentes com os espaços que vivenciam, uma infância na beira de um rio possui suas especificidades, assim como uma infância

na maré com suas ondas, culturas, identidade, sonhos e embates.

Buscar conhecer as crianças e sua infância, em território amazônida, na região do Caeté significa dar voz e autoria, elas são os principais protagonistas a narrar e contar como é ser criança cercada pelas águas praianas. A vida na Vila de Pescadores tem na praia um dos elementos que possuem forte influência no contexto de vivências e experiências dessas crianças. É preciso experienciar um tempo para olhar passarinhos, borboletas, formigas, árvores e crianças correndo, brincando, pulando, porque não “nascemos emparedados. Somos emparedados” (Tiriba, 2018). Elaborar uma Pedagogia da Infância Amazônida requer, entre outras questões, o desaparedamento da selva de concreto e procurar o convívio com a natureza.

Financiamento

O Projeto As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense, Processo nº 403765/2021-8, conta com financiamento da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes – Universal 2021.

Referências

- Behling, H., Cohen, M. C. L., & Lara, R.J. (2001). Studies on Holocene mangrove ecosystem development and dynamics of the Bragança Peninsula in northeastern Pará, Brazil. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, 167, 225-242.
- Brandão, C. R. (2015). Olhar o mundo e ver a criança: Ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. *Crítica Educativa*, 1, 108-132.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB.

Careri, F. (2017). *Caminhar e parar*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. Editora Gustavo Gili.

Castro, E. (2006). Terras de preto entre rios e igarapés. In E. Castro. *Belém de águas e ilhas*. NAEA.

Freitas, M. N. M., & Tuveri, A. C. S. (2021). Infâncias e crianças da Amazônia paraense. In E. C. P. Toutonge, E. S. Alves, & M. N. M. Freitas (Eds.), *Água na Amazônia paraense: Território educativo de crianças*. Editora dos Autores. <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1033>

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

Gusmão, N. M. M. (2012). Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. *Pro-Posições*, 23, 161-178. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642893>

Kramer, S., & Pena, A. (2019). Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. ANPED.

Profice, C. (2016). *As crianças e a natureza: reconectar é preciso*. Pandorga.

Prost, C., Mendes, A. C., & Vergara-Filho, W. (2007). As RESEX's marinhas como instrumento de desenvolvimento socioambiental das comunidades tradicionais do litoral paraense. *Livro de Resumos Expandidos do VIII Workshop ECOLAB*. Rede ECOLAB.

Rente Neto, F., & Furtado, L. G. (2015). A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões. *Cadernos de Campo*, 24, 158-182. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v24i24p158-182>

Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal*. Companhia das Letras.

Sarmento, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmento, M. J., & Cerisara. (2004). A. B. *A criança e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmento (Eds.). *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9–30). Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/79715>

Silva, A. P. S.; Pasuch, J. (2010). Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. *Anais do Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais*. UFMG.

Silva, R. M., Menezes, M. P. M., Mehlig, U., Santos, C. C. L. & Pereira, M.V.S. (2007). Fitofisionomia da restinga da Vila Bonifácio, península de Ajuruteua, Bragança, Pará. *Livro de Resumos Expandidos do VII Workshop ECOLAB Brasil*. Rede ECOLAB.

Silva, T. C. (1973). *Que as crianças cantem livres*. CD Fotografias. EMI Records.

Tiriba, L. (2018). *Educação infantil como direito à alegria*. Paz e Terra.

Toutonge, E. C. P. (2018). O cotidiano das Águas no brincar de crianças ribeirinhas e quilombolas do Baixo Tocantins - PA. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 6(14), 27–61. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2018v6n14p27-61>

9. Territórios Ribeirinhos e Culturais (Re)Produzidos pelas Crianças Amazônicas: Desde as Margens às Gramáticas Sociais

*Riverine and Cultural Territories (Re)
Produced by Amazonian Children: From the
Riverbanks to Social Grammars*

Eliana Campos Pojo Toutonge
Universidade Federal do Pará

Resumo: Neste artigo são abordadas possíveis relações entre gramáticas sociais, margens de águas e a condição infantil de crianças de territórios amazônicos. Em suas formas relacionais com o recurso natural efetivo à vida, a água, este artigo esboça algumas ideias sobre as gramáticas sociais das crianças que vivem às margens e em seu entorno. Para isso, fez-se uma pesquisa qualitativa, na vertente bibliográfica e de campo, cuja interface permeou os processos educativos e culturais infantis. Este estudo situa-se na área das ilhas de Abaetetuba-PA, comunidade quilombola de Tauerá-Açú, margeada por paisagens, ambientes naturais e repertórios socioculturais que, embora tenha constantes e diversos fluxos com o urbano, continuam e (re)existem na experiência de vida com sentidos e significados patrimonializados, sedimentados ou em construção do viver nas e às margens d'águas. Foi possível perceber, com o auxílio da gramática social produzida por crianças, que seus viveres infantis expõem sentidos relacionais e de intimidade em relação às águas, que constituem processos identitários, bem como seu mundo vivido. Ao mesmo tempo, tais sinalizações podem ser úteis para pensar possíveis (re)configurações à Educação Infantil do e no campo, nessa região.

Palavras-chave: contexto ribeirinho, crianças, margens, águas, gramáticas sociais

Abstract: This article explores possible relationships between social grammars, water margins, and the childhood condition of children from Amazonian territories. From these subjects, in their relational forms with the natural resource essential to life, water, this article outlines some ideas about the social grammars of children living alongside and in their surroundings. For this, a qualitative research was conducted, combining bibliographic and fieldwork approaches, whose interface permeated children's educational and cultural processes. This study is situated in the area of the islands of Abaetetuba-PA, the quilombola community of Tauerá-Açu, bordered by landscapes, natural environments, and sociocultural repertoires that, although there are constant and diverse interactions with the urban, continue to (re)exist in the lived experience with meanings and significance, either inherited, sedimented, or under construction of living within and alongside water margins. It was possible to perceive, with the assistance of the social grammar produced by children, that their childhood experiences expose relational and intimate meanings in relation to water, which constitute identity processes, as well as their lived world. At the same time, such indications can be useful for considering possible (re)configurations for Early Childhood Education in the rural and urban areas of this region.

Keywords: riverside context, children, margins, water, social grammars

Tauerá é o rio principal daqui, mais a escola, o posto de saúde, tem a nossa igreja bem aqui, Santa Ana, que é o mesmo nome da escola. Tem a cachoeira mais pra cima, tem os igarapés que quando a água tá grande dá pra ir de rabudo pro centro. Tem o ramal aqui, mas a maior parte é mesmo o nosso rio. (Menino, 8 anos; estudante Alessandro, 2022)¹⁸.

¹⁸ A citação no início do texto, é de uma das crianças que participou da pesquisa.

O território amazônico fica ao norte da América do Sul e compõe-se de uma parte significativa do Brasil¹⁹, além de se estender pelos seguintes países: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Segundo Fares (2018, p. 89), esses países “[...] guardam marcas de um passado e de um presente que, ao mesmo tempo, os assemelham e os diferenciam”, por vários aspectos, dentre eles, o processo de colonização.

No Brasil, os territórios amazônicos contemplam sociobiodiversidade e socioculturalidade, que mobilizam culturas, modos de vidas e relações sociais de seus habitantes. Nesse contexto, as comunidades são constituídas por transmissores e possuidores de uma vasta experiência na utilização e na conservação presente no/entre espaço-tempo da natureza, sobretudo, nos espaços da terra, dos rios, das matas e das florestas. É um território amazônico múltiplo, diverso, plural, derivado de uma singularidade territorial, geográfica, humana (Pojo, 2017, 2021).

Nesta realidade amazônica, centramos o olhar para um grupo étnico do universo amazônica brasileiro, o ribeirinho, cuja ancestralidade margeia os espaços da várzea, dos cursos de água, da floresta/mata, sedimentando uma territorialidade também de “mundo rural”, junto da rica sociabilidade alicerçada por saberes em usos profusos da biodiversidade do território, como já dito. Sobre essa identidade, Rente Neto e Furtado (2015, p. 160) afirmam que:

O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabe-

¹⁹ No país, o território amazônico compõe-se dos Estados do Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso, Maranhão e Goiás.

leceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço.

Paralelo aos referenciais teóricos, tal identificação por moradores da região onde a pesquisa se desenvolveu, é construída por esquemas significativos criados por eles com os quais explicam fenômenos e ensinam a outros a importância de respeitar a natureza, entre outras dimensões da vida. Os rios, os furos e os igarapés, como territórios de águas, evocam sentidos às margens. Assim, dizem alguns desses moradores: *o território quilombola é privilegiado porque todas as comunidades são nascentes de rios*, evidenciando uma estreita relação de pertencimento entre a comunidade e o rio (ribeirinho adulto, 54 anos; morador do rio Baixo Itacuruçá, 2018)²⁰. Ou: *nossa vida é entrelaçada com a água e com as marés do rio e, também, perpassa pela vida na terra. Nós dependemos desses elos pra tudo* (ribeirinho adulto, 64 anos; morador do rio Tauerá-Açú, 2022).

São habitantes, adultos e crianças, vivendo em mediação com o rio como condição de (re)existência já que essa relação incide sobre formas de deslocamentos, a navegação, o trabalho, a ludicidade, os afazeres domésticos, o ir e vir à escola do campo etc. Nas cidades ribeirinhas daqui, as margens dessas águas acenam outras lógicas humanas, que considera a convivência a partir dos trapiches e das malocas, das chuvas, das enchentes e das vazantes, dos ventos, em estreita associação às ló-

²⁰ Há destaque em itálico às categorias locais ou expressões em frases curtas pelos moradores. Esta opção respalda o saber e, ao mesmo tempo, busca dar visibilidade à gramática sociocultural produzida na comunidade investigada.

gicas do sistema global. Nesse sentido, as margens não são somente territoriais, são locais de práticas, conforme asseveram Das e Poole (2008), e, talvez por isso, em um plano espacial, o vaivém da vida à beira-río nas margens, direita ou esquerda, inexistem fronteiras entre água e terra, entre humano e água, ao contrário, pela visão dos habitantes, estão imbricadas. Ou seja, estabelecem conexões entre o ambiente natural e o social, de modo que se harmonizam nesse contexto.

Em uma primeira instância, observamos que o gênero humano e as águas compõem uma singular geografia humana e das águas. O ser margeado, da beira-río, das margens, das *beiras* e *beiradas*, é integrante deste ambiente *amazoniágua*, portanto, compreende, como nenhum outro, os espaços interáguas no conjunto de suas cosmovisões e intertrocas, construídas a partir da relação cultura-e-natureza, o que justifica, atualmente, a inclusão de mais natureza nas escolas que estão nesses contextos, por exemplo.

Partindo das considerações assinaladas, a proposição deste artigo é a reflexão sobre o “mundo da criança” (Brandão, 2015), pensando a partir das margens e das gramáticas sociais de meninos e meninas residentes de territórios tradicionais (ribeirinhos). Mas, afinal, o que é margem? É possível apreender as margens das águas? Que gramáticas sociais de convívio com as águas as crianças estão produzindo? Estando marginalmente (dentro e fora), buscamos apreender com as crianças suas movências existenciais vividas no universo *amazoniágua-e-camponês* amazônico, especialmente de convívio com as águas. Assim, argumentamos que é por meio da força e da potência da infância em processos infantis resistentes que se estabelecem as gramáticas sociais diversas, e na alteridade das crianças.

De fato, é possível notar o cotidiano ribeirinho constituindo uma gramática social da linguagem das águas de que as crianças também participam, aprendem, convivem²¹. Não por acaso, a natureza é percebida como espaço e instrumento, ou ainda, as regras das brincadeiras dentro d'água são outras, pela lógica do nado. Concomitantemente, se presenciavam situações de crianças submetidas ao trabalho infantil, com uma infância marcada pela pobreza, baixo rendimento escolar, por famílias que sobrevivem basicamente da renda do Bolsa Família, um cenário que demonstra como essas crianças estão inseridas na escassez de serviços públicos.

No estudo, foram constantes e distintas travessias em territórios ribeirinhos desde 2012, por isso trazemos vozes e opiniões de moradores de diferentes localidades de Abaetetuba-PA, porém, no texto, nossa âncora esteve na comunidade quilombola de Tauerá-Açú. E, dialogando com as crianças, colocamo-nos no remanso das águas e das culturas infantis, que estão cercadas de possibilidades e invenções, como a história que segue: *Um homem estava no rabudo, pegou uma maresia muito grande. O mar estava bravo e desejando morte, sem contar que tinha um tubarão por perto, que logo disse: hoje vai ter janta. E fim* (menino, 8 anos; estudante Alessandro, 2022).

Em termos metodológicos, o artigo traz uma reflexão de natureza teórico-bibliográfica e, outra, no campo empírico. Na primeira, o arcabouço teórico abarcou os estudos sobre gramática social, águas amazônicas, margens e a relação de ensinar-e-aprender. Na pesquisa empírica, apoiamo-nos em recursos da etnografia,

²¹ Segundo dados da Fundo das Nações Unidas para a Infância (2019), ao todo, são 9 milhões de crianças vivem na Amazônia Legal.

envolvendo observações *in loco*, registros fotográficos, entrevistas e oficinas outorgadas pela pesquisadora e as crianças. Foram 10 crianças em idades entre 04 a 10 anos e, 06 adultos com idades entre 30 a 67 anos²².

Sobre Territórios Ribeirinhos e Culturas Infantis Amazônidas

Na interação humano-cultura-natureza, nos debruçamos no aprendizado de uma relação sensível com as águas, porque existe concretamente um regime das águas que explica bem o sentido de: *a gente mora no rio*, ou *a nossa maior parte é o rio*, conforme disse o menino Alessandro. Há também diversos estudos (Castro, 2006; Rente Neto & Furtado, 2015; Pojo, 2017, 2021) informando que, em muitas comunidades tradicionais da Amazônia paraense, as relações sociais ocorrem em grande medida, com as águas, em um espaço-tempo habitável e de dinâmica sociocultural específicos.

Dessa forma, nos lugares/comunidades, é perceptível o vigor das culturas infantis amazônidas reluzindo a presença das águas. Antes, porém, de desaguarem nessas culturas, as crianças colocam-se em suas margens, isto é, logram dos espaços interáguas, sendo comum utilizarem-se de coisas margeadas como canoas, remos, maraus ou varas, árvores para suas traquinagens; na extensão do rio, observam e usufruem da natureza das margens, apreciando as grandes massas d'água nos espaços da cachoeira, da ponte ou do trapiche, durante o traslado até a escola, etc. Nessas travessias, espaços e sociabilidade aquática, tais sujeitos constroem suas gramáticas sociais no exercício das culturas infantis, suas gramáticas d'água.

²² A pesquisa passou pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado CEP 6201408).

Ainda, mareando esses sentidos, temos, como mencionado, o existir humano como grupo étnico, tal qual explica Castro (2006, p. 30-31),

[...] eles estabelecem uma relação com os cursos d'água - rios, igarapés e furos - sendo os portos um lugar de trabalho, de trocas de mercadorias, de circulação de informações e de outros valores simbólicos entre os que vivem nas cidades e aqueles das regiões do entorno, de áreas rurais, de povoados [...].

Ou seja, os cursos d'água são também locais de intervências e de produção de (re)existências, como o fazem as crianças, em construções que perfazem um processo cultural aprendente, lúdico e comunitário. Nesse viés marginal, se problematiza a movimentação das margens, deslizando interseções, tensões, fronteiras pelas quais passam essas mesmas crianças.

Este pedaço da Amazônia paraense compõe-se de cidades urbanas e camponesas, que possuem interconexões com a temporalidade e a territorialidade das águas, emanando toda uma dinamicidade social de vida cabocla (Pojo, 2017; 2021). Ou, tomando a impressão de Euclides da Cunha (1999), trata-se de um “excesso de águas” que circunda a vida dos caboclos, especialmente os habitantes de territórios ribeirinhos. Nessas águas, são matizados todo um conjunto de fatos e condicionantes socioeconômicos reveladores da construção de alteridades e de conflitos sociais, de confrontos entre comunidades tradicionais e empresas da dendeicultura na região, de disputas a partir dos posicionamentos do Estado e dos movimentos sociais, entre outros aspectos. Significa dizer que nessa região existe tanto uma natureza das margens expressa nas gramáticas sociais dos habitantes como potencialidades afro-amazônidas, quanto a precarização da vida e a

exclusão socioeducacional. Ambas dimensões consubstanciam o viver às margens e em seu entorno, historicamente sedimentada nas cidades dessa região.

Da vertente potencial, não há como deixar de mencionar os saberes das culturas seculares dos povos das florestas. Logo, o legado indígena e o afro-brasileiro, a dinâmica *amazoniáqua* são aspectos ressoantes e atuais no conjunto das ações humanas que, associadas às variações do recurso hídrico com suas maresias, travessias, cheias constroem e mobilizam os saberes de populações marginais.

Especialmente, os territórios de águas do município de Abaetetuba são entrecortados por áreas de terras, de estradas e de ramais, além da região das 72 ilhas, nas quais são várias habitadas por povos ribeirinhos, quilombolas e assentados, que vivem à beira e abeirando as margens dos inúmeros rios, igarapés e furos. No geral, se observa uma espécie de mostruário *amazoniáqua*, isto é, os lugares em sua maioria são fronteiros às águas, que entrecortam pontes, portos, ramais e estradas, contornando toda cidade.

São contextos que apresentam especificidades ambientais e sociais, além da estreita ordem econômica, em que a temporalidade e a territorialidade das águas têm um sentido muito mais simbólico, tidas como um bem da natureza e um elemento que integra grande parte das ações cotidianas, ao passo que as sociedades urbanas conferem às águas um status de recurso ou bem de consumo (Pojo & Elias, 2018, p. 1).

Os cursos de águas dessa região amazônica ditam em grande parte a circulação e a travessia de pessoas, o trânsito entre municípios vizinhos e até mesmo entre países. Nesse caso, o rio interliga os territórios. Por isso, em certa medida, podemos dizer que a circu-

lação e a proximidade com os rios acontecem para os moradores de ambos contextos, urbano e rural, ainda que com distinções. Também, são frequentes os trânsitos, as mobilidades, os deslocamentos das crianças no território.

Precisamente, os que vivem à beira das águas convivem bem mais com a geografia das águas de um cotidiano entrelaçado aos espaços dos rios, furos, igarapés, de praias estacionadas, incluindo o rotineiro movimento fluvial dando fluidez e movimentação à vida da comunidade. Este contexto *amazoniágua* revela uma singular relação humano-natureza-cultura, sendo de um modo singular para os habitantes do rio Tauerá-Açú.

No espelho d'água desse lugar-território, a comunidade Santa Ana ou rio Tauerá-Açú, damos ênfase um pouco mais às margens e às gramáticas sociais – as quais são também politicamente construídas à medida que se processa no cotidiano e nos jeitos de ser e viver das crianças em suas infâncias, marcadas por saberes, memórias, rotinas, simbologias amazônicas. Desigualdades e ausências, como já dito.

As crianças interagem com as águas desde tenra idade, constituindo assim um elemento potencializador dos seus processos identitários nesses contextos, até porque os sujeitos habitantes de territórios ribeirinhos construíram e continuam construindo saberes-fazer²³ balizados por experiências comuns no trato com o curso das águas constituidoras de sua endoeducação, isto é, uma forma de fazer circular maneiras relacionais, suas histórias, seus *jeitos e modos de ser daqui mesmo*. Podemos dizer que os processos organizativos e

²³ Nos termos de Brandão (1983, p. 13), diz respeito ao “saber do ofício” de “agentes populares de trabalho simbólico”.

de sociabilidade mesclam-se a um dado *modus operandi* local e cultural que ocorre na casa comum de todos e todas, os espaços das águas, porém interconectados com a terra, com a mata e com os demais elementos da natureza.

Água e terra, rio e várzea, são elementos essenciais da vida ribeirinha, são parte da cultura local. Nesses espaços se perpetua a vida, projeta-se a liberdade e a autonomia das crianças, na medida em que galgam experiências de convívio com os sons da natureza, com o aprender a nadar desde cedo, nos mares e com as marés, com o trânsito das embarcações e fazendo travessias, com animais domésticos e a *apanhação* de açaí, com a ausência de água potável numa comunidade com abundância desse líquido; acompanham junto de familiares as conversas sobre a terra, as fases da lua, o sol e a chuva, o encantado rio-mar; escutam ainda sobre a Matinta Pereira, a ilha da Pacoca, a Cobra Grande, como ricos, míticos e fantásticos elementos demonstrativos da cultura amazônica. Estas representações constituem, parcialmente, os nexos que sedimentam as culturas infantis nesta comunidade.

Assim, defendemos a cultura infantil²⁴ amazônica como importante prática social associada ao patrimônio cultural local, que se constitui o levante das crianças pela contextualidade da comunidade referida.

A cultura infantil amazônica representa a produção educativa e social, portanto, do existir infantil protagonizada por crianças residentes de diversos contextos e que sinalizam marcadores dos nossos an-

²⁴ Partimos da criança como produtora de sua cultura, bem como da ideia de cultura amazônica a partir de Loureiro (2015), a qual se constrói dos elementos mágicos, místicos e da natureza conformando uma poética do imaginário.

cestrais indígenas, negros, caboclos, do campesinato amazônico nessa vasta região. Tais sujeitos/as crescem em meio a uma rica biodiversidade florestal/aquática/terrestre, experimentando-as em fontes de saber e de socialização intergeracional, vivenciam costumes, valores, mitos, rituais e todo um repertório linguístico e de oralização transmitido de geração a geração. Em suma, participam da cultura local de maneira própria, por meio da singularidade do “mundo da criança” (Brandão, 2015, p. 111), que na Amazônia paraense é diversa e acentuada em distintos territórios rurais e urbanos e sob tais interlocuções os/as sujeitos/as vão beirando um tipo de formação identitária de sujeito amazônico, no sentido de pertencimento e de alteridade. Nesse sentido, para este autor, elas outorgam

Formas próprias de realização da vida como sistemas de símbolos e de significados, de gestos e de estruturas de interações que crianças de todo o mundo recriam e experimentam dentro de modo de vida e de culturas que são as nossas, a dos mundos sociais do poder dos adultos, e que oferecemos ou impomos a elas (Brandão, 2015, p. 111).

Em uma perspectiva prática, a cultura infantil amazônica se desenvolve a partir do convívio social, das práticas lúdicas e brincantes, da linguagem cabocla reinventada, de uma ancestralidade reconhecida, dos elementos socioculturais presentes no contexto em que vivem, presentes nos ciclos de vida das crianças entre pares e com adultos. São vivências, experiências, aprendizados, corporeidades específicas e imbuídas dos condicionantes afro-amazônicos presentes nos territórios que habitam, portanto, com sentidos e significados entendidos dentro desse contexto local. Trata-se, então, de um universo cultural (re)produzido

por crianças, matizados a aspectos da cultura amazônica e *amazoniáqua*.

Nesses termos, defendemos que o viver às margens, por parte das políticas públicas (em geral) destinadas aos habitantes de territórios de rios e/ou ilhas na Amazônia, considerem as lições de vida margeada, ou seja, os modos de viver culturalmente construídos nessas comunidades e, também, levem em consideração o olhar/fazer das crianças como produtoras de gramáticas sociais, desde as margens de suas infâncias. De uma gramática social, vinda do rio.

Gramáticas Sociais e Margens de Águas: Iniciando Uma Conversa

Reiteramos a chamada vida beira-rio, que diz respeito aos que vivem próximo das margens das águas, como “[...] uma expressão cultural que envolve particularidades imanentes a essa definição” (Rente Neto & Furtado, 2015, p. 160), representa uma gramática social das águas, ressoante também nas e das margens. Sobre essa questão, destacamos:

- a. Os territórios de águas são dotados de uma constante conexão e movimentação, seja entre as áreas de várzea e terra firme, seja pelos atalhos nos cursos d’água, seja na *boca do rio*, aspectos que se revelam complementares à sociabilidade e à produção familiar.
- b. Os ditos margeados são potenciais conhecedores da natureza amazônica em suas localidades, possuem regras de conduta para agirem nos contextos naturais e diante das “[...] variações sazonais, que afetam os ciclos dinâmicos do rio e, conseqüentemente, alguns elementos dessa paisagem e o seu

mosaico ambiental, sustentável” (Rente Neto & Furtado, 2015, p. 162).

- c. Os/As da “beira do rio” detêm uma sabedoria ancestral, resultante da experiência empírica junto aos *habitats* naturais e as transmissões de ancestrais, e que possibilitou “[...] elaborar um amplo conhecimento sobre os ecossistemas que garante até hoje a reprodução de um característico padrão sociocultural” (Rente Neto & Furtado, 2015, p. 162).
- d. O viver beira-rio é histórico, dinâmico e constitui-se como saber, como elemento essencial da cultura de populações ribeirinhas.

Tais apontamentos legitimam a vida às margens como valor social, de uma linguagem própria, produtiva e política. Talvez, seja o modo mais peculiar de vida sociocultural na Amazônia: o ribeirinho, cujo processo consagra uma gramática social do lugar, associada a dimensões da cultura e de contínuas vivências-saberes desses sujeitos.

Nesse caso, a cultura é uma dimensão essencial dos processos educativos e de resistências locais. Como ilustração, as crianças aprendem a sinergia do que dizem: *a gente foi criado n'água*, pois as águas e o rio animam o brincar. Constantemente, a canoa ou a rabetta transformam-se em brinquedo que servem para balançar, para passear ou para disputar corridas. Elas sabem lidar com o rio, seja pela disposição em navegar regularmente nas águas, seja por possuírem um conhecimento peculiar sobre a “essência viva” das marés vazantes, cheias, de lance, de quebra. Seja, ainda, por saberem, com precisão, o tempo das águas para deslocar-se nas embarcações, as ondas apropriadas para

brincar, banhar-se ou *anadar* no rio, confirmando seus saberes das águas (Pojo, 2021).

Moro no rio Tauerá (8 anos; estudante Alessandro, 2022), disse esse menino, morador da comunidade. É uma frase política e identitária, pois de certa forma, na Amazônia, o rio dita a linguagem da vida, e cujos sentidos vão além das palavras, dizem de um simbólico amazônico e, para as crianças, do deleite corpóreo com as águas. Diz de uma gramática do viver desde as margens.

Por gramática social, nos referimos à geografia do lugar, a espaços-tempos fronteiriços, ao enraizamento *amazoniáguo*, como expressões materiais e simbólicas. Uma gramática social, situada pelas relações comunitárias e identitárias de uma realidade dinâmica e temporalmente amazônica, contornando, portanto, aspectos socioculturais, educativos, territoriais. Brandão (2015) afirma sua gramática social como sendo ciclos vivos de vivências, experiências, de sociabilidade e de aprendizagem. Assim explica:

Afinal, aprendemos as gramáticas da língua dentro da sala de aula, mas aprendemos as gramáticas da vida entre ela e outros cenários de interações: *da escola, na escola, entre a escola e a comunidade, fora da escola, inclusive nos pequenos, médios e grandes “paraísos da vida escolar”, chamados fins-de-semana, feriados e férias. E também contra a escola* (Brandão, 2015, p. 116, grifos do original).

Como vimos, sobressaem na visão do autor, processos de educação no campo formal e não formal (informal), mediados por relações de ensinar-e-aprender. Sobressaem rotinas nos diversos ambientes sociais/naturais. Agora, considerando o levante das crianças com suas leituras de mundo, notamos que elas têm um saber muito bem desenhado sobre as suas experiências

e conhecimento sobre a comunidade e a realidade vivida. Sabem dizer, escrever, distinguir árvores, a mata, a casa, o boto, o rio, os pássaros, o sol e a nuvem, exatamente, como as veem diariamente. Sabem que sabem, por isso, dão solidez à pedagogia nativa/local/patrimonial consoante as induções de Brandão (1997).

Esta temporalidade e territorialidade de vida margeada também influenciam no processo de socialização das crianças, a partir das águas do meu dia a dia (menino, 7 anos; estudante Emanuel, 2022). De fato, as gramáticas sociais infantis gestadas no cotidiano, revelam conteúdos da vida local. Nesse caso, uma gramática social das águas de natureza qualitativamente distinta – pelas relações de vizinhança e de parentesco, imbricações com os contextos e práticas laborais, formas solidárias de adultos com as crianças e, dessas entre si. Constituem-se modos lúdicos e corporais assentados nos espaços interáguas, dinamizando culturas infantis, processos educativos informais em menor escala ou diferente das grandes cidades, como uma analogia, mas há vínculos que correlacionam o mundo ribeirinho ao conjunto da sociedade brasileira em muitos aspectos, como a cultura, a educação e a economia. A esse respeito, Brandão (2007) apresenta uma concepção de mundo rural articulada as transformações do tempo presente.

A meio caminho entre uma natureza ainda não inteiramente socializada e incorporada ao domínio da cultura (aqui num duplo sentido da palavra) e a cidade, o lugar-urbano dos “recursos” e do mercado regional, assim pessoas, famílias e comunidades rurais vivem em espaços cujo lugar mais central é o sítio, a pequena propriedade ou posse camponesa, cuja extensão mais familiar é o bairro rural e seus equivalentes (Brandão, 2007, p. 54).

A concepção apresentada pelo autor permite compreender que se trata de um cotidiano ribeirinho que no limite, no qual cabem vários qualificadores, do interior, do sítio, do rio, do povo das águas, do ribeirinho, vivendo a fronteira do humano, entre o tal moderno e o modernizado.

Assim, vemos a gramática social assentada por um processo de múltiplas aprendizagens, e bastante sintonizada com o deixar-se molhar pela cultura, no caso, pisar na terra não-firme, nas margens. Como afirma Freire: “Abrir-se à ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar-se’, ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência, e o mergulhar nas águas culturais” (Freire, 1995, p. 110), ou no dizer de Brandão (2015, p. 125) “ver desde a cultura”.

Águas e margens se mesclam, porque nas águas estão as margens. As águas em seus cursos (rios, furos e igarapés, lagos, praias, cachoeira) sugerem margens, espaços, movências e sujeitos/as que interagem, a seu modo, sob perspectivas ribeirinhas, rurais, fronteiriças, econômicas, depredatórias, existenciais, lúdicas. Tratamos agora da prática lúdica, brincante, corpórea, que sedimenta modos de ser, de pensar e de fazer por crianças quilombolas em estreita relação com a água do rio Tauerá, próximo da terra e com a experiência de ser do rio, que alimenta o existir desses moradores mirins em suas formas mais elementares como a de ficar margeado ou dentro d’água.

As margens dizem respeito a áreas de terras não-firme junto às águas de um rio, furo ou igarapé, isto é, o espaço onde a água se encontra com a terra. Ou, as margens contornam o caminho que o rio percorre, e são denominadas de esquerda e direita, tendo como orientação o sentido da corrente (Guerra, 2003). Assim,

somos da Amazônia, filhos da mata, filhos das águas, portanto, pessoas que convivem com as margens.

Falar das margens também é tratar das práticas sociais dos povos das águas como navegantes do rio, movimentando-se a poucas braças das margens, ou ainda por travessias perenes. Travessias de idas a lugares cujo transporte são embarcações, rabetas e ou barcos de linha; travessias aportando em diferentes *beiras* para acompanhar os brincades das crianças que acontece em meio aos cursos d'água.

Como síntese, provisória, as margens acenam para diferentes conceitos e enfoques bem como conexões com a estrutura de cursos d'água. No artigo, o enlace é o da cultura das águas pelo convívio com as margens, o que para ribeirinhos refere-se à *beira da água*, à *beirada*, à *ilharga*. Na margem se encontra a água, mas também pessoas e coisas como os maraus, as canoas, lixos, se encontra a movência das marés e a fluidez do sol cujo ponto a água aflora.

Em nossas pesquisas e estudos, partimos desejosos de aprender sobre margens, por isso estivemos em repetidas travessias nas águas. Vimos as margens como manifestação da cultura ribeirinha por meio do ambiente construído, e muito além dos limites geográfico, espacial, territorial, essas margens atuam como espaços de referência identitária, possuem a função unificadora, pois conformam a região. Vimos pelo deságue das vivências das crianças com águas acentuando a produção infantil como formas de (re)existência em práticas cotidianas, e assim irmos, vagorosamente, construindo/ aprofundando algumas ideias sobre margens.

Nesse processo de travessias, deslocamentos e de miragens contextuais, é possível apontar, pelo menos

três dimensões sobre margem ribeirinha-amazônica, a saber:

- a. Estar às margens. Sobre esse aspecto, os estudos de Martins (2014) desenvolvido na Amazônia, são relevantes, pois o autor, utilizando-se de depoimentos, retrata entre outros aspectos, a condição de ser criança amazônida precisamente pela menina Regimar. Nesse sentido, “estar às margens” trata da violação de direitos presente nas margens dos rios amazônicos. Nessa região, sobretudo, o povo do campo historicamente tem sido desassistido quando se trata dos serviços essenciais e direitos básicos. Em suma, esse é um dado objetivo das condições existenciais de centenas de crianças do Norte do Brasil, sejam em contextos urbanos ou rurais, sejam de território ribeirinho, quilombola, sejam assentadas ou indígenas. Assim, a margem traz como sentido, metaforizando, a escuta do som que vem do rio gritando ausências quanto à vida com dignidade por seus moradores.
- b. Existe concretamente, uma potência marginal ou das margens, ou seja, o viver beira-rio e ao remanso das águas concentra um conjunto de procedimentos do agir/pensar/fazer que se relaciona às práticas, aos/às sujeitos/as, aos tempos e aos espaços que conformam às – e se conformam nas – margens, atestam, assim, sua dimensão produtiva, especialmente a partir de modelos técnicos tradicionais, o que chamaremos aqui de uma lógica natureza-cultura que evidencia a imbricação entre a territorialidade do lugar e a temporalidade das águas, como mencionamos.

c. “Uma terceira abordagem centra-se na margem como o espaço” (Das & Poole, 2008, p. 25), alimentada pela circularidade do saber e das pessoas. São margens que contemplam os deslocamentos, a mobilidade dos corpos, a convivência humana, a espacialidade com equipamentos e coisas, o trânsito de barcos etc. Nesse sentido, as margens proporcionam a circularidade em si e dos/as sujeitos/as apreciadas nas práticas sociais, bem como a sociabilidade por meio de repertórios locais de linguagem, estratégias de grupo ou familiar, rituais, negociações, imaginários tecnológicos etc. que parasitam esse espaço. Ou seja, as crianças produzem e aprendem a partir do território e, nesse sentido, as margens também são espaços de aprendizagem.

Estar nas margens estudando-as ou pisando em suas terras não-firmes tem nos incitado vislumbrar outras direções quando se refere ao viver sob o signo das águas (nas margens), no que se refere às dinâmicas sociais em suas estratégias de (re)existir, produzir, tecnologizar e editar outras linguagens a partir das margens que habitam, e que sugerem formas alternativas reais de vida (ocupação do espaço) e podem ser narrados também como histórias de desigualdades.

| Notas Provisórias

O estudo examinou, preliminarmente, as margens de águas pelas quais se constroem o viver ribeirinho e as gramáticas sociais produzidas por crianças amazônicas. Desta feita, compreendemos que as margens revelam a água, a cultura e o território por meio da construção de uma gramática de vida. Assim, as margens evocam muitas ideias e, nesse pedaço amazônico, elas são paisagem e dizem do cotidiano ribeirinho, cuja

singularidade é mobilizada bem mais do que em outros territórios e cenários, a tríade fundamental à vida: a terra, a água e a mata dão solidez a uma cultura local ou a diversas culturas refletidas no cotidiano dos/as amazônidas.

Estas margens integram a geografia das águas, notadamente pelo trançado de seus rios, furos, igara-pés, suas praias estacionadas, marés intermitentes, o rotineiro trânsito fluvial, dando fluidez à sua complexidade e amplidão regional. Nestas margens, circulam/convivem crianças entre si e com adultos, apreciando, brincando, banhando-se, vivenciando práticas nas/com as águas, e nesse ínterim protagonizam uma educação da criança, do seu mundo (Brandão, 2015). E contra a maré, há situações negadoras do ser criança, quando seus direitos são violados, ou quando suas vozes são silenciadas, suas necessidades e saberes são desmerecidos pela escola do campo etc.

No tocante às gramáticas sociais do viver nas margens e às margens, precisamente o estudo debruçou-se sobre as gramáticas sociais margeadas pelas águas do rio Tauerá-Açú, situando uma realidade local, com diversas dinâmicas temporais, espaciais, territoriais, relacionais, ambientais sustentada pelas interações das pessoas com o lugar-território. Nesse deságue, as crianças sabem dizer e têm relações estreitas com esse recurso hídrico, que trouxemos ao longo do texto. Elas vão devagar e com ricas experiências nesses ambientes de margens, de águas, de rios etc., aprendendo como é ser quilombola, habitante de ilha, ribeirinho, caboclo amazônico, sentindo-se embarcado ou dominando o nado, tão usual na comunidade.

Assim, nossa defesa é por uma educação para o viver mais livre e aprendente das crianças com base nas

suas marginais vivências, de formas intergeracionais e criações cotidianas postos nos territórios – suas gramáticas sociais. Afinal, esses territórios de águas e outros (tradicionais) possuem uma diversidade linguística, étnica e cultural que determina uma visão de mundo, de vida, de natureza presentes na memória ancestral de povo tradicional; logo, potencializam atividades culturais e produzem resistências de comunidades por meio de experiências e intervenções destes povos nas universidades, nas escolas e nos demais movimentos intergrupos, os quais não podem ser desconsiderados na formulação das políticas educacionais do campo. Desse modo, notamos que as crianças se constituem amazônidas de plurais maneiras, o que nos leva a compreender as margens, de maneira específica, por uma perspectiva epistemológica, metodológica e política, com base no contexto estudado.

Financiamento

Texto elaborado a partir do projeto de Pesquisa “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense”, financiado pelo CNPq (2022–2025).

Referências

- Brandão, C. R. (2015). Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. *Crítica Educativa*, 1(1), 108–132. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.27>
- Brandão, C. R. (2007). Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. *Ruris*, 1(1), 37–64. <https://doi.org/10.53000/rr.v1i1.643>
- Brandão, C. R. (1997). O processo geral do saber – A educação popular como saber da comunidade. In *Educação Popular* (pp. 14–26). Brasiliense.
- Freire, P. (1995). *A educação na cidade* (2. ed.). Cortez.

Castro, E. (2006). Terras de preto entre rios e igarapés. In E. Castro, *Belém de águas e ilhas*. (pp. 137-160). CEJUP. <https://www.naea.ufpa.br/index.php/livros-publicacoes/248-belem-de-aguas-e-ilhas>

Das, V., & Poole, D. (2008). O estado e suas margens. Etnografias comparativas. *Cadernos de Antropologia Social*, 27, 19-52. <https://doi.org/10.34096/cas.i27.4328>

Fares, Josebel A. (2018). Imagens poéticas das águas amazônicas. In J. Fares, M. A. C. Camelo, & P. M. G. Amaral (Orgs.), *Sociedade e saberes na Amazônia* (pp. 88-118). EDUEPA. <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/SOCIEDADES-E-SABERES-DA-AMAZONIA.pdf>

Guerra, A. T. (2003). *Novo dicionário geológico-geomorfológico*. Bertrand Brasil.

Pojo, E. C. T. (2017). *Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.

Pojo, E. C. T., & Elias, L. G. D. (2019). O cotidiano das águas na tradição quilombola da comunidade do rio Baixo Itacuruçá-Abaetetuba, PA. *Revista Sociais e Humanas*, 31(3). <https://doi.org/10.5902/2317175834730>

Pojo, E. C. T. Diversidade cultural que vem das águas, das matas e da terra (2021). In E. C. T. Pojo, M. N. M. Freitas, & R. C. Pereira (Orgs.), *Saberes das águas na Amazônia: Conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos* (pp. 29-45). Pontes.

Martins, J. S. (2014). Regimar e seus amigos: A criança na luta pela terra e pela vida. In J. S. Martins. *Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano* (pp. 101-129). Ed. Contexto. https://biblio.fflch.usp.br/Martins_JS_46_860456_RegimarESeusAmigosACriancaNaLuta.pdf

Rente Neto, F., & Furtado, L. G. (2015). A ribeiridade amazônica: Algumas reflexões. *Cadernos de Campo*, 24, 158-182. <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408>

10. Representações Sociais sobre Infância e Natureza: Um Diálogo com Crianças da Comunidade Fazendinha, na Amazônia Bragantina

Social Representations of Childhood and Nature: A Dialogue with Children from the Fazendinha Community in the Bragantine Amazon

Joyce Maria da Silva Conde
Joana D'Arc de Vasconcelos Neves
Universidade Federal do Pará

Resumo: A presente pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Fazendinha, situada no Município de Bragança, no estado do Pará. O estudo parte do seguinte questionamento: quais representações sociais as crianças da Amazônia bragantina da comunidade fazendinha estão construindo sobre infância e a natureza e como estas reverberam nos modos de vida que a infância amazônica constrói com a natureza? Assim, objetivou-se analisar as representações sociais das crianças da comunidade fazendinha sobre a infância e a natureza. Os discursos destacam que a infância na comunidade fazendinha está diretamente ligado a relação com a natureza e com as vivências da comunidade, elas conseguem diferenciar e dizer o nome de cada pássaro e fruta; é perceptível a intensa relação delas com meio, bem como a excitação de liberdade em estar nos espaços da comunidade. As crianças correm e brincam com as árvores; suas vozes, seus gritos, suas risadas, misturam-se aos sons da natureza. As crianças tem na natureza uma grande referência, isto é a natureza representa o ponto de equilíbrio da própria vida.

Palavras-chave: Criança, Amazônia, Infância, Natureza

Abstract: The present research was conducted in the Fazendinha Community, located in the Municipality of Bragança, in the state of Pará. The study is based on the following question: what social representations are the children of the Amazonian community of Fazendinha constructing about childhood and nature, and how do these representations influence the ways of life that Amazonian childhood builds with nature? Thus, the objective was to analyze the social representations of the children in the Fazendinha community regarding childhood and nature. The discourses highlight that childhood in the Fazendinha community is directly linked to the relationship with nature and the experiences of the community; the children can differentiate and name each bird and fruit. Their intense relationship with the environment is noticeable, as well as the excitement of freedom in being in the community spaces. The children run and play among the trees; their voices, shouts, and laughter blend with the sounds of nature. Nature serves as a significant reference for the children; it represents the balance point of their own lives.

Keywords: Child, Amazon, Childhood, Nature

O contato com a natureza e a liberdade de explorá-la são experiências significativas nas territorialidades amazônicas²⁵ (Freitas, 2007). Quando a criança se relaciona com a natureza, movimentando-se, manipulando objetos, construindo os sentidos e suas representações, ampliam seu repertório cognitivo que orienta sua forma de ser, compreender e de se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, as representações sociais orientam a produção dos saberes das crianças, em outras palavras, os saberes construídos no dia a dia caracteri-

²⁵ A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Há continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar (Saquet, 2009, p. 88).

zam-se como laboratório que produzem os sentidos e significados, para a realidade vivida e para lidar com as dinâmicas de suas existências. Como diz Barbosa (2006, p. 24), “o espaço contém o homem e o homem reflete, necessariamente, o espaço vivido”. Assim, nos processos relacionais e dialógicos as representações sociais das crianças desse estudo podem expressar o seu sentir, o seu pensar, o seu fazer, o seu agir, o seu modo de ser e de viver na Amazônia bragantina nos espaços dos quintais, nas ruas, nos caminhos e na beira do rio. Dessa forma, realizar pesquisa com crianças a partir deste campo teórico é deslumbrar-se com inúmeras possibilidades de infâncias.

Logo, essa pesquisa com as crianças da Amazônia bragantina é a possibilidade de compreender o mundo pela sua ótica, sentidos e significados por meio de uma escuta sensível, um caminhar científico cheio de surpresas e desafios, que teremos com os participantes meninos e meninas pertencentes a Amazônia bragantina.²⁶

Nesse contexto pluridiverso, as comunidades tradicionais da Amazônia bragantina organizam suas vidas pelo tempo da natureza, pelo respeito ao ciclo da lua, do sol e das vazantes das marés. Elas são sensíveis e se organizam pelos mistérios dos mangues, dos campos, dos rios e do mar, respeitam as temporalidades entre o mundo humano e não humano. Seus modos de existir se configuram a partir da pesca, da catação do caranguejo, na confecção de artesanatos, na produção de farinha.

²⁶ O termo “Amazônia Bragantina” é apresentado para enfatizar que hábitos alimentares, linguagens, crenças, costumes e movência dessa região, que, ao transitarem múltiplos espaços, tecem formas de vida superando a tradicional dicotomia campo/cidade (Silva, 2014).

Assim, ao delimitarmos as “Representações Sociais das crianças sobre a Infância e a Natureza” incitamos viabilizar os conhecimentos das crianças sobre a realidade amazônica, da qual fazemos parte, no intuito de responder a seguinte formulação: Considerando a região amazônica como um espaço constituído de múltiplas culturas e conseqüentemente sujeitos e territórios diferenciados, quais representações sociais as crianças da Amazônia bragantina da comunidade fazendinha estão construindo sobre infância e a natureza e como estas reverberam nos modos de vida que estas crianças constroem com a natureza? Desta forma, esse estudo tem como objetivo analisar as representações sociais das crianças da comunidade fazendinha sobre a infância e a natureza.

Então, centrada em discutir as representações sociais a partir do senso comum e seu papel na vida cotidiana, essa pesquisa buscou acompanhar os caminhos trilhados por Marková (2006) para melhor compreender as representações sociais de crianças sobre a infância e natureza. E a partir desta abordagem desenvolveu-se a metodologia, que oportunizou às crianças – sujeitos da pesquisa – técnicas que lhes possibilitem responder com maior clareza aos problemas da situação aqui estudada.

Optou-se como instrumentos para a coleta dos dados a observação e entrevista a fim de identificar a infância na comunidade da fazendinha, além das memórias e os sentidos que as crianças atribuem sobre a infância e sobre a natureza. Dessa forma, as reflexões que são abordadas ao longo deste artigo, estão apresentadas em duas seções: a) A infância a partir das representações sociais infantis e b) Os sentidos sobre a Natureza. Assim, nossa intenção é possibilitar o con-

tato com conhecimentos produzidos, rompendo paradigmas que não valorizam as vozes, as culturas e as interações infantis.

A Infância a Partir das Representações Sociais Infantis

A compreensão das imagens e representações da infância tem sua importância enfatizada nos estudos que abordam infância e criança, pois fundamentam análises sobre construção e reconhecimento deste grupo social, desse modo, geram percepções acerca da “totalidade de realidade social” (Heywood, 2004). Segundo Vasconcellos e Sarmiento (2007, p. 29) “é importante considerar a infância, como concepção ou imagem”, uma construção social, determinada pelo contexto cultural pelo qual é difundida.

Assim, compreender a infância na amazônia brasileira é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que segundo Loureiro (2007, p. 11) “[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido a sua existência”. Desse modo, a infância na comunidade fazendinha está diretamente ligado a relação com a natureza e com as vivências da comunidade, elas conseguem diferenciar e dizer um nome de cada pássaro e fruta; é perceptível a intensa relação delas com meio, bem como a excitação de liberdade delas em estar nos espaços da comunidade. Nos discursos das crianças entrevistadas, a ideia de infância na comunidade fazendinha é justificada a partir de atitudes como, poder brincar, se divertir e ser livre.

Gabriel (11 anos): *é estudar, brincar de pira, de pipa, de pescar, é subir nas arvores é ser livre, poder se divertir.*

Paula (12 anos): *é brincar de casinha, de boneca, estudar, tomar banho no rio, correr, pular, não ter preocupações com o trabalho.*

Desse modo, com intuito de trazer à tona os sentidos construídos pelas crianças entrevistadas sobre o conceito de infância, é necessário retornar ao referencial teórico metodológico das representações sociais. No que tange aos elementos constituidores de tal teoria, a objetivação é constituída a partir do momento em que o abstrato se transforma em concreto, materializa as ideias e torna-as objetivas, isto é, a objetivação. Para Moscovici (2013, p. 72) “transformar algo abstrato em concreto, é transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...] é produzir um conceito em uma imagem [...]”.

O ato de brincar no discurso das crianças da comunidade da fazendinha, justifica a ideia de liberdade das infâncias em andar e explorar a natureza. Por essa liberdade de brincar, as crianças aprendem e interagem com meio, criam sentidos e significados sobre o mundo ao redor e do mundo social em que estão inseridas (Carvalho, 2002). Subir em árvore, construir barraca com folha de açaizeiro, interagir com animais, tomar banho de rio e fazer esculturas de barro, são apenas algumas das brincadeiras que fazem parte do desenvolvimento das crianças deste espaço Amazônico.

Segundo Silva (2012), a brincadeira tem uma dinâmica importante para a infância, para as crianças as mais diversas situações se tornam divertido, interativo e dinâmico, entretanto, para além do ato de brincar descrito por elas, as crianças tomam consciência das ações, a partir da imaginação. No caso desse estudo, seus brincarões acontecem no rio, no campo, nos quin-

tais, na igreja, nas olarias, entre outros. As crianças estabelecem relações em diferentes lugares e momentos, mesmo sem serem chamadas, participam das atividades da comunidade, isto é, circulam, interagem, socializam e aprendem, mesmo quando o outro não tem a intenção de ensinar.

Percebe-se que a infância na fazendinha é constituída a partir do *ato brincar* associado a liberdade na medida que este se constitui *ao ar livre*, mesmo que estes não tenham sido construídos e pensados para que as brincadeiras acontecessem. Nesse sentido apropriam-se no tempo e espaço as práticas sociais de suas comunidades. Segundo Arroyo e Silva (2012), “a brincadeira como prática social possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando o imaginário e suas habilidades, vivenciando cada brincadeira como única, modicando o tempo, o espaço e os objetos”. Assim, o brincar das infâncias nessa comunidade amazônica, envolve um número considerável de crianças, de modo que, elas socializam e compartilham experiências com seus pares, formam grupos diversos e plurais, na maioria das vezes há meninos e meninas, há práticas em que os maiores ensinam os mais novos, e, o brincar acontece “naturalmente”.

A natureza que cerca as crianças na comunidade fazendinha é composto de rios, manguezal e mata, o brincar nesse espaço faz com que a criança aprenda a se relacionar com a natureza com respeito, pois é esse ambiente que desperta a imaginação, fornece matérias-primas para criação de brinquedos que se tornam objetos para as brincadeiras configurando um espaço de criação e recriação simbólica de sua própria realidade,

Heloisa (10 anos): [...] eu faço, as panelinhas, copos, pratos de barro para brincar, a gente usa o barro tam-

bém para fazer de conta que é comidinha, as vezes eu uso também as sementes as folhas e flores como comidinha, mas é só de brincadeirainha, a gente não come não.
Vitor (12 anos): [...] *uma faço carrinho de guarimã, quando a gente vai no rio eu e o deco fazemos barcos e sempre brincamos de corrida lá no rio, para vê que barco chega primeiro.*

Na comunidade a maioria das crianças – não possuem carrinhos de controle remoto, tampouco bonecas que falam, mas têm em seus quintais árvores, morros, terra, rios e um universo de possibilidades para brincar. Ambientes em que criam e recriam inúmeras histórias das quais são atores e atrizes (Arroyo & Silva, 2012). Fala-se de crianças que ainda brincam na rua, que brincam sem ter que prestar contas, mostrando, como fala Silva (2012, p. 16), que “com seus imaginários é possível construir história, cultura e arte”.

Os brinquedos e brincadeiras representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelas crianças. Seus brinquedos são construídos, tanto pelos materiais disponíveis na própria natureza, quanto por objetos construídos pelo contexto social dos adultos com os quais essas crianças dialogam.

Os brinquedos e as brincadeiras são, portanto, práticas singulares e próprias que determinados grupos de crianças exprimem e exemplificam o universo adulto, universo esse que se torna referência para os elementos que compõem o patrimônio de brinquedos da cultura infantil. Em geral, são as brincadeiras das crianças e a construção de seus brinquedos que nos revelam as práticas cotidianas em que estão inseridas.

Ressalta-se ainda mesmo que não revelem em seus discursos, os seus brincares são marcados pelas relações de geração e de gênero, construindo sentidos sobre as atividades que são realizadas pelos homens

e as atividades feitas pelas mulheres. Durante o processo de observação, identificou-se que a maior parte das brincadeiras realizadas pelas meninas reproduz as atividades do lar, desempenhada pelas mães e mulheres mais velhas. Os meninos, por sua vez, desenvolvem brincadeiras que imitam atividades de caça, pesca e futebol que na maior parte das vezes são realizadas pelos adultos do gênero masculino.

Brincades que revelam a produção do mundo infantil ligada aos processos de transmissão dos conhecimentos, valores construídos em experiências educativas informais produzindo sentidos e significados sobre o ser homem e ser mulher (Vieira, 1990, p. 53).

É preciso considerar como descreve Brandão (2005, p. 132), a coexistência entre esse processo de transmissão e a concepção das crianças, pois, a partir das relações e modos sociais concretos de inserção pessoal, cada uma das crianças vive coletivamente a experiência de não apenas participar de uma maneira própria e absolutamente original de “sua cultura”, mas, de recriá-la de modo contínuo, inserindo-se na vida da comunidade.

Nesse aspecto, a infância como categoria estrutural, constituída por sujeitos distintos no que diz respeito à classe social, gênero, etnia, é também pertencente ao grupo social de crianças, e como tais, configuram experiências específicas da infância, construindo valores, internalizando condutas e comportamentos, interagindo com outras crianças e com os adultos, aprendem e ensinam, descobrem valores e desenvolvem seu senso social, moral e estético a partir de seus brinquedos e brincadeiras (Weber, 2015, p. 109-110).

A comunidade Fazendinha é um exemplo desses processos, onde identifica-se que as crianças criam brinquedos e brincadeiras enquanto anunciam os seus modos de vida e conhecimentos. Suas brincadeiras descritas abaixo são espaços e tempos de trocas acerca de percepções sobre a comunidade, a história, a identidade,

Paula (12 anos): *gosto muito de ir para a beira da maré, me sento no banco, gosto da paz de lá, eu e a Vivi vamos muito lá, a gente se diverte bastante.*

Cristiane (10 anos): *eu gosto do rio e de brincar no quintal da casa da vovó, lá é bem grande e divertido e eu brinco muito com minhas amigas, lá tem várias árvores e frutas.*

Gabriel (11 anos): *eu gosto de me divertir de andar de canoa com o meu tio a gente vai para lá para cima, e atravessa para o outro lado para pegar açaí.*

Nos diálogos com as crianças, a presença do rio “caeté”. Estas têm como um lugar importante que adquire um significado voltado para tranquilidade e diversão. As crianças têm esse lugar como um ambiente para se viver livre, assim como o seu ambiente do dia-a-dia, no qual o contato com o rio traz relações recíprocas entre natureza e a comunidade. Portanto, as crianças apresentam o rio como um lugar de interação entre o que aprecia – o que toma banho – o que passeia. Para Heloisa (10 anos): *o rio é importante, além de ser o lugar de banho, também muitas pessoas buscam o alimento, o peixe, por isso temos que cuidar, aqui ninguém joga lixo, as vezes quando tem porque vem lá da banda de (onde?).*

As crianças apresentam uma relação de respeito com o rio, além de ser considerado por muitos como um lugar de lazer e fonte de alimento para muitas famílias. Logo, essa relação da comunidade com o rio é pautada pelo sentimento de respeito pelo “espaço vi-

vido”. Os contextos nos quais as crianças se inserem, abrangem características peculiares, que demandam a compreensão dos seus aspectos e possibilita uma análise válida sobre como estas crianças constroem suas representações sociais. Como afirma Qvortrup: - “É certamente verdade, que as infâncias das crianças - no plural - diferem de acordo com suas circunstâncias de vida específicas. Os mundos das crianças são dependentes da sua classe ou origem étnica e do seu gênero, por exemplo” (Qvortrup, 2000, p. 108).

Ainda nesta discussão sobre a influência do contexto, Vygotsky (2001) aponta que o processo cognitivo da criança ocorre - de fora para dentro, sendo dependente das interações sociais. Assim, o sujeito se constitui por meio da sociedade da qual faz parte, a qual é condição natural para o seu desenvolvimento.

As crianças da comunidade fazendinha vivem cercadas pela natureza, como pontua Rocha (2005, p. 48) “constroem e [...] [modificam] o significado das coisas e as próprias relações sociais”. A infância está interligada com a forte relação das crianças com o lugar, como apresentado em seus diálogos,

Paula (12 anos): *aqui é um lugar calmo, a gente pode brincar ir à casa dos vizinhos, ir para a escola, todo mundo se conhece, é legal.*

João (11 anos): *aqui eu posso brincar a vontade não tem maldade como nesses outros lugares que aparece na televisão, aqui eu brinco, tenho amigos, ajuda o papai na olaria, as vezes vou com ele buscar lenha.*

As crianças descrevem a comunidade como um lugar agradável para realização de suas atividades cotidianas. Viver na comunidade, segundo essas crianças, possibilita brincar, estudar, interagir com amigos e familiares, dormir, comer frutas e auxiliar os pais em atividades do dia a dia. Na categoria singular evidencia-se

que a afeição pela vizinhança está ligada a existência de uma rede social amigável e cooperativa, apresentado nos diálogos de Gabriel: *minha família mora toda aqui, meus avós, tios, primos, aqui eu posso brincar*, o caráter de apego ao lugar está evidente nas narrativas, revelando que as crianças se sentem parte daquela comunidade e notificando significativos laços de pertencimento àquele lugar (Moser, 2018).

Assim, a infância surge de uma maneira simples, concreta e sensível na comunidade, no qual as crianças destacam a Fazendinha como um lugar bom de se viver, calmo, familiar e onde elas podem *ser livres para brincar e se divertir*, os sentidos e significados das crianças sobre a infância nos possibilita compreender a comunidade a partir um novo olhar, aquele em que a criança dá um novo sentido à ordem das coisas, que propicia ver a situação a partir de muitos ângulos, que nos mostra que a Amazônia é um espaço seu e do outro, um lugar ímpar com culturas e conhecimentos pluridiversos.

| Os Sentidos Sobre a Natureza

Os sentidos construídos pelas crianças da comunidade fazendinha sobre a natureza a partir de sua realidade amazônica configuram-se nos discursos das crianças entrevistadas como importante para a humanidade. Discursos ancorados em argumentos justificados pelas ideias de “fonte de sobrevivência” e “lugar em que vivo”. Desse modo, a rede de sentidos que constitui as representações sobre a natureza como fonte *de sobrevivência*, vincula-se aos discursos da natureza como matéria prima essencial para a sobrevivência da humanidade e como “mãe” fonte de proteção e cuidado.

Paula (12 anos): *é muito importante, pois é da natureza que se tira as coisas para fazer as roupas, sapatos e o nosso alimento.*

Cristina (10 anos): *“a natureza é a mãe que protege e cuida de todas as pessoas”.*

Seus dizeres expressam relações, associações e sentimentos vividos nos espaços naturais, que acentuam um tipo de valorização do meio, conforme constamos nos relatos. A imagem da natureza como *fonte de sobrevivência* - estar articulada ao modelo de vida extrativista, numa relação direta entre o humano e natureza, alimentação e matéria prima para o trabalho, ressaltando que se trata de uma comunidade extrativista, ou seja, a natureza representada pelas próprias crianças como fundamental para garantia de suas existências. Para Moser (2018), a comparação simbólica traduzida por elas em seus diálogos conduz a uma análise a partir das relações do homem e/ou da mulher com a natureza que engendram os modos de vida na Região Amazônica.

A ideia de equilíbrio entre humano e natureza é apresentada nas falas das crianças, a partir da relação entre o uso e o cuidado que se deve ao espaço em que se vive como relatado por João (11 anos): *é a nossa casa, é na natureza que a gente vive, é dela que tiramos nosso alimento, por isso temos que cuidar dela para que assim ela nos dê o que a gente quer.* Desta forma as crianças da Amazônia bragantina se diferenciam daquelas que tem pouco ou nenhum contato com a natureza.

É preciso considerar, na fala das crianças uma série de saberes específicos sobre a natureza e os aspectos necessários para manter o equilíbrio do ecossistema, como descreve Loureiro (2007) que esta ideia da proteção dos meios necessários para a própria sobrevivência humana do lugar que se vive, tem nos

conhecimentos tradicionais, elementos constituidores de valores necessários para o equilíbrio entre humano e natureza e a manutenção de seus modos de vida.

João (11 anos): *é da natureza que sai a argila que o pai faz tijolo e vende, aí ele compra as coisas aqui de casa.*

Paula (12 anos): *não se pode desmatar a natureza, pois precisamos dela para viver, do rio tiramos o peixe, do mangual o caranguejo e o barro para fazer os vasos.*

Os discursos das crianças, revelam modos de existências e de manejo dos recursos naturais nos limites da capacidade da recuperação natural, “do rio tiramos o peixe, do mangual o caranguejo e o barro para fazer os vasos”, isto é, os relatos infantis, mostrando existências diretas com a natureza e conhecimentos sobre esse existir, construídos nas trocas sociais entre gerações, constituídos pelo “uso dos recursos naturais para viverem” como pontua Diegues (2000, p. 8).

Nesse contexto, os sentidos e significados atribuídos pelas crianças sobre a natureza, como o *lugar em que vivo*, refletem as relações estabelecidas no campo simbólico entre os seres vivos e não vivos, compreendendo sua realidade, conforme descreve Loureiro (2007) de forma empírica e devaneia diante de sua beleza; é, ao mesmo tempo, sensível a ela pode senti-la e recriá-la diante de sua presença. Há nas falas das crianças da fazendinha, uma preocupação em demonstrar a convivência entre homem e natureza, os símbolos, o natural e o sobrenatural, uma realidade transcendental da natureza, como nos fala Paula: *não podemos acabar com a natureza, se as pessoas cortarem as arvores, o curupira fica com raiva e prende as pessoas na mata e nunca mas sai de lá.* Enfim, é um mergulho na profundidade das coisas, por via das aparências, esse é o modo da

percepção, do reconhecimento e da criação por via do imaginário poético/social da cultura amazônica.

O modo de ver e sentir o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa e os diferentes comportamentos sociais são produtos dessa herança cultural, ou seja, é o resultado da operação de uma determinada cultura. Nesse sentido, a dimensão do imaginário poético/social amazônico na construção dos comportamentos infantis, são atravessados por campos simbólicos que produzem valores e orientam os seus comportamentos, na medida em que crescem ouvindo sobre o curupira e tantos outros seres.

Assim, o curupira representado como defensor da natureza, temido e respeitado, configura fatos reais, por meio de um sistema de símbolos e significados em um jogo de relações de regras e modos de comportamentos. Da mesma forma, o imaginário infantil é constituído de “heróis” habitantes da mata e rios, em muitas narrativas, seres com características antropomórficas, se tornam divinos com ações sobrenaturais em sintonia com elementos da natureza (Bayard, 2005).

Apesar de esse imaginário simbólico estar intimamente associado às experiências vividas, como ocorre na descrição de Cristina (10 anos): *gosto do silencio, da calma, do rio, dos animais, de brincar na chuva, de sentir a terra*. Observa-se nesta descrição que as crianças não consideram somente o aspecto físico da natureza, mas o conviver com a terra e sentir os pés no chão ou tomar banho na chuva dão os contornos das significações que comportam as muitas práticas sociais do seu modo de vida. O que implica dizer que essa forma dar sentidos a natureza está associada ao ambiente dessas crianças, da forma que se integram a natureza do lugar, que se imbricam com os tempos da própria natureza para o

brincar e que permite hora de pescar e hora de brincar nos bancos de áreas, recriando vidas, transformando-se e religando-se como diz Torres (2005), harmonicamente à natureza.

Para Torres (2005, p. 25) é uma harmonia imbricada na relação “[...] homem, natureza e sociedade”, própria dessa realidade, na qual parece incoerência falar de sujeitos amazônicos em si mesmos, da mesma forma que falar de rios e florestas amazônicas sem considerar as práticas sociais que engendram os estilos de vida não permite a compreensão das Amazônias. A relação entre humano e natureza não se define apenas na visão romântica da natureza, ela também não pode ser colocada no outro extremo, como um agente determinante na destruição de áreas naturais, a contextualização entre população tradicional e natureza remete à necessidade de uma reflexão acerca da coexistência de ambas e os efeitos gerados.

As próprias crianças refletem essa relação, na dinâmica entre o passado dos pais que tomavam banho em um rio que já não existe mais, em seus diálogos é inerte a consciência ambiental que ambas apresentam.

Gabriel (11 anos): tem algumas pessoas que não cuidam, tem um monte de mata queimada quem vai lá na estrada da ponte, cortaram lá que veio o ninho de abelha fugindo aqui para o quintal da tia Leide.

Cristiane (10 anos): antes minha mãe fala que a gente podia tomar banho no rio do galego, mas hoje tá poluído, as pessoas não cuidaram, a gente tem que cuidar para poder sempre usar.

As crianças apresentam a noção de que é possível explorar os recursos naturais de forma responsável e continuar a utilizá-los no futuro. Ainda que a essência dos valores transmitidos seja propagada, a intensidade das influências externas que atingiram as comunida-

des, acompanhadas por uma série de restrições impostas pela legislação ambiental, geraram alterações no modo de vida das famílias da comunidade. Para Arruda (2003), o usufruto dos espaços/elementos naturais promove um sentimento que ora é afetivo, ora é de apropriação, evidenciando elos perenes que refletem intensamente nas práticas sociais. A influência constante dos sujeitos amazônicos e toda sua tradição, revelam experiências que comportam memórias, significações e intertrocas construídas a partir da conexão cultura-natureza, como parte da fluidez da Amazônia bragantina.

| *Considerações Finais*

Ao iniciar essas reflexões, buscou-se analisar as representações sociais das crianças da comunidade fazendinha sobre a infância e a natureza. Assim, materializou-se a rede de sentidos e significados socialmente construída por essas crianças, a partir das seções: A infância a partir das representações sociais infantis e os sentidos sobre a Natureza.

Desse modo, ao discutir a infância na comunidade, identificou-se nos discursos das crianças entrevistadas, a ideia de infância conceituada a partir de atitudes como, poder brincar, se divertir e ser livre. O ato de brincar no discurso das crianças da comunidade da fazendinha, justifica a ideia de liberdade das infâncias em andar e explorar a natureza. Por essa liberdade de brincar, as crianças aprendem e interagem com meio, criam sentidos e significados sobre o mundo; subir em árvore, construir barraca com folha de açazeiro, interagir com animais, tomar banho de rio e fazer esculturas de barro são apenas algumas das brincadeiras que fazem parte do dia-a-dia das crianças da fazendinha.

Desse modo, ao analisarmos os sentidos sobre a natureza a partir da realidade das crianças da comunidade fazendinha, os discursos foram ancorados em argumentos que revelaram sentidos como “fonte de sobrevivência” e “lugar em que vivo”. A rede de sentidos que constitui as representações sobre a natureza como fonte *de sobrevivência* expressa relações e sentimentos vividos nos espaços naturais, que acentuam um tipo de valorização do meio, conforme constatamos nos relatos.

Nos significados sobre a natureza como o *lugar em que vivo*, as crianças estabelecem relações com os seres vivos e não-vivos, não consideram somente o seu aspecto físico, mas para elas conviver com a terra e sentir os pés no chão ou até tomar banho na chuva são significações que comportam as muitas práticas sociais daquele modo de vida.

Sendo assim, esse estudo investigou as crianças da comunidade fazendinha, na Amazônia bragantina, conhecida na região como polo do artesanato caeteuara, mas pouco divulgada em sua cultura, saberes e modo de vida. Deste modo essa pesquisa buscou também dar visibilidade a infância amazônica, mostrando a construção social da localidade, cujas representações revelam sentidos construídos pelas crianças amazônicas sobre infância e natureza.

Referências

Arruda, M. (2003). *Humanizar o infra-humano: A formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Vozes.

Arroyo, M. G., & M. R. Silva, M. (Orgs.). (2012). *Corpo e Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Vozes.

- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Brandão, C. R. (2005). *O que é educação* (46. ed.). Brasiliense.
- Bayard, J.-P. (2005). *História das lendas*. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lendas.html>
- Carvalho, J. M. *Cidadania no Brasil. O longo caminho* (3. ed.). Civilização Brasileira, 2002.
- Diegues, A. C. (Org.). (2000). Etnoconservação: Novos rumos para a conservação da natureza nos trópicos. HUCITÊC – NUPAUB-USP.
- Freitas, M. S. S.; Nakayama, L. (2007). Aula-passeio: estratégias de percepção ambiental na educação infantil. In *Anais do 59. Reunião da SBPC*. Universidade Federal do Pará.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Artmed.
- Loureiro, V. R. (2007). *Amazônia: Estado, homem, natureza* (2. ed.). Cejup.
- Marková, I. (2006). Representações sociais: Velhas e novas. In *Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente*. Vozes.
- Moser, G. (2018). *Introdução à psicologia ambiental: Pessoa e ambiente*. Alínea.
- Moscovici, S. (2013). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (10. ed.). Vozes.
- Qvortrup, J. (2000). Generation – an important category in sociological childhood research. In *Actas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturais da infância* (vol. 2). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Rocha, E. P. (2005). *Nomes, rezas e anzóis: Tradição e Hhrança Caiçara* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Paraná.
- Saquet, M. A. (2009). Por uma abordagem territorial. In M. A. Saquet, & E. S. Sposito (Org.), *Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. Expressão Popular.

- Silva, L. T. (2012). *As crianças e o brincar em suas práticas sociais: O aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, J. S. (2014). *Cartografia de afetos na encantaria: Narrativas de Mestre na Amazônia Bragantina* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Pará.
- Torres, I. C. *As novas amazônidas*. Edua, 2005.
- Vasconcellos, V. M. R., & Sarmiento, M. J. (2007). *Infância (in) visível*. Junqueira e Marin. Araraquara.
- Vieira, E. (1990). *Educação, trabalho e participação: Um estudo baseado em experiências vividas no meio rural baiano* [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Weber, S. (2015). *Crianças indígenas da Amazônia: Brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini do Trocará* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Pará.

11. “Água Que Cura É Água Pura”: Crianças, Desenhos e Cartografia das Águas

*“Healing Water Is Pure Water”: Children,
Drawings and Water Cartography*

Elian Karine Serrão da Silva
Erick de Sousa Silva
Universidade Federal do Oeste do Pará

Leide Joice Pontes Portela
Universidade Federal de Rondônia

Patrícia de Sousa Pereira
Itamar Rodrigues Paulino
Universidade Federal do Oeste do Pará

Resumo: A cartografia das águas apresenta o elo que estabelece uma conexão cultural entre a percepção de crianças ribeirinhas em relação ao lugar onde vivem. As crianças apresentaram suas próprias percepções sobre o meio ambiente, cujo formato imagético revela a forma sensível de olhar e experimentar o rio, e cuja manifestação desenvolve um mapeamento afetivo. Este trabalho resulta de pesquisas e ações extensionistas vinculadas ao Proext-Cultura, Identidade e Memória na Amazônia (IFII/PPGSAQ/UFOPA), realizado na comunidade ribeirinha quilombola Muratubinha, Óbidos, Pará. Esta população valoriza as relações de afeto com o meio ambiente, particularmente, com a fauna, a flora, o flúvio e o firmamento. Segundo Vygotsky (1989), o desenho imaginativo da criança revela que seu ato de recordar está apoiado em registros cognitivos e que se transforma em conhecimento válido à compreensão do que está ao seu redor. Assim, os desenhos de cartografia das águas das crianças são expressões afetivas de suas práticas culturais e influências identitárias. Neles, identificamos

traços que afirmam que essa comunidade possui forte identidade com o local em que vivem. Desse modo, enfatizamos a importância de se ampliar referenciais imagéticos, para que a criança manifeste uma leitura fundamental sobre o mundo em que vive.

Palavras-chave: criança ribeirinha, conexão cultural, mapeamento afetivo, quilombo Muratubinha

Abstract: Water cartography presents the link that establishes a cultural connection between the perception of riverside children in relation to the place where they live. The children presented their own perceptions about the environment, whose image format reveals the sensitive way of looking at and experiencing the river, and whose manifestation develops an affective mapping. This work is the result of research and social action linked to Proext-Culture, Identity and Memory in Amazon Region, (IFII/PPGSAQ/UFOPA) and carried out in the riverside Black community (Quilombo) Muratubinha, Óbidos, Pará. This population values affectionate relationships with the environment, particularly with the fauna, flora, river and the firmament. According to Vygotsky (1988), the child's imaginative drawing reveals that his act of remembering is supported by cognitive records and that it transforms into valid knowledge for understanding what is around him. Thus, the children's water cartography drawings are affective expressions of their cultural practices and identity influences. In them, we identified traits that affirm that this community has a strong identity with the place where they live. In this way, we emphasize the importance of expanding imagery references, so that the child expresses a fundamental understanding of the world in which they live.

Keywords: riverine child, cultural connection, affective mapping, quilombo Muratubinha

Há um elo que estabelece fortes conexões culturais entre a percepção das crianças ribeirinhas da comunidade quilombola/mocambeira Muratubinha, na cidade de Óbidos-PA, e seu comportamento em relação ao lugar, vivido e ambientado por elas, tipicamente ribeirinho, adaptado às águas que circulam entre o rio Amazonas e o Lago do Cativo. Ajustada à lógica ribei-

rinha, a comunidade que possui laços ancestrais com escravizados vindos da África Ocidental valoriza um modo de vida que prima pelas relações de afeto com o meio ambiente, particularmente, com a fauna, a flora, o flúvio e o firmamento.

Este trabalho resulta de pesquisa e ações extensionistas vinculadas ao Programa de Pesquisa e Extensão Cultura, Identidade e Memória na Amazônia (Proext-CIMA), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), focado no plano de trabalho que relaciona os hábitos culturais e a saúde coletiva, e foi realizado na comunidade ribeirinha quilombola Muratubinha (doravante CRQM Muratubinha), no município de Óbidos, no Pará. Entre as várias ações de pesquisa e extensão, o presente texto está focado, especificamente, nos resultados da ação desenvolvida por meio de um concurso de desenho para crianças ribeirinhas, com o tema “Água que cura é água pura: promovendo saúde coletiva”. Este concurso foi parte das ações realizadas na comunidade, que incluiu coleta de dados de pesquisa e gincana educativo-cultural.

O concurso foi desenvolvido com a finalidade de despertar nas crianças o interesse pela qualificação dos hábitos culturais quanto ao uso sustentável da água e ao fortalecimento de medidas culturais em favor da saúde coletiva de qualidade, promovendo e socializando cultura socioambiental como meio de promoção da saúde e da qualidade de vida na comunidade envolvida. Diante disso, investigamos a percepção ambiental, memorial, territorial, de satisfação e de bem-estar das crianças com as águas que atravessam sua comunidade: o Igarapé Muratubinha (Figura 1). Evidenciamos o modo como a paisagem do lugar contribui para a percepção que as crianças têm de seu meio natural, bem

como a expressão dessa percepção em desenhos, formando assim um mapeamento afetivo marcado pela cultura e pela construção da identidade quilombola e amazônica.

Figura 1

Vista Aérea do Igarapé Muratubinha, na Sua Embocadura Junto ao Rio Amazonas



Fonte: Google Earth, 2024. Mapa: Wikipedia.org.

Figura 2

Entrada do Igarapé Muratubinha, na Sua Embocadura Junto ao Rio Amazonas



Fonte: Itamar Paulino/Proext-Cima, 2019.

Desenhos Como Indicadores De Hábitos Culturais

A partir dos desenhos, obtivemos informações pertinentes sobre os hábitos culturais de um recorte de população ribeirinha da região do Baixo Amazonas. A partir da relação de memória, território, saber ambiental e identidade, obtivemos um diagnóstico qualitativo das práticas culturais desta população que vive e depende da dinâmica das águas da Amazônia brasileira.

As técnicas de pesquisa possibilitam conhecer e analisar os hábitos culturais, a satisfação e o bem-estar das populações, e os resultados obtidos podem fornecer subsídios para que propostas de políticas públicas alcancem essa população. Segundo Sternberg (2000, p. 110) a percepção, pode ser compreendida como um “[...] conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais”. Nesse contexto, uma técnica bastante exitosa e pouco invasiva é discutir percepções imagéticas como fonte de ideias e instrumento de partilha de experiências que constroem conhecimentos e formas de perceber o espaço ao redor, compreendendo o mundo em que se vive. Adentrar no universo imagético das crianças da CRQM Muratubinha permitiu-nos conhecer algumas das especificidades de seu modo de vida, despertando no pesquisador um olhar crítico mais aguçado, dando-lhes condições necessárias para contribuir com as formas de expressão da compreensão e realidade de vida das crianças da comunidade.

Conforme Molnar (2010), os aspectos culturais que pertencem a um povo são considerados costumes coletivos que, somados a hábitos particulares das pessoas, servem de condicionantes à sobrevivência da co-

munidade. Neste sentido, a compreensão dos hábitos culturais de uma determinada comunidade implica na percepção de sua condição de ser e viver numa visão holística. Especificamente, no quesito manuseio da água, por exemplo, o hábito se diferencia de cultura para cultura. Logo, sua relação com o meio transpassa a dimensão econômica e adentra no território da afetividade e da identificação relacional e dialogal com o lugar de memória da pessoa e do grupo social.

A relação do ser humano com a natureza ocorre de diferentes formas, desde as práticas naturais de cura, envolvendo ou não a religiosidade, dos contos, cantorias, gírias, das práticas culturais e/ou econômicas de subsistência pesqueira, bem como da prática de beber água diretamente do rio, ou do processo de purificação para tornar a água própria para o consumo humano, entre outros fatores que somados contribuem para a formação da identidade de uma comunidade. Esses fatores também geram sentimento de pertencimento por seus moradores, visto que eles obedecem, ainda que irracionalmente, e por força do costume, a semelhantes práticas e comportamentos. Nesse sentido, os lugares de memória são pontos de referência que, além de elementos estruturantes da nossa memória individual, também se inserem na memória da coletividade a que pertencemos (Paulino, 2018).

No caso específico das ações que este capítulo se propõe apresentar, as crianças foram colocadas em um espaço pedagógico de gincana (Figura 3) para expressarem a constituição de lugares simbólicos que sua mente desenvolveu, transferindo para o desenho sua relação cultural-ambiental com o lugar vivido.

Figura 3

Alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof.^a Antônia Carvalho de Moraes durante a Gincana Cultural das Águas



Fonte: Itamar Paulino, Proext-Cima, 2019.

Para isso, levou-se em consideração que o processo de identificação social também compreende práticas rotineiras no contexto socioeconômico em que as crianças estão inseridas, entre elas, a prática da subsistência pesqueira é uma das mais comuns e marcantes das comunidades ribeirinhas do Baixo Amazonas, o acesso e a preocupação permanente com a qualidade da água para consumo humano e animal, e o uso da fauna e flora para o cuidado com a saúde individual.

Comunidade Muratubinha: Origem e Identidade

Muratubinha é uma comunidade ribeirinha autorreconhecida como quilombo/mocambo, localizada numa região de várzea ao sul do município de Óbidos. O acesso à comunidade se dá pela margem esquerda do rio Amazonas, partindo do porto de Óbidos, em direção ao município de Juruti, cerca de duas horas via embarcação tipo bajara. Não é possível chegar à comu-

nidade via terrestre. Essa região é conhecida pelo nome de Costa Fronteira. A comunidade está localizada às margens de um canal do rio Amazonas que deságua no lago Cativo, denominado de Igarapé Muratubinha. A comunidade está situada na latitude 1°59'27.38" S e na longitude 55°41'24.70" O, base referencial da Escola de Educação básica da comunidade (Figura 4).

Figura 4

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof.^a Antonia Carvalho de Moraes, na Comunidade Quilombola/Mocambeira Muratubinha, em Óbidos, Pará



Fonte: Itamar Paulino/Proext-Cima, 2020.

Limita-se ao norte com o rio Amazonas, ao leste com a comunidade Santa Cruz, ao oeste com a comunidade Paraná de Dona Rosa, e ao sul com o lago do Cativo, que desemboca no Lago Grande do Curuai. Ela recebeu o nome de Muratubinha como referência ao igarapé Muratubinha, que tem sua denominação originada da língua tupi e significa lugar abundante (*Tuba*) de *Mura* (etnia indígena), cujo território se estendia por uma vasta área onde ocorre o complexo hídrico dos rios Madeira, Amazonas e Purus, alcançando a região onde está localizado o município de Óbidos (Paulino, 2013).

A CRQM Muratubinha iniciou sua luta pelo reconhecimento territorial e pela posse da terra no ano de 2006. Nesse ano, as Comunidades Quilombolas/Mocambeiras Muratubinha, Mondongo e Igarapé-Açudos Lopes, todas à margem direita do rio Amazonas (sentido jusante), reivindicavam uma área de 21.910 hectares junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A situação foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP), por meio do processo 01420.000333/2007-35, aberto em 15 de fevereiro de 2007; e a comunidade recebeu titulação de reconhecimento do Incra, por meio da Portaria de Certificação nº 25/2007, e publicada no Diário Oficial da União no dia 13 de março de 2007, sob o número 54501.016339/2006-18, e Identidade 470.

Até o presente momento, a comunidade espera pela titulação e posse de seu território quilombola. Durante a pesquisa e a ação extensionista, moravam na comunidade Muratubinha 51 famílias, totalizando 227 pessoas, que viviam, principalmente, da pecuária, da pesca artesanal e da agricultura. Havia, também, pessoas que exerciam a função de servidores públicos ou eram aposentados.

Ao longo de sua história, a comunidade passou por vários ciclos econômicos. Paulino (2013, p. 72) descreve que,

Nesta região, já se tentou plantar juta, ainda nos anos 40, cacau e, no momento, tenta-se cultivar hortaliças sobre marombas. Nos anos 40, a juta tornou-se o “carro condutor” da política governamental federal para a fixação da população no campo. Neste sentido, o governo federal de então, utilizou a juta como forma produtiva viável para o desenvolvimento das populações em regiões de várzea ao longo do rio Amazonas e de seus afluentes. Uma dessas localidades se encontrava Muratubinha, de Óbidos,

que nos anos 40, era uma das áreas de cultivo e comercialização do produto. Contudo, a produção e comercialização acabaram por entrar em processo de decadência visto que neste período as fibras sintéticas (polietileno) começaram a ser comercializadas em larga escala com custos bem menores.

Quanto ao igarapé, ele é um afluente do rio Amazonas. O canal tem aproximadamente dezesseis quilômetros de extensão a partir de sua embocadura na margem direita do rio Amazonas até chegar a sua foz – o lago do Cativo –, servindo de fundamental via para o escoamento de produtos da comunidade, sejam eles agrícolas, pecuários, extrativistas ou artesanais. O igarapé também serve de via de acesso à sede do município de Óbidos, sendo fonte de recursos aquáticos e sustento de diversas famílias que habitam o local (Paulino, 2013). Ressaltamos que essa sazonalidade traz consigo uma mudança radical na vida dos ribeirinhos. A cheia inunda os campos, invade as casas e afeta as condições de fertilidade necessárias para o plantio hortifrúti, ocasionando problemas sociais, como possibilidades de desastres, dificuldade de locomoção terrestre e acidentes com animais peçonhentos como cobras e aranhas e animais mamíferos como jacarés e onças.

A comunidade também possui uma escola de educação infantil e ensino fundamental chamada Escola Antônia Carvalho de Moraes. Foi construída de acordo com a realidade da região, ou seja, no formato de palafitas às margens do igarapé, para facilitar o acesso de seus alunos que, na cheia, dirigem-se a ela por via fluvial. A escola costuma ter uma média de 42 alunos, entre os anos iniciais e finais da educação fundamental. A atividade de pesquisa e ambientação didática no formato de gincana foi realizada nessa escola.

O Rio Das Crianças: A Ambientação Didática e a Gincana Do Desenho

No segundo semestre do ano de 2019, realizamos a pesquisa na comunidade escolar sobre o tema hábitos culturais e fatores hídricos. Com o título de “Água que cura é água pura: hábitos culturais e fatores hídricos na promoção da saúde coletiva” desenvolvemos uma pesquisa e ação extensionista que nos permitiu traçar as percepções infantis sobre a relação cultural que elas estabelecem com o rio [igarapé Muratubinha e rio Amazonas]. Reunidos no pátio da escola, que é um espaço tipo trapiche coberto, iniciamos a atividade com a realização de dinâmicas de sensibilização sobre o uso da água. Após isso, solicitamos que os alunos fizessem desenhos apresentando a relação que estabeleciam com a água, caracterizando o olhar sociocultural dessas crianças sobre o flúvio, com o qual lidam diariamente.

Figura 5

Alunos da E.M.E.I.E.F. Prof.^a Antonia Carvalho de Moraes, na Comunidade do Muratubinha Participando da Gincana Escolar Sobre a Questão das Águas



Fonte: Itamar Paulino/Proext-Cima, 2019.

As crianças foram incentivadas didaticamente a produzir um mapa afetivo de sua comunidade, apresentando suas percepções geoafetivas (Figura 5). Elas produziram uma série de desenhos, todos eles com orientações geográficas. Dos quarenta e dois participantes, foram apresentados 29 desenhos, produzidos por 29 alunos. A seguir apresentamos os resultados e análises dos que mais se destacaram.

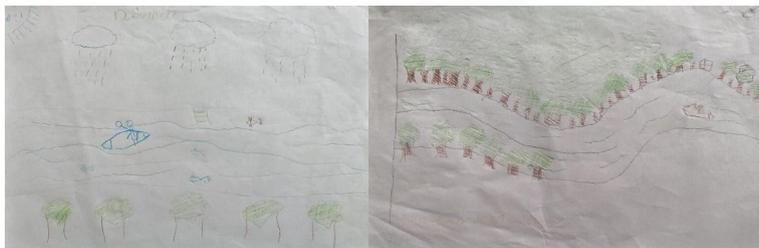
Percebemos nas Figuras 5 e 6 que os autores dos referidos desenhos incluíram a flora em seu mapa das águas, evidenciando a mata em boa parte primária e ainda intacta que acompanha de maneira ciliar o percurso do igarapé. Das figuras podemos também deprender o período da vazante do igarapé, em que se abre espaço para plantar e visualizar a rica vegetação local. Os desenhos são espacializados, contendo detalhes como as curvas do igarapé Muratubinha, espaçamento entre as árvores e nuvens em processo de condensação-precipitação (chuvas), que é característico da floresta tropical.

Conforme as figuras, a dinâmica sazonal cheia-vazante do rio Amazonas que interfere e condiciona o igarapé é percebida e vivida anualmente por eles. Essa sazonalidade provoca fluxo sazonal de água no leito do igarapé em formato de estuário. As Figuras 6 e 7 nos mostram a percepção dos alunos em relação à mudança de seu modo de vida, em consonância com a periodicidade fluvial do rio Amazonas. Nota-se também que um dos alunos (Figura 6) registrou uma embarcação, cujo uso é essencial para a funcionalidade de suas vidas. As embarcações são um meio de transporte comum nessa região, já que é por meio de embarcações do tipo bajara e rabeta que as pessoas circulam na região, realizam

seus comércios e permite alcançar a sede do município em casos emergências como a questão da saúde.

Figuras 6 e 7

Desenho Produzido por Aluno Durante a Gincana das Águas, na Comunidade Muratubinha



Fonte: Arquivo Proext-Cima, 2018.

Nas Figuras 8 e 9, os alunos trataram de representar a espacialização. Ocorreu nesses desenhos um forte senso de localização e bem como direção aguçada dos alunos da comunidade Muratubinha. Na Figura 8, por exemplo, o autor do desenho fez sua casa de acordo com a sua posição geográfica e detalhou o campo de futebol, que fica ao lado da escola onde realizamos a atividade. No lado oposto, ele desenhou sua casa, também em formato de palafitas - moradia típica das comunidades ribeirinhas, o igarapé Muratubinha desde sua entrada, com uma plantação de hortaliças sendo irrigada pela chuva. Além disso, a criança fez um desenho de um barco atracado na margem do igarapé e que remete ao barco escolar, que busca diariamente os alunos em suas casas para a escola.

Na Figura 9, o aluno evidencia o sol e o rio, bem como as nuvens e os pássaros, apresentando sua percepção sensível no mapa desenhado. Novamente temos a presença da imagem do barco. Esse elemento é um item bastante presente no dia a dia das crianças

participantes, pois ele não representa apenas um meio de transporte até a zona urbana e sede do município, mas também o acesso à escola para as atividades educacionais, a conexão com outras comunidades, é transporte tradicional local. Barcos também são usados para atividade profissional da pesquisa e também para aventuras, permitindo uma infinidade de descobertas, e possibilitando a conexão e contato com a natureza de forma única.

Figuras 8 e 9

Desenho Produzido por Aluno Durante a Gincana das Águas, na Comunidade Muratubinha



Fonte: Arquivo Proext-Cima, 2018.

Por meio desses desenhos, podemos ter uma noção do nível de maturidade relacional da criança com sua realidade, sobre o principal meio de locomoção da comunidade e a relação delas com a fauna aquática e aérea, pois nas figuras 10, 11 e 12, podemos ver peixe, boto e borboletas. Especificamente, os alunos participantes expressaram em seus desenhos o hábito cultural da subsistência pesqueira em duas situações, uma com um pescador no barco (Figuras 10 e 12) e outra com uma menina na margem do rio observando e brincando enquanto olha os peixes e o pescador no rio (Figura 11).

Também é perceptível nos desenhos, que a experiência com as águas do igarapé Muratubinha não é percebida como algo infortúnio, mas sim como elemento integrante e fundamental de suas vidas, pois compreendem que é por meio do flúvio que eles chegam até os lugares, que os pais retiram o pescado para seu consumo e utilizam a água do igarapé para diferentes utilidades domésticas, inclusive para o fornecimento de água potável. Os desenhos são explícitos e servem de aporte à compreensão cartográfica do lidar com as águas nesta região do Baixo Amazonas. Nesse sentido, a relação dos povos de ribeira com os recursos naturais para fins de subsistência como pesca, agricultura familiar e coleta de produtos florestais tão fundamental que esses povos ao manterem uma relação cultural de preservação das águas desses flúvios amazônicos prestam um serviço primordial ao equilíbrio dos ecossistemas locais. Suas heranças ambientais são também suas heranças culturais.

Figura 10

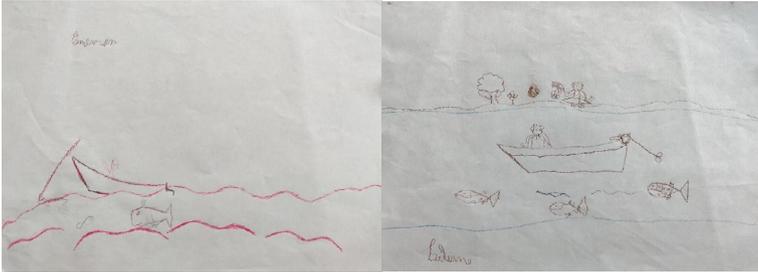
Desenho Produzido por Aluno Durante a Gincana das Águas, na Comunidade Muratubinha



Fonte: Arquivo Proext-Cima, 2018.

Figuras 11 e 12

Desenho produzido por aluno durante a Gincana das Águas, na Comunidade Muratubinha.



Fonte: Arquivo Proext-Cima, 2018.

Gonçalves, Oliveira e Neves (2016) afirmam que a informação é um processo mental que influencia a cognição humana, e que ao ser processada, tem como base as experiências sensoriais e representacionais humanas, para, finalmente, ser transformada em conhecimento. O ser humano é um ser cognitivo que realiza o processamento de informações para produzir conhecimentos. Sendo assim, o indivíduo faz uso de diferentes linguagens para transmitir ideias e sentimentos, promovendo assim o ato da comunicação.

Conforme as contribuições dos autores citados, compreendemos que o conhecimento adquirido pelas crianças mediante suas experiências de vida sensoriais e representacionais foi transmitido por meio de desenhos, caracterizando uma forma de expressão que, nesta abordagem, denominamos de mapeamento afetivo, cujo desenho imaginativo, como defende Vygotsky (2009), revelou o ato de recordar das crianças apoiado no que está registrado em seu cognitivo, e que se transforma em conhecimento válido à compreensão do que está ao seu redor.

Por certo, esses desenhos expressam o mundo interno da criança e a representação de sua experiência existencial. Nos sete desenhos que apresentamos, selecionados pelo critério do comum e do melhor visualizável, temas como água, chuva, agricultura, casa, palafita, pontes de madeira, barco, peixe, pescador, pássaro, árvore, floresta, vieram à tona, explicitando que esses signos pictóricos são partes essenciais da experiência de vida das crianças participantes.

Cartografia Afetiva: Práticas Culturais e Influências Identitárias

Segundo Vygotsky (2009), o desenho é uma produção exclusivamente humana e está relacionado à apropriação da cultura. Nesse sentido, é necessário compreender que essa apropriação resulta em uma participação cultural ativa da criança, pois ela desenvolve por meio de seus hábitos culturais o seu modo de ver o mundo. Esse desenvolvimento pode ser expresso por meio da fala, do sentir e das relações com os outros. Em outros termos, isso quer dizer que tudo que se cria está interiorizado, ou seja, é produzido a partir de sua cultura e de sua história.

O exercício pedagógico de instigar crianças a se expressarem por meio de desenhos é uma técnica valiosa para entendermos seu olhar geográfico, físico e social do lugar em que vivem. As crianças, por sua condição de aprendizes imediatos, são hábeis em reproduzir graficamente em seus desenhos os elementos simbólicos mais importantes de sua experiência, seus pensamentos e sentimentos, e como veem o mundo no qual estão inseridas. Por meio dos desenhos, percebemos como e em que grau está o autorreconhecimento das crianças da CRQM Muratubinha.

Conforme Vygotsky (2009), o desenho pode ser também um instrumento para analisar o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança durante seu processo de aprendizagem. Neste caso, observamos as características dos desenhos das crianças, que apresentaram suas percepções, e que nos indicaram também características do desenvolvimento de suas funções psicológicas, como, por exemplo, seus sentimentos, demonstrando as relações sociais de seu cotidiano. De acordo com o mesmo autor, a importância da estimulação à imaginação e à criação, que pode ser percebida no desenho, permite-nos reconhecer seus sentimentos, sua criatividade, sua memória, sua habilidade imaginativa, ou seja, seu desenvolvimento humano.

Os desenhos infantis foram produzidos a partir de incentivos pontuais ou gerais e em acordo com as bases conceituais presentes em nossa pesquisa. No caso de nossa ação extensionista, o ato de desenhar ocorreu depois de uma hora de atividades pedagógicas no formato de jogos e brincadeiras envolvendo a temática Água. Após essas atividades, as crianças foram incentivadas a pegar um papel em branco do tipo A4, com a finalidade de produzir um desenho cartográfico sobre o local onde elas viviam. Notamos a simplicidade e a evidência dos elementos desenhados, a precisão dos traços e das formas geométricas, revelando seus pensamentos, percepções e sentimentos sobre o tema apresentado. Percebemos, ainda, o valor que elas atribuem ao ambiente em que vivem.

Nesse sentido, podemos tomar como referência o argumento de Vygotsky (1989) de que a imaginação ou fantasia se entrecruza com os elementos de experiências vividas, ou seja, quanto mais contato a criança

tiver com as situações e elementos ao seu redor, mas estará sujeita à imaginação, favorecendo o desenvolvimento da capacidade criadora. Assim sendo, os desenhos de cartografia das águas das crianças da CRQM Muratubinha são expressões afetivas de suas práticas culturais e influências identitárias. Nos desenhos, identificamos os principais traços que afirmam que essa comunidade possui forte identidade com o local onde ela se habituou a viver e a celebrar sua vida.

| O Desenho, A Criança e o Desenvolvimento

O desenho infantil é uma forma de evidenciar o desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo de uma criança. Isto é, à medida que ela cresce, seu desenho torna-se mais qualificado e com mais significado, exteriorizando as mais diferentes mensagens de seu consciente e inconsciente, pois ele contribui para o seu autoconhecimento. Vygotsky nos apresenta que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre pelas interações sociais e condições de vida. A partir da pesquisa e da ação extensionista, tivemos contato mais próximo com as crianças da CRQM Muratubinha, bem como observamos *in loco* a realidade de vida dessa comunidade.

Por meio do concurso de desenhos, depreendemos diversas relações que as crianças desenvolvem com a natureza, e, principalmente, com as águas da Amazônia (Igarapé Muratubinha e rio Amazonas) como elementos integrantes e fundamentais de suas vidas. Isso foi possível por meio do uso da metodologia de produção de desenhos em que a criança está livre para expressar suas experiências de vida cotidiana e revelar suas percepções sobre a realidade da vida ribeirinha quilombo-amazônida.

Logo, é preciso incentivar a criança a produzir conhecimentos por meio de desenhos de modo que ela expresse como compreende o mundo ao seu redor. Vale ressaltar que essa metodologia com a estimulação e produção de desenhos implica também em desenvolvimento intelectual, pois ocorre estímulo à expressão do conhecimento historicamente acumulado. Naturalmente, interpretar o significado dos desenhos infantis é indispensável, pois eles são representação mental dos registros da criança em sua memória, sejam elas positivas ou negativas. No caso específico de nossa abordagem, a relação de intimidade com a natureza, principalmente com o flúvio, em diversos aspectos de seu cotidiano, deixa explícito o valor desse bem natural para a comunidade.

Finalmente, a estimulação da prática do desenho e do mapeamento afetivo promove inúmeros benefícios à criança, desde o exercício da coordenação motora, o desenvolvimento da capacidade criadora, bem como o desenvolvimento de suas funções psíquicas que no caso específico desta pesquisa ocorreu por meio do mapeamento afetivo de suas experiências de vida no *locus* da comunidade ribeirinha quilombola Muratubinha, na Amazônia brasileira.

Referências

Gonçalves, E. F., Oliveira, R. A., & De Brito Neves, D. A. (2016). Análise da informação imagética: uma abordagem sob a perspectiva cognitiva. *Em Questão*, 22(3), 110–135. <https://doi.org/10.19132/1808-5245223.110-135>

Molnar, M. *Cultura, costumes e hábitos*. (26 de março de 2010). <https://molnar09.wordpress.com/?s=Cultura%2C+costumes+e+h%C3%A1bitos>

Paulino, I. R. (2018). A Amazônia entre culturas, identidades e memórias. In R. Lima, & M.

G. Magalhães (Orgs.), *Culturas e imaginários: Deslocamentos, interações e superposições*. 7Letras.

Paulino, I. R. (2013). Resgate da memória do município de Óbidos - Área rural. In L. Valadão, & D. Faria (Orgs.), *Anais da Agenda Cidadã no Oeste do Pará* (pp. 69-85). UFOPA/UFRJ.

Sternberg, R. J. (2000). Representação do conhecimento: Imagens e proposições. In R. J. Sternberg. *Psicologia cognitiva*. Artmed.

Vettorassi, A. (2014). Mapas afetivos: Recursos metodológicos baseados na história oral e reflexões sobre identidades espaciais e temporais em estudo sociológico. *História e Cultura*, 3, (3), 155-176. <https://doi.org/10.18223/hiscult.v3i3.1414>

Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (v. 1930). Ática.

Vygotski, L. S. (1989). A formação social da mente. *Psicologia*, 153, V631.

12. Formas do Brincar de Crianças que Vivem em uma Comunidade Quilombola no Estado do Pará

Forms of Play of Children Living in a Quilombola Community in the State of Pará

Celina Maria Colino Magalhães
Luísa Sousa Monteiro Oliveira
Mateus do Rosário Ferreira
Universidade Federal do Pará

Elson Ferreira Costa
Universidade do Estado do Pará

Resumo: As concepções contemporâneas sobre desenvolvimento humano entendem que esse processo se dá necessária e intrinsecamente na interação social, é com o outro e por meio do outro que o indivíduo se constitui. O capítulo objetiva apresentar as formas do brincar de crianças de uma comunidade quilombola. Participaram nove crianças, com idade entre três e 12 anos, residentes em uma comunidade quilombola. Os instrumentos utilizados foram formulário de caracterização da criança e o Protocolo de Observação do Brincar (POB). Foram realizadas filmagens através da técnica de sujeito focal, que consistiram em 20 episódios de brincadeiras por criança. Os dados foram analisados por meio da frequência das brincadeiras (dados quantitativos) e das descrições dos episódios (dados qualitativos). Os resultados revelaram que quanto à interação social, observou-se a maior média na categoria “não interação paralela”. As variáveis que apresentaram significância estatística foram: brinquedo social e motor e na brincadeira de faz de conta. Defende-se a importância de promover pesquisas em comunidades tradicionais, para o entendimento das peculiaridades e preservação da cultura quilombola, bem como conhecer o brincar das crianças desta comunidade,

para a identificação de quais brincadeiras são predominantes, quais objetos são mais utilizados e como ocorrem as interações.

Palavras-chave: brincadeiras, comunidades tradicionais, desenvolvimento infantil

Abstract: Contemporary conceptions of human development understand that this process occurs necessarily and intrinsically in social interaction; it is through and with others that the individual is constituted. This chapter aims to present the forms of play among children in a quilombola community. Nine children, aged between three and 12 years old, residing in a quilombola community, participated. The instruments used were a child characterization form and the Play Observation Protocol (POP). Recordings were made using the focal subject technique, resulting in 20 episodes of play per child. The data were analyzed through the frequency of play (quantitative data) and descriptions of the episodes (qualitative data). The results revealed that regarding social interaction, the highest average was observed in the category of “non-parallel interaction.” The variables that showed statistical significance were: social and motor toys and pretend play. It is argued that promoting research in traditional communities is important for understanding the peculiarities and preservation of quilombola culture, as well as understanding the play of children in these communities to identify predominant games, most-used objects, and the nature of interactions.

Keywords: play, traditional communities, child development

Discutir sobre a ocupação humana requer refletir sobre a necessidade intrínseca do ser humano de conferir significado à vida. Assim, este capítulo visa demonstrar a relevância da ocupação brincar entre crianças no contexto das populações tradicionais. Para Costa *et al.* (2017) e Gomez e Espinosa (2006), as ocupações podem ser definidas como unidades de atividades cultural e pessoalmente significativas. Sendo assim, elas são autoiniciadas, intencionais e possuem um propósito. Salles e Matsukura (2016) consideram que a ocupação não é uma regra universal onde todos

seguem o mesmo sentido, e nem seguido como normativa, ao passo que a ocupação se caracteriza pelo modo como é desempenhada no dia a dia por cada pessoa de forma singular.

O conceito de ocupação adotado na Ciência Ocupacional refere-se “ao fazer diário em que as pessoas são envolvidas, e que tem as dimensões forma, função e significado definidos e observados em um contexto cultural” (Hocking, 2020; Salles & Matsukura, 2016). Assim, compreende-se que esses três fatores são imprescindíveis para o entendimento sobre ocupação humana e na realização da mesma.

Pode-se conceituar essa tríade da seguinte maneira: a forma parte de um olhar externo, mais direto em relação aos aspectos diretamente observáveis. A função relaciona-se ao propósito de engajar-se em ocupações, além do modo como influencia a adaptação, qualidade de vida, saúde e bem-estar. Já o significado é uma atribuição subjetiva, singular, pois mesmo tendo a forma e função influenciada por contextos sociais e culturais partilhados, ainda assim, o significado atribuído é único de pessoa para pessoa (Costa *et al.*, 2017; Hocking, 2020).

Este capítulo centrará seu foco de análise na forma ocupacional, que, segundo Carrasco e Olivares (2008), é desenvolvida através da interação e do envolvimento com o meio ambiente, surgindo quando se idealiza e adquire a capacidade de realizar tal atividade em um espaço, local e tempo específicos. Nesse estudo, o ambiente explorado foi um espaço natural dentro da comunidade quilombola.

Para a Terapia Ocupacional, o termo ocupações refere-se às atividades diárias que as pessoas executam

enquanto indivíduos, nas famílias e em comunidades para ocupar o tempo e trazer significado e propósito à vida (*American Occupational Therapy Association* [AOTA], 2021). Além disso, a forma que as ocupações são desenvolvidas contribui para o senso de identidade, pois, frequentemente, as pessoas definem quem são por meio de suas ocupações e habilidades (Early, 2005). Segundo o documento Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processoda *American Occupational Therapy Association* (AOTA), as ocupações são categorizadas como atividades de vida diária (AVD), atividades instrumentais de vida diária (AIVD), gestão da saúde, sono e descanso, educação, trabalho, brincar, lazer e participação social (AOTA, 2021).

Dentre estas ocupações, destaca-se, neste estudo, o brincar, que é considerado a primeira linguagem da criança, mesmo quando essa não faz uso de palavras (Ferreira, 2013). Pode-se compreender o brincar como uma ocupação enraizada em contextos e histórias socioculturais, e o brinquedo como uma construção infantil, o que possibilita pensar nos sentidos do brincar. Dessa forma, amplia-se o olhar e parte-se do pressuposto que o lúdico e a brincadeira não precisam estar associados ao campo só da infância, mas também aos pluriversos infantis, o que significa que as infâncias e os modos de ser criança estão relacionados a coexistências de lógicas, linguagens e racionalidades. As brincadeiras possuem uma dimensão sociopolítica cultural e afetiva, e deve-se conhecer e entender o papel que desempenham nos grupos e comunidades (Pastore, 2022).

Um dos objetivos da pesquisa conduzida por Sousa e Santos (2024) foi compreender as brincadeiras nos quilombos. Os resultados revelaram que as brincadei-

ras e brinquedos traduzem a identidade cultural dos quilombos, tanto na vida cotidiana dos moradores, como nas práticas curriculares na escola. Constatou-se a presença de brincadeiras tradicionais, com resgate de traços da história identitária das comunidades, porém também fazem parte do cotidiano destas crianças os brinquedos industrializados.

Diante disso, no intuito de conhecer e preservar as peculiaridades que o brincar de crianças no contexto das comunidades tradicionais podem revelar, propõe-se a análise do brincar através de observações em ambiente natural. Desse modo, o presente capítulo teve como objetivo analisar a forma ocupacional do brincar de crianças de uma comunidade quilombola do Estado do Pará.

| Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, de natureza observacional e com abordagem quanti-qualitativa dos dados.

Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi conduzida na comunidade quilombola Trindade III, situada no município de Acará, no Estado do Pará. Composta por 16 famílias e cerca de 30 crianças, a comunidade depende principalmente da agricultura associada a caça e pesca, destacando-se o extrativismo de mandioca, produção de farinha e cultivo de frutas. O ambiente é caracterizado por uma extensa área de mata, igarapés e casas de produção de farinha. As observações do brincar ocorreram em locais como o igarapé, cercado por densa vegetação, e o “terreiro” de casa, uma área cercada por árvores frutíferas, de-

signada pelos moradores para atividades recreativas. Além disso, a área esportiva, conhecida como “arena”, possui areia delimitada por quatro linhas, bancos de madeira e árvores nas proximidades, especialmente castanheiras.

| *Participantes*

Participaram desta pesquisa 9 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 3 e 12 anos, residentes na comunidade quilombola Trindade III, situada no município de Acará, no estado do Pará e que apresentam desenvolvimento típico para a faixa etária.

Instrumento de Coleta de Dados

A pesquisa sobre as características do brincar das crianças quilombolas utilizou o Protocolo de Observação do Brincar (POB), dividido em três categorias: Interação social, brinquedos e atividades. A interação social foi subdividida em “não interação”, que pode ser “solitária” ou “paralela”, e “interação de grupo”. Na categoria “brinquedos”, foram classificados em três subcategorias: “cognitivo”, “social” e “motor”, incluindo a opção “sem brinquedo”. A categoria “atividades” foi dividida em tipos de brincadeiras e não brincadeira, com subclassificações baseadas no comportamento da criança focal. Os tipos de brincadeiras incluem “brincadeira construtiva”, “faz-de-conta”, “jogos de regras” e “brincadeira turbulenta”. A categoria “não brincadeira” engloba situações em que a criança não está envolvida em atividades lúdicas, podendo ser classificada em cinco condutas: desocupado, observação, explorando, conversando ou agredindo (Cordazzo *et al.*, 2008).

Procedimento de Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa, os pais das crianças com faixa etária prevista nos critérios de inclusão do estudo foram esclarecidos sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, após isso ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados ocorreu no período de junho a julho de 2020.

As crianças foram observadas em sessões de brincadeiras livre na comunidade, para tal utilizou-se a técnica de observação do sujeito focal por amostragem de tempo. O observador, devidamente treinado, era responsável por registrar, em um formulário de observação, os comportamentos de três a cinco crianças por sessão. As crianças eram observadas em intervalos alternados de cinco segundos, sendo as categorias observadas registradas no formulário POB. Foram realizadas 20 sessões de brincadeiras no total.

Procedimento de Análise de Dados

Após a coleta dos dados, estes foram organizados em uma planilha no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences*, versão 20. Realizou-se análise estatística descritiva. Os dados relativos às características do brincar foram tabulados em uma planilha no Excel para investigar possíveis diferenças estatísticas relacionadas aos tipos de interação social, tipos de brinquedos, tipos de atividades e comportamentos classificados como “não brincadeira”. A análise qualitativa, inspirada no estudo de Santos e Dias (2011), envolveu a transcrição integral dos episódios. A partir de leituras repetidas do material, foram identificados aspectos culturais específicos da comunidade, como temas das brincadeiras, interações entre as crianças, ob-

jetos utilizados e as transformações ao longo do tempo nas brincadeiras tradicionais.

Considerações Éticas

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos CEP do Instituto de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Pará, pelo parecer 4.003.632. Todos os procedimentos obedeceram à resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde para pesquisas com seres humanos. Além disso, para a realização da pesquisa houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis.

Resultados

Foram observadas 20 sessões de brincadeiras livres. Cada criança foi observada durante 20 momentos alternados, de 5 segundos cada, em ambientes abertos na comunidade. As categorias de observação foram divididas em três núcleos principais que se referem à: a) interação social, b) tipo de brinquedo e c) tipo de atividade. Cada categoria possui subcategorias que explicitam e definem os comportamentos a serem observados em cada criança. A apresentação da organização das categorias e subcategorias nos seus respectivos núcleos podem ser visualizadas na Tabela 1, a qual apresenta a quantidade média de segundos em cada subcategoria.

Constatou-se que o tipo de brinquedo mais utilizado foi o motor, incluindo velocípedes e bolas, seguido pelos de classificação social, como bonecos, panelinhas de barro, carrinhos feitos de raiz e sementes de árvores. A categoria “sem brinquedos”, abrangendo atividades como pular no igarapé e pira-pega, também foi significativa. Na interação social, a subcategoria mais

frequente foi “não interação paralela”, onde crianças brincam independentemente a uma distância máxima de um metro uma da outra. Os resultados alcançados foram apresentados por meio de tabelas e gráficos expressando os principais valores de média, relativa dos instrumentos e que foram de maior relevância para pesquisa. Conforme a tabela 1 abaixo:

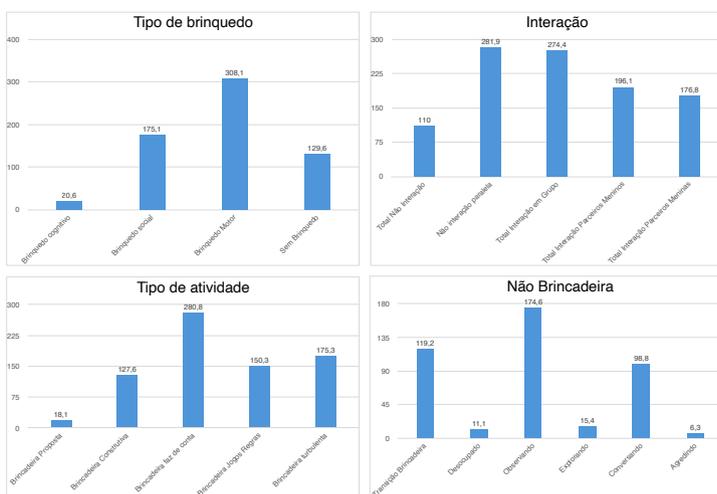
Tabela 1
Resultado do Protocolo POB

Categorias	Média	Desvio-padrão
Interação		
Total não interação solitária	110,0	97,6
Não Interação Paralela	281,9	90,0
Total Interação em grupo	274,4	100
Total Interação parceiros - meninos	196,1	78,6
Total Interação parceiros - meninas	176,8	109,9
Tipo de Brinquedo		
Brinquedo Cognitivo	20,6	36,9
Brinquedo Social	175,1	119,1
Brinquedo Motor	308,1	159,0
Sem Brinquedo	129,6	61,8
Tipo de Atividade		
Brincadeira Proposta	18,1	48,8
Brincadeira Construtiva	127,6	51,9
Brincadeira Faz De Conta	280,8	120,2
Brincadeira Jogos Regras	150,3	107,4
Brincadeira Turbulenta	175,3	24,8
Não Brincadeira		
Transição Brincadeira	119,2	58,6
Desocupado	11,1	26,7

Observando	174,6	78,7
Explorando	15,4	28,3
Conversando	98,8	46,4
Agredindo	6,3	15,0

Quanto às atividades, a brincadeira de faz-de-conta foi predominante, e o comportamento de não brincadeira mais comum foi “observação”, com diferenças estatisticamente significativas, conforme evidenciado na Figura 1.

Figura 1
Resultados do Protocolo de Observação do Brincar



Entre os episódios analisados foram destacados neste capítulo em caráter quantitativo, o que teve maior média. Somado a isso foi analisado de forma qualitativa os episódios de brincadeiras que estão representados abaixo, com ênfase nos aspectos relacionados a forma ocupacional, levando em consideração o sujeito focal no ato da brincadeira.

Descrição de Episódio: Brincadeira de Faz-de-Conta

Um grupo de 6 crianças brincava em cima de um pedaço de madeira no igarapé. Neste momento, uma das crianças fala se direcionando a outra: “*Pega o pau*”, demonstrando imaginar a madeira como se fosse um barco. E empurrava em toda a dimensão do igarapé. As crianças simulavam uma viagem, nesta existiam momentos de maresia, e outros de calma. Duas crianças denominavam-se ser o motor do barco e outra criança o capitão da “embarcação”. Desta maneira, o grupo passa a levar apenas duas crianças em uma viagem, um deles justificou a ação como forma de ganhar mais velocidade, enquanto os outros esperavam na ponte, denominado ponto de embarque e desembarque. A Figura 2 representa a brincadeira acima descrita.

Figura 2
Faz de Conta



Descrição de Episódio: Jogo de Regras.

Duas crianças brincavam de corrida em uma árvore e definiram as seguintes regras para sua brincadeira:

Regra 1: Esperar o grito de largada, pois era o comando. Regra 2: O primeiro que chegasse nos altos da árvore deveria trazer um caroço de açaí para comprovar que chegou. Regra 3: O primeiro que chegar no tronco da árvore com o caroço de açaí era denominado vencedor, ganhando o título de mais rápido na brincadeira, conforme Figura 3.

Figura 3

Crianças Brincando de Corrida no Açaizeiro



Discussão

Ao examinar a forma ocupacional dos resultados deste estudo, pode-se retomar os pressupostos de Hocking (2020) e Nelson (1988), os quais destacam a relação intrínseca entre a expressão singular do indivíduo, influenciada pelo ambiente cotidiano e contexto social. No caso das crianças quilombolas, essa singularidade se reflete nas atividades diárias, conferindo uma marca distinta a cada tarefa, atividade e ação, e ressaltando a interação profunda com o ambiente natural.

Na categoria de interação social, observou-se a predominância da não interação paralela, caracterizada pelo envolvimento de duas ou mais crianças brincando a uma distância de um metro, cada uma focada em sua atividade específica. Essa tendência alinha-se a pesquisas anteriores, como a de Teixeira *et al.* (2019), que, mesmo em um contexto educacional diferente, também identificou a não interação paralela como predominante entre crianças da região Norte do Brasil, usando o Protocolo de Observação do Brincar (POB).

No que diz respeito aos brinquedos, a análise dos resultados revelou um índice significativo na subcategoria “Motor”, indicando a preferência das crianças por tipos como velocípedes, bolas, taco e garrafas, assim como a escolha por atividades sem brinquedos. Essas escolhas refletem a forma ocupacional de brincar, conforme descrito por Carrasco e Olivares (2008), onde o ambiente investigado oferece materiais e espaços que incentivam atividades motoras livres e criativas.

Durante a pesquisa, observou-se as crianças envolvidas em corridas, pulos e brincadeiras em um amplo espaço, destacando a associação entre o tipo de brinquedo escolhido ou a decisão de realizar a atividade sem um brinquedo específico e os movimentos do corpo. Deste modo, o envolvimento com o meio ambiente natural não apenas facilita essas atividades, mas também enriquece as experiências das crianças, promovendo um vínculo mais profundo com seu entorno e influenciando a forma e o significado das ocupações.

Essa descoberta está alinhada com o estudo de Cordazzo *et al.* (2008), que comparou os brinquedos utilizados por crianças no Brasil e em Portugal, identificando diferenças nos tipos de brinquedos escolhidos por crianças de ambas as nacionalidades, sugerin-

do influências culturais e ancestrais específicas. No contexto quilombola, essas influências culturais se manifestam na escolha de atividades e materiais disponíveis no ambiente natural, reforçando a conexão das crianças com sua herança e o entorno natural. Vale ressaltar a presença de brinquedos industrializados, entrelaçados às escolhas de outras formas de brincar. Independentemente da origem ou material dos brinquedos, todas as crianças expressaram sentimentos de felicidade ao brincar, apesar do tipo de brinquedo utilizado (Brougère, 2008; Costa & Muller, 2011).

No que diz respeito à escolha do tipo de atividade, a brincadeira faz-de-conta registrou o maior índice, sendo caracterizada como a representação de um objeto por outro, envolvendo a atribuição de novos significados a vários objetos (Teixeira & Alves, 2008). Observou-se que o ambiente natural da comunidade quilombola, como o igarapé e a floresta, serviu como um cenário ideal para essas brincadeiras, permitindo que as crianças utilizassem elementos naturais em suas dramatizações e explorações imaginativas. Por exemplo, as crianças brincando de barco no igarapé, assumindo papéis de capitão e passageiro, reforçando a capacidade única desses sujeitos de vivenciarem sua ludicidade por meio de ações criativas e interpretativas dos objetos disponíveis à imaginação, conforme mencionado anteriormente.

A partir da análise dessas atividades entende-se como a forma ocupacional do brincar é profundamente influenciada pelo ambiente natural, alinhando-se à visão de Hocking (2020) e Salles e Matsukura (2016) sobre a importância do contexto cultural e ambiental. Resultados semelhantes em relação à subcategoria de brincadeiras mais frequentes foram identificados

em estudos anteriores (Oliveira *et al.*, 2015; Sousa & Santos, 2024; Silva *et al.*, 2022; Teixeira & Alves, 2008), destacando a expressiva capacidade de simbolização das crianças.

Dessa forma, percebeu-se que por meio das brincadeiras de faz de conta, as crianças transformam situações da realidade de acordo com seu imaginário, experimentando diferentes papéis. O ambiente natural da comunidade quilombola oferece um espaço rico para essa transformação, permitindo que as crianças incorporem elementos do entorno em suas brincadeiras. Ao considerar os objetos presentes no ambiente das crianças, percebeu-se a construção de representações autônomas, livres e imaginativas. A brincadeira simboliza uma utopia realizável para elas, onde o lugar proporciona vários tipos de espaços e atividades característicos da cultura quilombola (Sousa & Santos, 2024; Silva *et al.*, 2022; Teixeira & Alves, 2008).

No que se refere à categoria “Não brincadeira”, entendida como qualquer atividade que não seja considerada uma brincadeira, observou-se que o maior índice corresponde à observação. Essa observação frequentemente ocorre em ambientes naturais, onde as crianças observam a flora, fauna e outros elementos naturais, integrando esses aspectos em suas brincadeiras futuras. Conforme o Protocolo de Observação do Brincar (POB) de Cordazzo *et al.* (2008), a observação ocorre quando a criança não está envolvida em uma brincadeira específica, atuando como um mero espectador sem participação ativa na atividade que está sendo observada. Os hábitos, costumes, modo de vida e legado histórico do povo quilombola refletem-se na maneira como as crianças quilombolas brincam ou simplesmente observam seus colegas brincando. Evidenciou-

se que, entre as ocupações desempenhadas, elas têm preferência pelo ato de brincar, identificando-se com as brincadeiras de acordo com o modo de vida de cada uma. As observações também mostram como o contexto natural é um componente essencial da forma ocupacional do brincar, proporcionando um pano de fundo dinâmico e inspirador para as atividades das crianças. Os brinquedos e brincadeiras utilizados eram alusivos ao cotidiano da comunidade quilombola, indicando uma forte conexão entre as atividades lúdicas e a cultura local.

| *Considerações Finais*

Este estudo teve como objetivo analisar a forma ocupacional do brincar de crianças em uma comunidade quilombola no Estado do Pará. Os resultados destacaram os principais e maiores percentuais identificados pelos instrumentos de coleta de dados em cada categoria. Na categoria social, a forma predominante foi a “Não Interação Paralela”. Quanto aos brinquedos, o mais utilizado foi o “Motor”. A atividade mais predominante entre as crianças foi a brincadeira de faz-de-conta, e na categoria “Não brincadeira”, a observação se destacou. De maneira geral, a forma ocupacional do brincar das crianças quilombolas nesta pesquisa está intimamente relacionada aos aspectos culturais, à utilização de elementos da natureza, como igarapés, árvores e terreiros, além dos recursos disponíveis no ambiente. Isso inclui tanto a presença de brinquedos industrializados, comuns em comunidades urbanas e rurais (embora mais escassos nestas últimas), quanto a brincadeira de faz-de-conta, que revela a notável capacidade das crianças de transformar sua realidade por meio da imaginação, explorando diferentes papéis.

A identificação desses resultados não apenas alcançou os objetivos propostos na pesquisa, mas também proporcionou uma compreensão valiosa pela perspectiva da Ciência Ocupacional em relação à população quilombola infantil. Este capítulo revela os costumes singulares desse povo, destacando-se entre outras populações tradicionais. Ao contribuir para a atuação da Terapia Ocupacional, que utiliza o brincar como recurso terapêutico primordial junto à população infantil, e compreende o brincar como uma ocupação humana significativa na infância, essa pesquisa identifica características distintas do brincar quilombola. Esse entendimento acrescenta conhecimento ao campo científico e acadêmico neste contexto específico, estimulando futuras investigações. A escassez de material científico e de pesquisa que aborda a utilização do Protocolo de Observação do Brincar (POB) em comunidades tradicionais quilombolas apresentou desafios na construção de argumentos e discussões durante a análise e apresentação dos resultados. Além disso, as limitações de equipamentos tecnológicos, devido ao amplo espaço na comunidade, dificultaram melhores capturas de imagem em alguns momentos.

Referências

- American Occupational Therapy Association [AOTA]. (2021). *Enquadramento da prática de terapia ocupacional: Domínio & processo* (M. Gomes, L. Teixeira, J. Ribeiro, Trans.; 4. ed.). <https://doi.org/10.25766/671r-0c18>
- Bomtempo E. (1997). Brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. M Kishimoto (Eds). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura*. Cortez.

- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. de. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427–438.
- Carrasco M., J., & Olivares A., D. (2008). Haciendo camino al andar: construcción y comprensión de la ocupación para la investigación y práctica de la Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 8, 5–16. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2008.55>
- Costa, E. F. C., Oliveira, L. S. M., Corrêa, V. A. C., & Folha, O. A. A. (2017). Ciência ocupacional e terapia ocupacional: algumas reflexões. *Interinstitucional Brazilian Journal of Occupational Therapy*, 1(5), 650–663. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto9687>
- Costa, L. D. O. D., & Muller, V. R. (2011). Características das culturas infantis das comunidades quilombolas do Paraná. *VII EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar*. CESUMAR - Centro Universitário de Maringá Editora CESUMAR Maringá.
- Early, M. B. (2005). Desempenho ocupacional. In L. W. Pedretti & M. B. Early (Eds.), *Terapia Ocupacional Capacidades Práticas para as Disfunções Física* (5. ed.) (pp. 126–132). Roca.
- Espinosa, I. M., & Gómez, P. S. (2006). Ocupaciones de tiempo libre: Una aproximación desde la perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2), 259–265. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2006.110>
- Ferreira, G. F. (2013). Pressupostos teóricos do brincar na educação infantil. *Revista Digital*. Buenos Aires, 18(182). Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd182/brincar-na-educacao-infantil.html>
- Hocking, C. (2020). Occupational science. In M. D. Gellman (Ed.), *Encyclopedia of behavioral medicine*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_903
- Nascimento, S. S. (2014). *Saberes, brinquedos e brincadeiras: Vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Pará. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/>

coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2174444

Nelson, D. L. (1988). Occupation: form and performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 42, 633-641.

Oliveira, L. S. M., Reis, D. C. dos, Magalhães, C. M. C., & Pedroso, J. da S. (2015). Estudo comparativo entre contextos de brincadeiras em instituição de acolhimento infantil. *Psico*, 46(3), 311-320. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.3.17978>

Pastore, M. D. N. (2022). Terapia ocupacional, pluralidades e infâncias: o brincar como atividade significativa de crianças ao sul de Moçambique. *RevSALUS - Revista Científica Internacional da Rede Acadêmica das Ciências da Saúde da Lusofonia*, 4(1). <https://doi.org/10.51126/revsalus.v4i1.196>

Salles, M. M., & Matsukura, T. S. (2016). O uso dos conceitos de ocupação e atividade na Terapia Ocupacional: uma revisão sistemática da literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(4), 801-810. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAR0525>

Silva, R. M. C., Ferreira, H. S. C., Madeira, L. K. F., & Dutra, R. M. M. (2022). Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá - MA. *Desidades*, 10(32), 183-188. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i32.46295>

Sousa, N. M. F. R., & Santos, A. N. (2024). O brincar em comunidades quilombolas e as possibilidades de práticas curriculares. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, 17, 433-446.

Teixeira, S. R. dos S., & Alves, J. M.. (2008). O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 374-382. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300005>

Zen, C. C., & Omairi, C. (2010). O modelo lúdico: Uma nova visão do brincar para a terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 17(1). Recuperado de <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/117>

13. Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: Convivência Comunitária e Contato com a Natureza na Amazônia Paraense

Children and Adolescents in Institutional Care: Community Coexistence and Contact with Nature in the Pará Amazon Region

Dalízia Amaral Cruz

Ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social

Celina Maria Colino Magalhães

Universidade Federal do Pará

Jucicleia Viana Martins

Naira Cristina de Moraes dos Reis

Secretaria Municipal de Assistência Social de Barcarena, PA

Resumo: O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é um serviço da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social. Juridicamente, é medida de proteção excepcional e provisória legitimada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990). O objetivo é acolher, assistir e cuidar de crianças e adolescentes em condição de risco social e pessoal. Os serviços de acolhimento institucional, assim, devem se apresentar como contextos de fortalecimento de vínculos e de garantia dos direitos fundamentais. Entre esses direitos tem-se a convivência familiar e comunitária. A convivência comunitária, especialmente, compreende o direito à liberdade, à cultura e ao lazer, com atenção para

o direito de ir, vir e frequentar os espaços comunitários, brincar, praticar esportes e divertir-se. Nessa perspectiva, considerando a realidade, a cultura e a importância do contato com a natureza local/regional, enquanto lugar traduzido nos espaços com os quais crianças e adolescentes guardam vínculos afetivos e subjetivos, o objetivo do capítulo é descrever as atividades de lazer, como parte da convivência comunitária de crianças e adolescentes acolhidos em um serviço de acolhimento situado em um município da Amazônia Paraense, a partir da observação imagética e relato de educadoras sociais. Observa-se que as ações desenvolvidas com crianças e adolescentes na instituição extrapolam a garantia do direito em si, considerando a maneira pela qual irão tocar na subjetividade de cada um deles. As imagens falam por si, ao se harmonizar com o relato das educadoras sociais, que revelam a potência de relações afetivas impulsionadas pelo contato com a natureza.

Palavras-chave: vínculos, liberdade, cultura, lazer, natureza

Abstract: Institutional care for children and adolescents is a service of the Highly Complex Special Social Protection of the Unified Social Assistance System. Legally, it is an exceptional and provisional protection measure, legitimized by the Child and Adolescent Statute (Law nº 8,069, 1990). The objective is to welcome, assist and care for children and adolescents at social and personal risk. Institutional care services, therefore, must present themselves as contexts for strengthening bonds and guaranteeing fundamental rights. Among these rights is family and community coexistence. Community coexistence, especially, includes the right to freedom, culture and leisure, with attention to the right to come, go and frequent community spaces, play, practice sports and have fun. From this perspective, considering reality, culture and the importance of contact with local/regional nature, as a place translated into spaces with which children and adolescents have affective and subjective bonds, the objective of the chapter is to describe leisure activities, as part of the community coexistence of children and adolescents hosted in a care service located in a municipality in the Amazon of Pará, based on imagery observation and reports from social educators. It is observed that the actions developed with children and adolescents in the institution go beyond the guarantee of the right itself, considering the way in which they will touch the subjectivity

of each one of them. The images speak for themselves, as they harmonize with the reports of social educators, which reveal the power of affective relationships driven by contact with nature.

Keywords: bonds, freedom, culture, leisure

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069, 1990), que consolida a Doutrina da Proteção Integral, expressa no conjunto de seu conteúdo medidas governamentais direcionadas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, que deixam de ser compreendidos como objetos de tutela do Estado e passam a ser considerados sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento. Entre as medidas expressas, tem-se a reconfiguração social e estrutural de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, que, em situação de risco social e pessoal, devido à violação de direitos, precisam ser afastados do contexto familiar por determinação judicial. O acolhimento institucional, assim, caracteriza-se como medida de proteção excepcional e provisória, aplicada sempre que uma criança ou adolescente encontrarem-se em risco social e pessoal por violação de direitos.

Destaca-se que a Constituição Federal de 1988 reconheceu a Assistência Social como política pública de garantia de direitos. Assim, com a promulgação do ECA (Lei nº 8.069, 1990), segue-se com a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, nº 8742) em 1993, que prevê proteção social para todas as pessoas que dela necessitarem. Em 2004, a nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é aprovada e, em 2005, a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), ambas estabelecem normas e diretrizes da política de assistência, que devem ser materializadas pelo Sistema

Único de Assistência Social – SUAS (Cagnani, 2016; Couto, 2013).

Dessa forma, o acolhimento institucional de crianças e adolescentes configura-se como serviço da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do SUAS. E, de acordo com a PNAS (2004), a proteção social especial deve priorizar a reestruturação dos serviços de acolhimento, com uma nova visão de atendimento, contrária à história da institucionalização no Brasil, na qual a colocação de crianças, adolescentes, pessoas com deficiências e idosos em grandes instituições (orfanatos, internatos, educandários, asilos) era por longo período, além do afastamento do convívio social e familiar, que era camuflado pelo discurso da proteção.

No contexto da Doutrina da Proteção Integral, portanto, o acolhimento institucional de crianças e adolescentes deve se apresentar como contexto de fortalecimento de vínculos e de garantia dos direitos fundamentais. Entre esses direitos, tem-se a convivência familiar e comunitária. De acordo com as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Resolução Conjunta nº 1, 2009, pp. 16 e 26):

[...] a convivência familiar e comunitária é um direito fundamental e deve pautar as políticas públicas voltadas para promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes (...) Todos os esforços devem ser empreendidos para preservar e fortalecer vínculos familiares e comunitários das crianças e dos adolescentes atendidos em serviços de acolhimento. Esses vínculos são fundamentais, nessa etapa do desenvolvimento humano, para oferecer-lhes condições para um desenvolvimento saudável [...].

Especialmente, no que tange à convivência comunitária, o documento orienta (Resolução Conjunta nº 1,

2009) que o acolhimento não deve significar privação da liberdade e, em parceria com a rede local e a comunidade, deve favorecer a construção de vínculos significativos entre crianças, adolescentes e comunidade. Nessa perspectiva, enquanto os profissionais se dedicam para a retomada da convivência familiar de crianças e adolescentes acolhidos, devem investir, também, na convivência comunitária para além do acesso aos serviços disponíveis na comunidade, como as escolas e as unidades básicas de saúde, por exemplo, pois o acolhimento institucional não deve ser uma experiência marcada pela suspensão da vida, da alegria, do encontro, das possibilidades de amizade, como se só pudessem ser vividas pela via da reintegração familiar (Cruz *et al.*, 2022; Rodrigues & Hennigen, 2014).

Essas reflexões conduzem ao encontro de outro direito, transversal, mas de igual importância, é o direito à beleza que, segundo o Plano Nacional pela Primeira Infância - PNPI (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020, p. 214):

[...] não é um direito ao lado dos outros nem um estágio posterior, coroando a realização deles. Está junto, está dentro, emerge do interior de cada direito que está sendo buscado, cumprido, garantido. Nesse sentido, ele perpassa todos os outros direitos, o tempo todo [...].

Veja-se que o direito à beleza dá plenitude ao sentido do cuidado, atua no campo da sensibilidade, que anima as iniciativas promotoras de inclusão, geradoras da alegria de estar junto. É um direito que fala de abertura, conduz para a liberdade e está em conexão com a natureza. Nessa perspectiva, compreende-se, na tecitura do presente texto, que a beleza não está, apenas, na oferta da política pública, - o acolhimento

institucional no âmbito do SUAS – mas reside, também, na forma como é conduzida e administrada na funcionalidade dos serviços. Com efeito, o objetivo do capítulo é descrever as atividades de lazer, como parte da convivência comunitária de crianças e adolescentes acolhidos em um serviço de acolhimento institucional situado em um município da Amazônia Paraense, a partir da observação imagética e do relato de educadoras sociais.

Contextualização do Serviço de Acolhimento

O serviço de acolhimento em tela funciona há 13 anos em um município de médio porte, situado na Amazônia Paraense, dividido em cinco distritos: Sede, Murucupi, Vila do Conde, Estradas e Ilhas. Destaca-se, economicamente, como polo industrial no setor de alumínio, caulim e siderurgia. O município conta com uma área de 1.310,59 km² e pertence à mesorregião metropolitana de Belém. Tem a paisagem dominada por rios, sendo o rio Pará e a Baía do Marajó as principais massas de água. Ressalta-se a presença de ilhas e uma vegetação do tipo Hiléia, caracterizada por árvores de grande porte, onde 23,90% das unidades de paisagem são de floresta de terra firme alterada e 10,50%, de rios e lagos (Dias, 2020).

O serviço é de natureza governamental e foi criado, primeiramente, como Casa de Passagem em 2008. Em 2009, passou a funcionar na modalidade Abrigo Institucional e, desde então, acolhe, por determinação judicial, crianças e adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 0 a 18 anos incompletos, que se encontram em risco social e pessoal por violação de direitos.

O Direito à Beleza: Convivência Comunitária e Contato com a Natureza

Todo espaço pode ser transformado em lugar de beleza, desde que se ofereça ternura, sensibilidade, delicadeza, respeito e simplicidade (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020). Nessa perspectiva, tomando a convivência comunitária como direito fundamental, reveste-se de importância a realidade, a cultura e o contato com a natureza local/regional, enquanto lugar traduzido nos espaços com os quais crianças e adolescentes guardam vínculos afetivos e subjetivos. Pois é no Território que se estabelecem processos de transformação do espaço físico e social/simbólico em lugar de pertencimento, onde as territorialidades são vividas. Ou seja, o Espaço torna-se Lugar, quando é experienciado, valorizado, revestindo-se de múltiplos significados atribuídos pelas pessoas (Tuan, 1983).

Dessa forma, a convivência comunitária compreende o direito à liberdade, à cultura e ao lazer, com atenção para o direito de ir, vir e frequentar os espaços comunitários, brincar, praticar esportes e divertir-se. Com este capítulo, assim, subjacente ao objetivo primeiro - descrever as atividades de lazer, como parte da convivência comunitária de crianças e adolescentes acolhidos em um serviço de acolhimento institucional - pretende-se tecer reflexões acerca das ações desenvolvidas com crianças e adolescentes na instituição, que são pensadas para além da garantia do direito em si, mas na forma de como irá tocar na formação subjetiva de cada um deles. As atividades de lazer no serviço de acolhimento em tela são organizadas, então, a partir do conceito de atividade molar (Bronfenbrenner, 1996), considerada a manifestação principal e imedia-

ta do desenvolvimento e das forças ambientais que o impulsionam e influenciam. As atividades molares são o principal veículo para a influência direta do contexto sobre a pessoa em desenvolvimento e, do ponto de vista fenomenológico, têm importância para as crianças e adolescentes e para outras pessoas presentes no contexto.

Diante disso, as atividades de lazer promovidas com as crianças e adolescentes no serviço de acolhimento visam o seu bem-estar, ter significado para eles, como uma experiência reparadora e protetora. O direito ao ambiente envolve frequentar os espaços públicos, estar em contato com a natureza, interagir com o meio físico e cultural em que vivem.

O ambiente é um complexo de significados, o espaço não é neutro, pois a forma como é organizado, social e fisicamente, define as relações estabelecidas com ele e entre as pessoas, desafia ou inibe iniciativas, suscita ou restringe movimentos (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020). Assim, o EACA²⁷ vai à contramão do confinamento das crianças e adolescentes, não restringe a condição social deles e, tampouco, os privam do contato com a natureza, fundamental ao desenvolvimento humano. No cotidiano do EACA, as crianças e os adolescentes são incentivados a entrar em conexão com a natureza (Figura 1), por meio do cuidado com o jardim, por exemplo. E no ato de cuidar, são, igualmente, cuidados, conforme o relato da educadora Jatobá.²⁸

²⁷ O serviço de acolhimento em tela é referenciado pela sigla EACA - Espaço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes.

²⁸ Para preservar a identidade das educadoras sociais, estas são referidas por nomes de árvores. Igualmente, as crianças e adolescentes, identificados por nome de flores.

Laço de Amor gosta de regar o jardim e hoje pedi a ajuda dela para regar as plantas. Foi um momento maravilhoso, porque, ao mesmo tempo, conversamos bastante. Ela falou das cores das flores, do tamanho e qual ela achava mais bonita. O jardim acabou sendo um refúgio, pois possibilitou uma conexão com a natureza e ajudou a aliviar o estresse (Relato de Jatobá em setembro de 2023)²⁹.

Figura 1

Laço de Amor Rega as Plantas no Serviço de Acolhimento



Observa-se que facilitar a experiência do belo, por meio do contato com a natureza, requer que o pensamento esteja conectado a uma terapêutica pedagógica, que promove o aprendizado, ao mesmo tempo alivia o estresse, traduzindo-se na conexão com própria natureza. Esta pode proporcionar saúde e sensação de alegria nas crianças, que ao sentir “amor, respeito e pertencimento ao mundo natural, têm mais possibilidades de construir um ambiente melhor para todos

²⁹ Os relatos das educadoras sociais foram extraídos do Grupo de Trabalho de *WhatsApp* do serviço, onde eram postadas fotos de atividades realizadas com as crianças e adolescentes e, devidamente, autorizados para publicação pelas educadoras, bem como a publicação das imagens, autorizada pela coordenadora do serviço.

os seres vivos” (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020, p. 111).

Quando Laço de Amor fala das cores, do tamanho das flores e qual acha mais bonita, ela sublima o ordinário e o extraordinário na situação cotidiana, onde apreciar o momento em que rega o jardim é viver a beleza do admirar-se e encantar-se (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020). Ademais, a terapêutica pedagógica se estende para experiências externas ao serviço e se materializa nos passeios organizados.

O EACA é atento às diretrizes específicas para os serviços de acolhimento, que são orientados a não concentrar em seu interior espaços de lazer. A criança e o adolescente devem participar da vida diária da comunidade, vivenciando atividades que envolvam a cultura, o esporte e o lazer disponíveis na rede pública ou comunitária (Resolução Conjunta nº 1, 2009).

Lazer e Fortalecimento de Vínculos

Na organização das atividades de lazer, o EACA propõe passeios que colocam as crianças e adolescentes em contato com a natureza e promovam a conexão com ela, dadas as características paisagísticas do município, que oferece espaços de lazer de paisagem natural, como praias de rio e igarapés, sobretudo, pela importância desse contato para o desenvolvimento humano. E mais, conforme as Orientações Técnicas (Resolução Conjunta nº 1, 2009), o acesso a atividades culturais, esportivas e de lazer deve considerar o interesse, as habilidades e o grau de desenvolvimento da criança e do adolescente e, quando possível, deve-se evitar que crianças e adolescentes acolhidos frequentem juntas as mesmas atividades nos mesmos horários.

O atendimento às necessidades de cada criança e adolescentes deve ser, pois, personalizado e singularizado. Desse modo, o relato da educadora Mangureira refere-se a um passeio à praia (Figura 2), organizado para uma adolescente e seu filho em situação de institucionalização prolongada, o que causava sofrimento e tristeza e, por vezes, a fragilização dos vínculos entre eles, advindo do estresse.

[...] logo pela manhã, Violeta estava pensativa e desanimada, ao chegarmos na praia mudou o semblante, conversamos bastante, ela brincou com seu filho, tomou banho, teve um momento que fiquei com Girassol para ela tomar banho, foi muito bom o passeio, no final disse ter gostado, se alimentaram bem [...] Violeta comprou melancia e uva, comeram na praia. Girassol interagiu com o coleguinha (Relato de Mangureira em julho de 2023).

Figura 2

Violeta e Mangureira Jogam Vôlei na Praia



Atividades como essa podem promover um rebaixamento e alívio do estresse provocado pela situação do acolhimento prolongado, além da interação: “Girassol

interagiu com o coleguinha”. Ainda, segundo a educadora Mangueira, “o lazer visa, sempre, a diversão, descontração, convívio social e proporciona uma sensação de bem-estar”, ou seja, conecta.

Nessa perspectiva, as Orientações Técnicas (Resolução Conjunta nº 1, 2009) estabelecem parâmetros de funcionamento e orientações metodológicas para que os serviços de acolhimento possam cumprir sua função de proteção e de restabelecimento de direitos, a partir de uma rede que favoreça o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Figura 3). Na promoção de uma atividade personalizada e focada na singularidade da situação de Violeta com seu bebê, favoreceu-se maior proximidade entre mãe e filho e possibilitou o estabelecimento de um processo proximal (Bronfenbrenner, 1996, 2011). Ou seja, processo específico de interação entre Violeta e Girassol, que realizaram atividades conjuntas (brincaram juntos), criando condições favoráveis de aprendizagem e fortalecimento da díade mãe-filho.

Figura 3

Violeta e Girassol interação na Praia



A beleza da interação é, enquanto processo proximal, tecida por fios invisíveis, traçados nas relações que conferem confiança, criam e fortalecem vínculos

entre cuidadores, crianças e adolescentes (Violeta e Girassol; Manguieira e Violeta; Jatobá e Laço de Amor). Isso pode ocorrer no cotidiano, mas ganha impulso maior, quando a interação se edifica em atividades culturais, em brincadeiras e outras ações compartilhadas (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020).

| *Lazer e Contemplação*

O direito à convivência comunitária, ao ser atravessado pelo direito à beleza, se inscreve no campo do direito à contemplação (Figura 4), uma vez que a conexão com a natureza se dá também pelo olhar contemplativo, a exemplo de Crisântemo diante do arco-íris (outubro de 2019). Segundo Desiderio (2018, p. 87), “atualmente a natureza e suas qualidades estão cada vez mais restritas e distantes [...] existem poucos espaços de solidão para as crianças e um tempo escasso para fazerem nada”.

Em uma perspectiva poética, Ferreira (2013) alude à filosofia de Gaston Bachelard, para o qual, na contemplação do céu fundem-se a leveza e o aéreo nos devaneios do poeta (e da criança). O devaneio advém da solidão, é um repouso de bem-estar e, sendo aéreo, é um sopro que projeta e amplifica o ser que sonha, aproxima-o da natureza no silêncio e na solidão, recebendo da paisagem circundante os seus aromas benfazejos. Para Bachelard (1998), com efeito, o devaneio é um fenômeno espiritual demasiado útil para o equilíbrio psíquico.

O EACA suscita, assim, a observação, a contemplação (que conduz ao devaneio e à conexão com a natureza), a descoberta e admiração das crianças e adolescentes pelo que está ao alcance do encantamento, em favor da sensação de êxtase, como sugerido no

relato da educadora Cerejeira: “Final de tarde, conhecendo a nova orla da cidade. E foi assim, olhinhos atentos na água, nos barcos, na paisagem em si. Momento único, eles amaram!” (Relato de Cerejeira em julho de 2023).

Figura 4

Momento de Contemplação em Frente ao Serviço de Acolhimento e na Orla da Cidade



De acordo com o PNPI (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020, p. 99-100):

Iniciativas de governos municipais, de organizações da sociedade civil e de empresas vêm revertendo um processo de expulsão das crianças dos espaços coletivos da cidade, ao criarem praças, parques, brinquedotecas, ruas de lazer... para que as crianças e suas famílias possam desfrutar de espaços seguros e amplos para passear, correr, andar de bicicleta e patins (...) contemplar. Esse movimento, que tem um profundo significado político, pois dá aos cidadãos-crianças o direito à cidade na sua dimensão interativa e lúdica, deve ser apoiado, incentivado e disseminado.

Mas o significado político desse movimento vai além do investimento na criação de praças e parques. As instituições de acolhimento institucional, enquanto serviços de uma política pública, o SUAS, devem favorecer a livre circulação de crianças e adolescentes, que estão sob seus cuidados, nos espaços de convívio

social e o contato com a natureza. Tornar os espaços citadinos em lugares cotidianos, onde a beleza da natureza convida e encanta (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020): “Margarida ficou encantada com o barco” (Relato de Cerejeira em julho de 2023).

Cultura e Valorização da Realidade Local

As Orientações Técnicas (Resolução Conjunta nº 1, 2009) também chamam a atenção ao princípio do respeito à história de vida de crianças e adolescentes acolhidos. Nesse sentido, no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do serviço, os parâmetros que norteiam o trabalho profissional devem ser ajustados à realidade e à cultura local de cada serviço, sem que haja perda da qualidade do atendimento prestado.

No EACA, conforme as diretrizes apontadas, desenvolvem-se estratégias voltadas à preservação da diversidade cultural, com acesso e valorização das raízes e cultura das crianças e dos adolescentes, de suas famílias e comunidades de origem. Para tanto, muitos passeios são organizados, considerando atividades de lazer que as crianças e adolescentes realizavam antes do acolhimento e que são muito apreciadas por eles, como tomar banho de igarapé, especialmente em períodos de alta temperatura na região (Figura 5).

Figura 5

Dia de Refrescar a mente e o corpo: Banho no Igarapé



Atividades dessa natureza, como comentado anteriormente, fortalecem vínculos e restituem a beleza do estar junto. O relato da educadora Aroeira é convergente, na ocasião em que tomou banho de igarapé com um bebê acolhido em novembro de 2022, quando diz: “obrigada por vocês confiarem em mim e proporcionar esse momento tão maravilhoso tanto para a Margarida, quanto para mim”. Há beleza, portanto, no cuidado que os profissionais da assistência social têm com os corpos e com a saúde mental das crianças e no brincar com elas, sem receio de criar laços afetivos e vínculos duradouros (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2020).

Liberdade e Diversão: Considerações Finalísticas

Nestas considerações, pretende-se retomar o propósito do presente capítulo, qual seja, descrever as atividades de lazer, como parte da convivência comunitária de crianças e adolescentes acolhidos em um serviço de acolhimento institucional, situado em um município da Amazônia Paraense, a partir da observação imagética e do relato de educadoras sociais. Além de reafirmar as reflexões tecidas acerca das ações desenvolvidas com crianças e adolescentes na instituição, que extrapolam a garantia do direito em si, com atenção para a maneira como irão tocar na subjetividade de cada um deles.

As imagens, tal qual a Figura 6, falam por si, dando substância à experiência do belo, e se harmonizam ao relato das educadoras sociais, que revelam a potência de um PPP baseado no afeto, ou melhor, nas relações afetivas, impulsionadas pelo contato com a natureza. O direito à convivência comunitária, segundo Cruz *et al.* (2022), pode ser discutido em consonância ao direito

à liberdade, preconizado no artigo 16 do ECA (Lei n. 8.069/90). Os autores enfatizam o inciso I da Lei, que estabelece o direito de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais.

Figura 6

Dia de Praia: a Diversão que Liberta



O direito à beleza, com efeito, se dá pelos gestos e decisões subjacentes ao formato de funcionamento dos serviços de acolhimento, que podem ser geradores de processos que transformam as adversidades vividas pelas crianças e adolescentes em sensações de alívio, confiança e liberdade, quando colocados em contato com a natureza, que impulsiona para a vida e incita a diversão (conexão). Como afirma Moreira (2016, p. 158):

Crianças e adolescentes bem acolhidos podem [...] superar dificuldades e seguir em frente. Essa experiência pode... contribuir para que possam sonhar e realizar projetos. Se a experiência do acolhimento institucional for reparadora [...] eles poderão sem amargura contar que “uma vez eu morei em uma casa com outras crianças e adolescentes [...]”

E segue-se, na esteira da Doutrina da Proteção Integral, com o sentimento de dever cumprido, tal como a educadora Seringueira relata: “Gente, quero agradecer a todos a disponibilidade. Cada um tirou um pouco do seu tempo, o passeio foi *top*, as crianças amaram, se divertiram bastante. Eu tô ‘morta’, mas feliz por eles” (Relato de Seringueira em agosto de 2021).

Referências

- Bachelard, G. (1998). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Biologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artes Médicas.
- Cagnani, L. J. R. P. (2016). *O trabalho do psicólogo no abrigo institucional*. Zagodoni.
- Couto, B. R. (2013). O Sistema Único da Assistência Social – SUAS: Na consolidação da assistência social enquanto política pública. In L. R. da Cruz & N. Guareschi (Coords.), *Políticas públicas e assistência social: Diálogos com as práticas psicológicas* (pp. 41–55). Vozes.
- Cruz, D. A., Cavalcante, L. I. C., & Costa, E. F. (2022). O direito à convivência comunitária nos serviços de acolhimento institucional: um estudo documental. *Psicologia Política*, 22(54), 291–311.
- Desiderio, A. (2018). Projeto Férias na Natureza: encontros, descobertas e possibilidades de uma infância maior. In A. Friedmann (Org.), *Escuta e observação de crianças: Processos inspiradores para educadores* (pp. 87–94). Centro de Pesquisa e Formação Sesc.
- Dias, F. T. (Org.). (2020). *Relatório de pesquisa da infância e adolescência do município de Barcarena-Pará: Diagnosticar para cuidar*. Barcarena.

Ferreira, A. E. A. (2013). *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos* [livro eletrônico]. Eduel.

Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Presidência da República.

Moreira, M. I. C. (2016). Proteção social de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento institucional: contam-se histórias (estórias) no abrigo? In J. de O. Moreira, M. J. G. Salum, & R. T. Oliveira (Orgs.), *Estatuto da Criança e do Adolescente: Refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades* (pp. 148-159). CFP.

Rede Nacional Primeira Infância. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Conanda.

Resolução Conjunta nº 1. (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Conanda.

Rodrigues, L., & Hennigen, I. (2014). Entre cenas do acolhimento institucional e da adoção: Incitamento à vontade de família. In L. R. Cruz, & N. Guareschi (Orgs.), *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social* (pp. 66-90). Vozes.

Tuan, Y.-F. (1983). *Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência*. DIFEL.

14. Aprendendo a Habitar o Ambiente Natural com Autonomia: Uma Perspectiva Parental sobre a Socialização do Medo em Crianças Mayas

Learning to Inhabit the Natural Environment with Autonomy: A Parental Perspective on the Socialization of Fear in Mayan Children

Deira Jiménez-Balam

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México

Lília Iêda Chaves Cavalcante

Universidade Federal do Pará

Resumo: Na floresta da Península de Yucatán, México, habitam os chamados Mayas Yucatecos. Estes têm desenvolvido uma relação com seu ambiente natural pautada por diversas práticas parentais que organizam o entorno das crianças desde cedo, para que elas aprendam a conduzir-se com autonomia neste contexto. Este capítulo examina como a socialização do medo nas crianças mayas promove sua autonomia em seu ambiente ecológico. Baseamos-nos em uma pesquisa feita com 30 mães e 20 pais de uma comunidade maya, onde empregamos entrevistas para abordar as etnoteorias parentais dessa emoção nas crianças. Na perspectiva parental assume-se que as crianças mayas devem aprender a lidar com o medo desde cedo. Especificamente, é salientada uma entidade denominada “*chichi*” que pode representar bichos ou animais, a qual é mencionada pelos pais com o intuito de despertar o medo nas crianças e fazer com que elas evitem tocá-la e se afastem de seres perigosos. Por isso, as crianças precisam aprender a cuidar de si mesmas desde cedo, já que os pais devem ocupar-se das atividades familiares. Essas habilidades representam uma forma

particular de participação das crianças mayas na socialização emocional, sendo necessária para o seu desenvolvimento e permite regular a expressão do medo, possibilitando que sejam autônomas em seu ambiente.

Palavras-chave: natureza, emoções, etnoteorias parentais, práticas mayas, cultura

Abstract: In the forest of the Yucatan Peninsula, Mexico, dwell the so-called Yucatec Maya. They have developed a relationship with their natural environment guided by various parental practices that organize the surroundings of children from an early age, so they learn to navigate with autonomy in this context. This chapter examines how the socialization of fear among maya children promotes autonomy in their ecological environment. We relied on research conducted with 30 mothers and 20 fathers from a maya community, employing interviews to address the parental ethnotheories regarding this emotion in children. From the parental perspective, it is assumed that maya children must learn early to experience fear. Specifically, emphasis is placed on an entity called *chichi* that can represent bugs or animals, mentioned by parents to instill fear in children, prompting them to avoid touching and to stay away from dangerous beings. Therefore, children need to learn to take care of themselves from an early age, as parents must attend to family activities. These skills represent a particular form of participation of maya children in emotional socialization that is necessary for their development and allows them to regulate the expression of fear, enabling them to be autonomous in their environment.

Keywords: nature, emotions, parental ethnotheories, Maya practices, culture

Algumas comunidades mayas no México estão localizadas na região central do estado de Quintana Roo. Esta região é caracterizada pela presença de uma floresta úmida, mas com clima quente, e uma extensa biodiversidade de espécies, onde os mayas possuem um amplo conhecimento sobre as plantas e animais que ali habitam, desenvolvendo inclusive uma taxonomia botânica maya (Pozo *et al.*, 2011). Eles represen-

tam o segundo grupo cultural com mais falantes de uma língua indígena no México, e a principal atividade de subsistência tem sido, por muitos anos, a *milpa*, um sistema de policultivo que inclui principalmente milho, abóbora, feijão, entre outros. Atualmente, contudo, a migração para a área turística está mudando a dinâmica econômica e familiar, resultando na diminuição do trabalho de cultivo no campo e aumentando sua presença na área costeira.

Os mayas yucatecos têm uma relação de reciprocidade com o que eles denominam *k'áax* em maya, ou monte em espanhol. O monte é um lugar onde os mayas desenvolvem um conhecimento especializado, o qual no Ocidente é denominado como natureza. Eles obtêm parte de seu sustento do monte, o qual tem diversos usos, como cultivo de vegetais, caça de animais, obtenção de plantas medicinais, madeira para construção de casas, lenha, entre outros. O monte, ou *k'áax*, é considerado sagrado, pois nele habitam os *yuumtsilo'ob*, donos e senhores que cuidam e resguardam esse lugar, com quem os mayas estabelecem uma relação de intercâmbio, reciprocidade e empréstimo. Os humanos solicitam proteção aos *yuumtsilo'ob* para si mesmos e para o uso dos espaços, sentindo-se obrigados a retribuí-la por meio de rituais de oferendas (Le Guen, 2012).

No ocidente, a natureza reflete a dicotomia entre natureza-sociedade, a qual não é conceitualizada da mesma forma em comunidades não ocidentais (Descola & Pálsson, 2001). A concepção da natureza como algo separado do ser humano, no qual este exerce domínio sobre ela, difere da relação de reciprocidade, respeito e intercâmbio mantida pelos mayas com os donos do monte. Acosta (2017) estudou os significados de *k'áax*,

monte e natureza entre adolescentes mayas, e *k'áax* e monte foram definidos como perigosos, não apenas devido aos animais, mas também aos seres que cuidam desse espaço. É necessário fazer oferendas para retirar coisas dele e não o invadir sem permissão. A natureza é descrita como um lugar distante, lindo, que é preciso conservar e cuidar, com animais exóticos, paisagens e ecossistemas, diferenciando-os. Assim, o *monte* destina-se ao trabalho, já a natureza é um lugar perfeito para viver. A autora pondera que *k'áax-monte* não é sinônimo de natureza, mas permite compreender a essência do *monte*. Os adolescentes aprendem sobre *k'áax-monte* participando na dinâmica familiar e na vida cotidiana, e a aproximação com a natureza passa pela educação escolarizada.

A aproximação das crianças mayas com a essência do *k'áax-monte* inicia-se no contexto imediato da família. Pouco a pouco, o ambiente delas se expande para o solar, que é um jardim fora de casa, e depois são incorporadas em atividades que implicam ir ao *k'áax-monte*. Nestes espaços, os perigos são muitos, por isso, os mayas desenvolvem uma relação com seu ambiente natural, pautada por diversas práticas parentais que organizam o entorno das crianças desde cedo, para que aprendam a se conduzir com autonomia neste contexto.

O presente capítulo examina como as crianças mayas aprendem a habitar seu ambiente, através da socialização do medo, que promove sua autonomia em espaços caracterizados por diversos perigos. Baseia-se em uma pesquisa realizada com mães e pais de uma comunidade maya, explorando as etnoteorias parentais sobre o medo nas crianças. Para isso, adota-se uma perspectiva ecológica, que considera o desenvol-

vimento humano como resultado da adaptação a diferentes contextos e condições ecológicas e culturais (Bronfenbrenner, 1987; Harkness & Super, 2020).

Essa pesquisa foi realizada numa comunidade maya localizada no centro do estado de Quintana Roo, pertencente à Península de Yucatán, ao sul do México. Segundo o Registro dos Serviços Estatais de Saúde, em 2019, esta comunidade possuía 1.283 habitantes (578 mulheres, 705 homens). Há um transporte regular para acessar a comunidade a partir da cidade mais próxima. Na área da educação, conta com uma escola de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Quanto à saúde, a comunidade dispõe de uma clínica, com clínico geral e serviço de enfermagem. Também se registra a atuação dos chamados médicos tradicionais, os quais têm amplo conhecimento sobre plantas medicinais.

Nessa comunidade as famílias são extensas e vivem em casas próximas umas das outras. As casas contam com um espaço exterior geralmente amplo denominado *solar*, onde há muitas árvores, plantas comestíveis e medicinais, animais domésticos, assim como uma ampla biodiversidade. As crianças cooperam e ajudam na manutenção do *solar*, por exemplo, regando as plantas, alimentando os animais ou procurando por plantas medicinais (Jiménez-Balam et al, 2019). Desde a comunidade é possível chegar ao *monte-k'áax*, onde se pode fazer *milpa*, caçar animais silvestres para alimento, obter plantas para diversos usos, como as medicinais, lenha para cozinhar, entre outras atividades.

Este capítulo reúne dados de uma pesquisa realizada com 30 mães com idade média de 28,1 anos (DP = 7,72) e 20 pais mayas com 30,95 anos (DP = 7,15), com, ao menos, um filho ou filha de até 36 meses. Procurou-

se identificar as concepções locais sobre as emoções dos adultos e a expressão emotiva das crianças abordando alegria, tristeza, medo, raiva, orgulho e vergonha. Aos pais e mães foram solicitadas as concepções sobre a manifestação e valoração da expressão de cada uma dessas emoções. Entrevistas foram aplicadas para conhecer as concepções sobre a expressão e a socialização do medo que contribuem para aprender a habitar o ambiente, além de observações e experiências de trabalho de campo na área.

As Crianças Mayas e Sua Agência e Autonomia

Especificamente, o modelo ecocultural (Keller & Kärtner, 2013) salienta que as crianças estão predispostas a adquirir informação para seu desenvolvimento a partir do modo como se relacionam com seu ambiente. Assim sendo, cada cultura organiza o entorno que lhes cerca no sentido de permitir regular as suas emoções e promover este desenvolvimento. Cada cultura e local onde alguém vive podem mudar a forma como os pais criam os filhos, por conseguinte como as crianças se desenvolvem social e emocionalmente (Keller, 2023). Dessa forma, as pesquisas na comunidade maya, no México, como Gaskins (1999), demonstram que as crianças tendem a se desenvolver a partir de princípios estabelecidos nessa cultura: a primazia do trabalho adulto, a independência e motivação próprias das crianças e as crenças dos pais.

No primeiro caso, a primazia do trabalho adulto faz referência a atividades diárias das crianças mayas que estão alinhadas às atividades do trabalho dos adultos e nas quais participam conforme as suas capacidades e entendimento. Quando não podem participar, as

crianças observam a atividade primária e se ocupam numa atividade secundária.

No estudo de Alcalá *et al.* (2021), os autores concluíram que, durante a pandemia COVID-19, as crianças mayas frequentemente participavam do trabalho familiar e demonstravam expressiva autonomia, iniciativa e pertencimento às suas estruturas familiares. As autoras salientam que, embora a pandemia tenha levado ao distanciamento social, notou-se resiliência suficiente do sistema familiar para fazer as adaptações necessárias e passar mais tempo juntos. A vida social das crianças não parecia uma fonte de preocupação constante para as mães. As crianças assumiram a responsabilidade primária pelas suas tarefas escolares e participaram mais do trabalho doméstico. Neste sentido, o estudo concluiu que essas normas culturais e comunitárias podem ter fornecido apoio e resiliência a mudanças inesperadas, como o isolamento social decorrente das medidas de controle da pandemia. Esta forma de participar, ajudar e contribuir nas tarefas domésticas também tem sido documentado em outras comunidades mayas (Alcalá *et al.*, 2021). A independência e a motivação próprias são incentivadas neste contexto, e as crianças supõem que seja necessário que elas atuem de forma autônoma e não dependentes dos outros para se divertirem (Gaskins, 1999). Neste aspecto, as crenças parentais guiam as mães e os pais sobre o que as crianças devem ou não fazer, segundo sua idade e capacidade. Desde cedo, espera-se que as crianças mayas sejam autônomas e tomem decisões próprias, que respeitem as decisões dos demais, além de participar de forma responsável nas atividades realizadas no seu entorno (Cervera-Montejano, 2022).

Estudos recentes (Alcalá, 2023; Alcalá & Cervera, 2022) destacam como as mães mayas consideram que as crianças contribuem e ajudam nas atividades familiares porque querem e estão interessadas em ajudar, e não como uma imposição, pois, seus desejos são altamente respeitados. Por isso, elas apoiam a iniciativa dos seus filhos e filhas, mas esta tem que vir das crianças, desta maneira, também se promove sua autonomia. Em outro estudo, Cervera (2022) concluiu que a vontade é muito importante para a aprendizagem, por isso, o nicho de desenvolvimento ou contexto imediato é organizado para incorporar as crianças de tal forma que aprendam com autonomia e motivação própria.

Em resumo, as crianças mayas aprendem desde cedo a participar autonomamente em seu ambiente, impulsionadas por motivação própria e iniciativa. Essas formas de interação com o meio são apoiadas por práticas e crenças parentais que organizam o contexto imediato das crianças para um desenvolvimento alinhado ao modelo cultural maya (Gaskins, 2020), o qual inclui aspectos como a socialização das emoções, que será abordado a seguir.

A Socialização das Emoções Entre os Mayas

As emoções entre os mayas têm sido escassamente estudadas a partir do enfoque no desenvolvimento humano e sua abordagem ecológica. Desde a linguística, documenta-se um amplo vocabulário emocional em língua maya colonial, onde se destaca o termo *óol*, que contempla a expressão de diversas emoções, embora não seja exclusivo para referir-se ao domínio emocional (Bourdin, 2014). Um primeiro estudo sobre a expressão emocional entre mulheres mayas registrou

estritas normas de expressão, onde a tristeza e a raiva são desencorajadas para não irromper a tranquilidade familiar (Sosa, 2007). Um estudo mais recente com adultos mayas encontrou a expectativa de moderação havida na expressão emocional, privilegiando a tranquilidade e o equilíbrio, onde emoções como raiva e tristeza são vividas em solitário para não contagiar ou preocupar os demais (Jiménez-Balam *et al.*, 2020).

Especificamente sobre a socialização da emoção, estudos pioneiros destacam que as mães mayas esperam manter os recém-nascidos calmos, sendo um bebê tranquilo seu principal objetivo. Isso significa evitar submetê-lo a condições de muita estimulação ou choro prolongado, pois estes são considerados vulneráveis, com pouca resistência física e frágeis (Villa, 1987). Neste sentido, as estratégias de socialização durante os primeiros anos valorizam a tranquilidade, pois a exposição a situações que possam perturbá-las pode ter consequências à saúde das crianças. A expressão emocional entre crianças mayas nos jogos e brincadeiras é limitada, sendo que sua estabilidade emocional implica numa rede de cuidadores caracterizada por uma estrutura social, onde as emoções não são valorizadas como acontece entre crianças europeias-americanas (Gaskins & Miller, 2009).

Especificamente sobre a socialização do medo, De León (2005) elaborou um estudo com duas crianças mayas *tzotziles*, de Chiapas, México, documentando que aos quatro ou cinco meses são expostas a pequenas doses de medo e raiva, empregando seres sobrenaturais e pessoas estranhas. Estas provocações permitem à criança aprender a lidar com estas emoções, sendo que quando esta é capaz de regulá-las significa que seu entendimento (*ch'ulel*-alma) se encontra fortalecido e

pode expressar seu caráter. Entre os mayas yucatecos, a principal causa do medo é uma entidade denominada *chichi* em língua maya. Segundo Le Guen (2012), o *chichi* pode referir-se a alguma entidade considerada como estranha e que pode ser representada, por exemplo, por animais perigosos (cobras, escorpiões), algum artefato ou pessoas não familiares. O objetivo de mães e pais é empregá-la para criar uma situação que permita à criança aprender a reagir emocionalmente de forma apropriada. Este aprendizado baseia-se primeiramente na exposição à figura de animais perigosos, fazendo a criança temê-los, respeitá-los.

Como se pode observar, as emoções entre os mayas são ainda pouco exploradas, e a pesquisa sobre a socialização de emoções apresenta-se como uma área que abre oportunidade para desenvolver estudos que abordem como as crianças se orientam em direção a caminhos específicos do desenvolvimento emocional. Na seguinte seção, se abordará especificamente o medo, e como a socialização dessa emoção contribui para entender como as crianças mayas aprendem a habitar seu ambiente de acordo às práticas e etnoteorias parentais que formam parte do processo de socialização, segundo o modelo cultural maya de desenvolvimento.

Aprendendo a Habitar o Ambiente: Socialização do Medo

No ambiente imediato onde as crianças mayas se desenvolvem, os perigos encontram-se presentes, tanto dentro como fora da casa. Elas podem encontrar animais, bichos, pessoas estranhas, fogo, e demais riscos, por isso, as crianças precisam aprender a cuidar-se, afastar-se e evitá-los.

Na perspectiva parental, assume-se que as crianças precisam aprender desde cedo a conhecer o medo. Para isso, mães e pais empregam um agente socializador denominado *chichi*. Este pode assumir diferentes formas, a exemplo de um inseto (por exemplo, barata, escorpião) ou qualquer outro animal (por exemplo, sapo, cobra).

No estudo referido neste capítulo, que é empírico e corrobora a literatura, algumas mães de crianças mayas descrevem *chichi* da seguinte maneira:

O que é *chichi*? Um bicho, um cachorro, um gato, desde que seja um animal ele chama de *chichi*, ele tem medo disso (Mãe, 28 anos).

Eu a ensino, porque tem hora que a gente vê o escorpião, eu falo para ela: olha, é um *chichi*. E ela já reconhece e se afasta (Mãe, 21 anos).

Os motivos para que as crianças expressem o medo implicam no autocuidado, cuidar-se dos perigos e poder conduzir-se de forma autônoma e confiante em seu entorno contribui para a sua segurança. As mães destacam que é importante que as crianças “peguem medo”, e assim, evitem coisas perigosas com as quais elas podem ter que lidar em seu contexto imediato e vida cotidiana, como a proximidade com insetos, animais, pessoas desconhecidas, entre outros. Umhas mães explicam a importância de a criança “pegar medo” desde cedo:

É bom que ela tenha medo de algumas coisas, porque há criança que não tem medo de nada e pode pegar um bicho que é perigoso. Eu vejo assim. Às vezes, eu a assusto com essas coisas, não com tudo, mas com algumas coisas. Como é pequena, é bom para fazê-la ter medo de qualquer pessoa, sim, coisinhas que andam no chão à noite. Com isso, eu a assusto para

que ela não pegue, é perigoso. Para mim, é perigoso (Mãe, 22 anos).

É melhor assim, como quando meu filho vê um inseto parecido com uma barata ele diz *chichi*, então eu o assusto, eu digo a ele que é *chichi*, então ele não deve pegar. Porque senão, se eles virem algo e agarrarem será perigoso para eles. Portanto, as crianças pequenas devem demonstrar medo (Mãe, 29 anos).

As estratégias de socialização implicam que as mães e os pais façam ameaças às crianças de que poderiam ser feridas por alguma coisa, como um animal ou um inseto. As mães apontam o bicho ou animal, e explicam as possíveis consequências no caso de tocar algo perigoso como uma cobra venenosa, tal como algumas mães explicam:

Como você ensina o medo? Às vezes digo a ele que tem uma cobra lá, digo a ele que tem um sapo (Mãe, 20 anos).

Mostro a ela, por exemplo, o que são cobras e insetos, assim, para ela entender que quando vir algum bicho deve me dizer ou tem que se afastar (Mãe, 27 anos).

O *chichi* é decisivo na socialização do medo, uma vez que tem sido destacada a importância de a criança “pegar o medo” e expressá-lo desde cedo, tal como o manifesta uma mãe:

Quando meu filho vê um inseto, como uma barata, ele diz *chichi*, então eu o assusto, eu o assusto, digo que é *chichi*, que ele não o pegue. Porque senão, se ele vê algo e o agarra, é perigoso para ele. Então, as crianças pequenas devem mostrar medo (Mãe, 32 anos).

As crianças também reagem de diversas formas ante as ameaças de suas mães e pais. Mas o importante

é que peguem medo e fiquem fora de perigo. Algumas mães e pais o descrevem a continuação:

Então, menininha, às vezes por causa das crianças, tem *chichi* ali, é assim que falam aqui, tem *chichi*, e ela imediatamente fica parada e vem, mamãe *chichi*, mamãe *chichi*, ela me conta. Ou quando a gente vai dormir... tem *chichi*, tem *chichi*, sabe, ela tem medo (Mãe, 28 anos).

Quando vê bichinhos ele corre, diz que são *chichi*, *chichi*, até que vem vê-lo, mas ele tem medo. Ele fica muito assustado, um bichinho que ele vê fica falando: mamãe, mamãe, *chichi*, *chichi*. Ele foge (Mãe, 30 anos).

Ele foge e vai para longe, mas se tiver medo fica onde está (Pai, 36 anos).

Você diz a ele que o gato está vindo, ele deita na cama dele e adormece (Pai, 32 anos).

A autonomia e agência das crianças são importantes para elas poderem habitar o meio ambiente com perigos e conseguir cuidar de si mesmas, tal como uma mãe salienta:

Sozinhos vão se educando que não devem pegar coisas, animais, coisas que podem feri-los (Mãe, 22 anos).

No entanto, para pegar medo também é preciso ter um certo equilíbrio, nem muito, nem pouco medo, pois a expressão desta emoção de forma intensa, pode ser prejudicial também para a criança. Uma mãe o expressa como segue:

Tem dias que ele dorme e quando acorda está chorando, ele fala que a formiga está ao lado dele, eu digo a ele, aqui estou, eu o acalmo (Mãe, 34 anos).

Entretanto, é preciso reconhecer que às vezes as crianças no contexto pesquisado são feridas por algum

animal ou expostas a uma situação perigosa. Nesse caso, as mães consideram que isso pode ser benéfico para elas de uma forma geral. Tais experiências também contribuem para que as crianças “peguem medo” e aprendam a afastar-se de perigos de seu entorno a partir de decisões que poderão vir a tomar com base em conhecimento e compartilhamento de experiências anteriores.

Em resumo, desde cedo as crianças aprendem a habitar o ambiente natural onde vivem, e nele deparam-se com perigos. Inicialmente, isso ocorre no contexto imediato, através da observação e participação em atividades domésticas, além de terem que tomar cuidado com o do *chichi* para evitar os riscos do cotidiano. Posteriormente, são gradualmente integradas a atividades que envolvem ir ao monte com segurança e autonomia, onde aprendem a praticar o cuidado para evitar os perigos.

Isso significa compreender desde cedo que os primeiros encontros com o *chichi* podem ajudá-las a lidar com essa entidade que habita seu ambiente natural, e continuar aprendendo e cuidando-se posteriormente em relação aos perigos do monte. Acosta (2017) observou que a idade em que as crianças começam a participar das atividades do monte é a partir dos 7 anos, engajando-se em atividades como produção de lenha, alimentação de animais e outras práticas agrícolas.

No monte, elas também participam de cerimônias em homenagem aos seus donos, aprendendo que é um lugar perigoso, pois é habitado pelos *yuumtsilo'ob* ou donos do monte, e, portanto, devem aprender a respeitá-los para compartilhar o que este oferece.

| Conclusões

Afastar-se e evitar perigos são habilidades que representam uma forma particular na qual as crianças mayas participam na socialização emocional que é necessária ao seu desenvolvimento e saber regular a expressão do medo, possibilitando que sejam autônomas e aprendam a conduzir-se sozinhas no seu ambiente ecológico imediato.

Do contexto familiar passam para o *solar* e depois para o *monte*, pouco a pouco seu nicho do desenvolvimento vai se ampliando. Da mesma forma que no *monte*, onde os humanos se relacionam com entidades como os *yuumtsilo'ob*, donos do *monte*, no entorno familiar implica uma relação com a entidade denominada *chichi*, a qual é empregada para que as crianças “peguem medo”, pois representa os diversos perigos que elas podem encontrar no ambiente natural.

Neste sentido, o espaço que conforma o ambiente natural das crianças mayas é habitado culturalmente, pois, as práticas e etnoteorias parentais que implicam a socialização do medo, permitem que as crianças aprendam a habitar e lidar com os perigos, fomentando sua autonomia e motivação própria. São as crianças quem pouco a pouco se cuidam e se conduzem em seu ambiente natural de forma segura, o qual constitui também uma meta de desenvolvimento.

O presente capítulo também ressalta a importância de abordar a diversidade de formas de conceber a relação com o ambiente natural (e sobrenatural) que se encontra em comunidades indígenas, não somente de México, mas também de América Latina. Há outras naturezas e culturas que não consideram a “natureza” de forma homogênea e genérica, como é comum no

Ocidente. Uma abordagem decolonial poderia movimentar os estudos sobre a socialização de emoções no centro da pesquisa, permitindo um maior entendimento e aprofundamento da diversidade de caminhos de desenvolvimento emocional do ser humano (Raval, 2023).

A atual ciência do desenvolvimento humano muitas vezes ignora a diversidade de experiências culturais que as crianças experimentam, sendo importante a inclusão de várias perspectivas culturais na investigação sobre o desenvolvimento para construir abordagens culturalmente sensíveis que reconheçam a singularidade de cada contexto cultural onde as crianças se desenvolvem (Keller, 2020; Mone & Benga, 2023).

Finalmente, é importante ressaltar a relevância de estudos como o reportado aqui, não somente para os interessados na cultura maya, mas também porque contribuem no sentido de compreender um pouco mais sobre como as emoções se encontram implicadas na aprendizagem para habitar o que se considera ambiente natural, como, por exemplo, as florestas, os rios, entre outros, que também podem contribuir ao bem-estar das crianças. Lanza *et al.* (2023) documentaram como o contato com a natureza impacta positivamente nas habilidades socioemocionais. Além disso, a aprendizagem nestas comunidades implica mais que o conhecimento ambiental, pode estar implicado, por exemplo, no desenvolvimento dos sentidos ou capacidades físicas (Röttger-Rössler, 2024). Espera-se que este capítulo possa gerar novas linhas de pesquisa, sendo que, especificamente na cultura maya, as emoções e sua socialização ainda requerem muito conhecimento para um desenvolvimento com mais autonomia e regulação emocional apropriada à cultura que os estimulam.

Financiamento

Bolsa de Doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como parte de um programa de colaboração internacional, entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Grupo de Universidades Brasileiras de Coimbra (GCUB), com apoio da Divisão de Assuntos Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS).

Declaração

Foi usada IA para melhorar a redação do texto em inglês do *abstract*.

Referências

Acosta, G. (2017). *Concepciones y prácticas en torno al k'áax (monte) y la naturaleza entre adolescentes mayas de Nunkini, Campeche* [Tese de Mestrado não publicada]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/1458?show=full>

Alcalá, L. (2023). The developing of executive function skills through culturally organized autonomy and helping. *Infant and Child Development*, 32(6), e2460. <https://doi.org/10.1002/icd.2460>

Alcalá, L., & Cervera, M. D. (2022). Yucatec maya mothers' ethnotheories about learning to help at home. *Infant and Child Development*, 31(4), e2318. <https://doi.org/10.1002/icd.2318>

Alcalá, L., Cervera Montejano, M. D., & Fernandez, Y. S. (2021). How Yucatec Maya children learn to help at home. *Human Development*, 65(4), 191-203.

Alcalá, L., Gaskins, S., & Richland, L. E. (2021). A cultural lens on Yucatec Maya families' COVID-19 experiences. *Child Development*, 92(5), 1-15. <https://doi.org/10.1111/cdev.13657>

Bourdin, G. (2014). *Las emociones entre los mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Cervera-Montejano, M.D. (2022). Children's learning to be vernacular architects: Yucatec Maya theory behind LOPI (Cómo aprenden los niños mayas a ser arquitectos vernáculos: la teoría maya yucateca detrás de LOPI). *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 45(3), 1–6. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059948>

De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. INAH-CIESAS.

Descola, P., & Pálsson, G. (2001). Introduction. In P. Descola & G. Pálsson (Eds.), *Naturaleza y sociedad* (pp. 11–31). Siglo Veintiuno Editores.

Gaskins, S. (1999). Children's lives in a Mayan village. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 25–61). Cambridge University Press.

Gaskins, S., & Miller, P. J. (2009). The cultural roles of emotions in pretend play. In C. Dell (Ed.), *Transactions at play* (pp. 5–12). University Press of America, Inc.

Gaskins, S. (2020). Yucatec Maya children's moral development: Integrating cultural values through everyday experiences. In L.A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (pp. 186–202). Oxford University Press.

Harkness, S., & Super, C. M. (2020). Why understanding culture is essential for supporting children and families. *Applied Developmental Science*, 25(1), 14–25.

Jiménez-Balam, D., Alcalá, L., & Salgado, D. (2019). Maya children's medicinal plant knowledge: Initiative and agency in their learning process. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100333>

Jiménez-Balam, D., Castillo-León, T., & Calvalcante, L. (2020). Las emociones entre los mayas: significados y normas culturales de expresión-supresión. *Península*, 15(1), 41–65.

Keller, H. (2023). Emotionen im kulturellen Kontext: Wissenschaftliche, praktische und ethische Implikationen. In D. Reimer Verlag, *Anthropologie der Emotionen* (pp. 201–209). Nomos eLibrary.

Keller, H. (2020). Culture and Social Development. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.592>

Keller, H., & Kärtner, J. (2013). The cultural solution of universal developmental tasks. In M. J. Gelfand, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 3, pp. 63–116). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/acprof:oso/9780199930449.003.0002>

Lanza, K., Alcazar, M., Chen, B., & Kohl III, H. W. (2023). Connection to nature is associated with social-emotional learning of children. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 4, 100083.

Le Guen, O. (2012). Socializing with the supernatural: The place of supernatural entities in Yucatec Maya daily life and socialization. *Maya Daily Lives: 13th European Maya Conference*, 151–170.

Mone, I., & Benga, O. (2023). Refining our understanding of the influence of culture on human development: A situated cognition approach. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 93-110.

Pozo, C., Armijo, N., & Calmé, S. (2011). *Riqueza Biológica de Quintana Roo. Un análisis para su conservación, Tomo I*. El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO), Gobierno del Estado de Quintana Roo y Programa de Pequeñas Donaciones (PPD).

Raval, V. V. (2023). From the margins to the center: Advancing research on caregiver socialization of

emotion in Asia. *Child Development Perspectives*, 17(3-4), 142-148.

Röttger-Rössler, B. (2024). Beyond Schools: Multisensory Learning and Knowledge Acquisition in Informal Contexts-Perspectives from Rural Indonesia. *American Behavioral Scientist*, 00027642241246676.

Sosa, S. (2007). *Managing Emotional Expressions in Social Contexts: The Motivations for Emotional Equilibrium in Small-town Yucatán* [Tese de Doutorado não publicada]. University of Chicago.

Villa, A. (1987). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*. Instituto Nacional Indigenista.

15. Análise do Desenvolvimento Motor e o Contato com a Natureza em Crianças de 4 a 5 Anos no Município de Boa Vista – RR

Analysis of Motor Development and Contact with Nature in Children aged 4 to 5 in the Municipality of Boa Vista – Roraima State

Maria Beatriz Silva dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Jeisiane de Sousa Galvão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Eliana da Silva Coelho Mendonça

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Resumo: O desenvolvimento motor é um processo que compreende a aquisição das habilidades motoras que a criança precisa desenvolver ao longo de toda vida que podem ser executadas em diversos ambientes, principalmente na natureza. Devido ao isolamento social foram restringidas as saídas de casa e conseqüentemente as brincadeiras ao ar livre e com interação social. Esta pesquisa possui como objetivo principal analisar o desenvolvimento motor e o transtorno de déficit da natureza em criança de 4 a 5 anos pós-pandemia do Covid-19. A pesquisa desenvolveu-se no mês de março do ano de 2022, envolvendo 10 crianças de 4 a 5 anos, de ambos os sexos, que cursavam o 1º e 2º períodos da Educação Infantil em uma escola municipal de Boa Vista/RR. Foi utilizado o MABC-2 para avaliar o desenvolvimento motor e o questionário de Ventura para

o transtorno déficit da natureza. Os resultados revelaram que 50% das crianças souberam responder sobre a natureza, e apenas 20% apresentaram desenvolvimento motor sem dificuldades e 30% apresentaram dificuldades em se relacionarem com a natureza. Concluiu-se que a escola desempenha um papel muito importante e deve incentivar o contato direto com a natureza, propondo atividades ao ar livre e enfatizando a importância das aulas de todos os componentes curriculares, mas enfatizando as atividades propostas em Educação Física para o desenvolvimento motor das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor, natureza, transtorno déficit da natureza, meio ambiente

Abstract: Motor development is a process that comprises the acquisition of motor skills that children need to develop throughout their lives, which can be performed in different environments, especially in nature. Due to social isolation, leaving the house and consequently outdoor play and social interaction were restricted. The main objective of this research is to analyze motor development and nature deficit disorder in children aged 4 to 5 during the Covid-19 pandemic. The study involved 10 children aged 4 to 5 years, studying 1st and 2nd of Early Childhood Education in Boa Vista/Roraima State, of both sexes. The MABC-2 was used to assess motor development and the Ventura questionnaire for nature deficit disorder. The results revealed that only 50% of the children knew how to answer about nature, and only 20% showed motor development without difficulties. It was concluded that the school plays a crucial role in encouraging direct contact with nature, offering outdoor activities and emphasizing the importance of Physical Education classes for children's motor development.

Keywords: Motor Development, nature, nature deficit disorder, environment

A criança, ao nascer, inicia seu contato direto com o meio em que irá desenvolver, ela interage com as pessoas que a cercam, principalmente as pessoas do convívio familiar, de quem aprenderá os costumes, os hábitos, as regras, as crenças, os significados e os valores que servirão de base para sua inserção social.

O desenvolvimento motor são as habilidades motoras especializadas que a criança desenvolve ao longo de toda vida e na fase motora fundamental, que corresponde a faixa etária de 4 a 5 anos. As crianças nessa idade, encontram-se no estágio elementar onde apresentam maior controle e melhor coordenação rítmica das habilidades (Gallahue & Ozmun, 2005 como citado em Ferreira *et al.*, 2017).

No ano de 2019 surgiu a pandemia de Covid-19 ocasionada pelo novo coronavírus e, em decorrência disto, foi determinado pelas autoridades de saúde o isolamento social, com objetivo de reduzir a transmissão da doença. Portanto, as escolas e diversas atividades foram suspensas e as crianças tiveram que ficar em casa. Por causa desse isolamento social, foram restringidas as saídas de casa e, conseqüentemente, as brincadeiras ao ar livre e com interação social. As crianças passaram a utilizar mais televisão, celulares, internet e jogos eletrônicos, colocando em dúvida, um possível atraso no desenvolvimento motor das crianças e surgindo o transtorno de déficit na natureza.

Ao observar a lacuna existente no desenvolvimento motor e no transtorno déficit da natureza (TDN), uma área ainda desconhecida, notou-se a viabilidade de elaborar um projeto de pesquisa com ênfase na análise dos efeitos do isolamento social no desenvolvimento motor das crianças entre 4 a 5 anos durante a pandemia. Além destas lacunas que geraram a oportunidade do projeto, existe a motivação pessoal da autora, que é mãe de uma criança de 3 anos que tem atrasado na fala e apresenta TDN, como um incentivo a mais que ratifica a importância do projeto. Este trabalho é pioneiro nesta abordagem e pode incentivar outros alunos a explorarem mais o tema. Esse isolamento nos trouxe vá-

rios questionamentos que precisamos responder com máxima importância e uma delas são os malefícios que tem gerado no desenvolvimento motor e o aumento de TDN nas crianças.

As crianças passaram muitas horas trancadas entre quatro paredes, e acabaram perdendo o contato com a natureza e, com isso, a percepção sobre coisas importantes relacionadas ao mundo natural, como a mudança das estações e as consequências da falta de contato com o mundo natural nas crianças se aplicaram na fadiga sensorial traduzindo-se em um comportamento impulsivo de irritação, agitação e a incapacidade de concentração (Feitosa, 2021).

| Desenvolvimento Motor em Crianças

O desenvolvimento motor é uma alteração contínua no comportamento motor (alterações no aprendizado e no desenvolvimento, incluindo os processos maturacionais vinculados ao desempenho motor) ao longo do ciclo da vida. (Gallahue & Ozmun, 2005; Mendonça, 2020).

Nas crianças, o desenvolvimento motor inicia desde os primórdios de sua formação corporal (gestação), e continua a desenvolver por toda a infância. O desenvolvimento infantil se inicia ainda na vida uterina, com o crescimento físico, a maturação neurológica, a construção de habilidades relacionadas ao comportamento e as esferas cognitiva, afetiva e social (Xavier; Amarante, 2021). Quando começamos a estudar o desenvolvimento motor, podemos observar que o mesmo é apresentado em várias etapas, onde de 0 a 1 ano de idade, os movimentos ainda são involuntários, essa fase é a dos movimentos reflexos, onde estes adquirem informações sobre o ambiente, sendo que os estágios

dessa fase são de codificação de informação de 0 a 4 meses e de decodificação de informações 4 meses a 1 ano (Gallahue *et al.*, 2005). De 0 a 2 anos de idade, a criança encontra-se na fase de movimentos rudimentares, onde desenvolve as primeiras formas voluntárias de movimentos, sendo que este é totalmente dependente dos fatores biológicos e ambientais que estimulam o desenvolvimento motor (Gallahue & Donnelly, 2008). No início dos 3 anos de vida, as crianças passam a dominar as habilidades motoras desenvolvidas na primeira infância, onde as habilidades motoras formam a base sobre a qual cada criança desenvolve ou refina os padrões motores fundamentais do início da infância (Arruda, 2008). Já dos 4 a 5 anos inicia-se a fase elementar, onde há o início do domínio do correr, saltar, arremessar, receber objetos e outras funções motoras (Gallahue *et al.*, 2003).

Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Transtorno de Déficit na Natureza

Nesse período pós-pandemia, as crianças se afastaram do contato com a natureza e o reflexo desse afastamento pode ser caracterizado pela ansiedade, insegurança, irritabilidade ou apatia, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros sintomas observados em crianças nessa faixa etária e, através do brincar livre e com a natureza envolvida, a criança possivelmente supera seus medos, vence obstáculos, aprende, cria, imagina, se desenvolve de forma saudável (Damasceno, 2020).

O Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) é uma área que tem sido estudada recentemente em pesquisas científicas. É descrito pela literatura desde 2005,

quando foi intitulado pelo pesquisador norte-americano Richard Louv que revela o quanto o contato com a natureza é necessário para que ocorra um desenvolvimento integral saudável, tanto da saúde mental como da física do indivíduo, apontando que o distanciamento da natureza causa mudanças significativas que implicam nos aspectos ambientais, sociais, psicológicos e espirituais da sociedade (Louv, 2016).

A criança em contato com a natureza, encontra um nexos em que promove a aprendizagem, educação, inspiração, muda atitudes e transforma seu saber educacional, pois o elo criança e natureza, percorre múltiplas relações que permitem evocar pontos positivos na construção do tema da pesquisa (Cruz, 2019).

A interação com a natureza é tão importante para as crianças que hoje em dia é utilizada como terapia, onde consiste em um tratamento de reeducação motora e mental, através da prática de atividades equestres e técnicas de equitação, essa técnica consiste na semelhança entre a passada do animal e do homem possibilitando o tratamento de praticantes com necessidades especiais (Barros & Sobral, 2018).

| Materiais e Métodos

A pesquisa foi realizada, com 10 crianças de 4 a 5 anos, ambos os sexos, cursando 1º e 2º período da Educação Infantil, regularmente matriculadas na Escola Municipal Professora Lídia Coelho Tavares, no município Boa Vista/RR, no segundo semestre de 2022.

Para avaliar o desenvolvimento motor: Teste do ABC do Movimento (MABC-2) de Henderson & Sugden (1992). O teste ABC do Movimento, proposto por Henderson e Sugden (1992), é um teste de norma e cri-

térios referenciados compostos por dois instrumentos complementares: a bateria de testes motores (BTM) e a lista de checagem do desempenho motor (LC). Pois, enquanto a BTM verifica a significância da desordem em situação experimental, a LC enfoca as dificuldades de natureza funcional do cotidiano (Mendonça, 2020). A BTM é composta por três secções: destreza manual, desempenho em habilidades com bola e equilíbrios estático e dinâmico. Após a execução de cada tarefa, é atribuído um escore correspondente ao desempenho da criança. Foi feita apenas a aplicação de BTM para investigar o desenvolvimento motor das crianças selecionadas para a coleta. Levando em consideração a classificação, conforme tabela abaixo:

Tabela 1
Classificação Escore Total

Escore da Criança	Escore total do teste	Descrição
Zona Vermelha	Abaixo ou igual a 56	Denota significativa dificuldade no movimento
Zona Âmbar	Entre 57 a 67	Sugere que a criança está em risco de ter dificuldade no movimento
Zona Verde	Qualquer pontuação acima de 67	Nenhuma dificuldade no movimento

Fonte: Henderson *et al.* (2007).

Para avaliar o TDN: foi utilizado o Questionário Crianças e Meio Ambiente, que contém questões relacionadas ao fator de experimentação que eles têm da natureza. O instrumento utilizado é de autoria do pesquisador Ventura (2015), o questionário foi adaptado em algumas questões para atender melhor conforme

o público-alvo da pesquisa. Este questionário possui quatro blocos de perguntas, tendo por objetivo ter uma análise mais detalhada dos conhecimentos destas crianças no que diz respeito à sua relação com a natureza dentro do ambiente escolar.

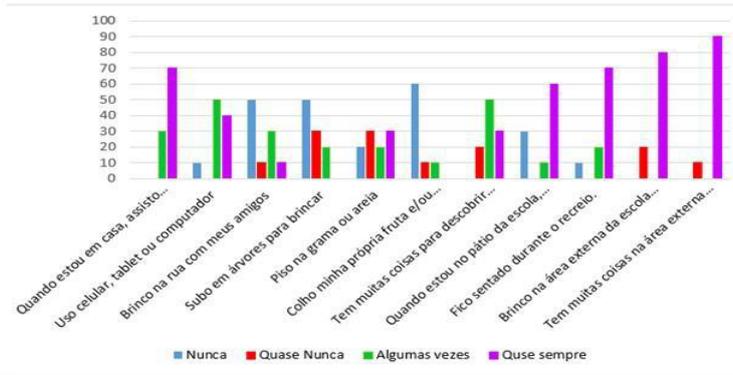
As aplicações dos instrumentos se deram após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Este estudo faz parte do projeto de pesquisa “Jogos e brincadeiras para famílias com crianças de baixo desempenho motor”, que foi submetido e aprovado no comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado de Roraima (UERR) sob o CAEE nº 59929022.2.0000.5621.

Resultados

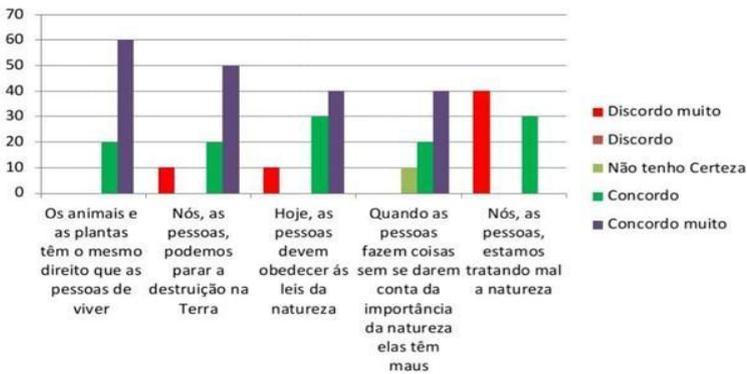
Nossa primeira variável analisada se tratou do transtorno de déficit da natureza, onde o instrumento de coleta foi um questionário referente à experimentação que eles têm da natureza, no qual é composto por 4 blocos de perguntas sobre o seu conhecimento e sua relação com a natureza dentro do ambiente escolar.

Figura 1

1A - A Criança e o Meio que Interage; 1B - Você, a Natureza e Plantas



1B



Fonte: Santos, 2022.

Na figura 1A que retrata a criança e o meio que interage, o gráfico mostra que 70% das crianças afirmam que quase sempre veem televisão e 30% que algumas vezes assistem. Com uso de tablets, computadores e celulares, 50% afirmam que algumas vezes fazem o uso, 40% quase sempre usam e 10% que quase nunca. Nessa imagem, podemos observar nitidamente o quan-

to as crianças fazem uso da tecnologia. Questionadas sobre brincar na rua com os amigos, 50% das crianças responderam que nunca brincam; 30% alegaram que algumas vezes brincam; 10% registraram que quase nunca brincam e os outros 10% afirmaram brincar. Quanto às questões relacionadas à interação que a criança tem com a natureza, 50% nunca subiram em uma árvore, 30% afirmam que algumas vezes sobem em árvores e 20% relataram que quase nunca sobem em árvores. Quando perguntado se elas pisam na grama ou na areia, 20% alegam que nunca tiveram contato, 30% quase nunca; 30% alegaram ter contato e 20%, algumas vezes. Quanto a colher uma fruta na árvore, a maior parte das crianças, 60% afirmaram que nunca colheram sua fruta; 10% afirmaram que quase nunca e outros 10% afirmaram que algumas vezes colhem frutas. Quando questionadas sobre se há muitas coisas para descobrir no pátio da escola, 50% respondeu que algumas vezes tem algo a descobrir, 30% quase sempre tem algo novo a ser descoberto e 60% afirmaram que quando estão no pátio da escola sentem que o que está à sua volta é diferente do ambiente de sua aula, 30% nunca sente que o que está à sua volta é diferente da sala de aula. Cerca de 70% confirmam que quase sempre ficam sentados durante o recreio, 20% que algumas vezes ficam sentadas. Quando perguntado se as mesmas brincam na área externa da escola durante o recreio 80% afirmam que quase sempre brincam e 20% que quase nunca brincam no recreio. A maior parte das crianças (90%) alegam que há muitas coisas na área externa da escola que gosta e 10% quase nunca tem algo que goste na área externa da escola.

Segundo Lima (2001) o espaço é muito importante para a criança, pois muitas das aprendizagens que ela

realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela. Esses espaços abertos da escola recebem cada vez mais importância por oferecerem às crianças momentos que se tornam mais raros e escassos fora do contexto escolar: a brincadeira em grandes grupos em locais ao ar livre, uma vez que muitas crianças já não possuem espaços abertos em suas moradias e a brincadeira frequentemente não tem companhia de outras crianças (De Carvalho *et al.*, 2018).

Na figura 1B, foi perguntado às crianças sobre o que elas pensam a respeito da natureza, animais e plantas, 60% concordam muito que os animais e plantas têm o mesmo direito das pessoas de viver, e 20% concordam. Quando foi perguntado se as pessoas podem parar com a destruição na Terra, 50% concordam muito e 10% discordam. Cerca de 40% concordam muito que as pessoas devem obedecer às leis da Natureza, e 10% discordam. E 40% concordam muito que as pessoas fazem coisas sem darem conta da importância da natureza e 30% não souberam responder. E 40% discordam que as pessoas estejam tratando mal a natureza e 20% não souberam responder.

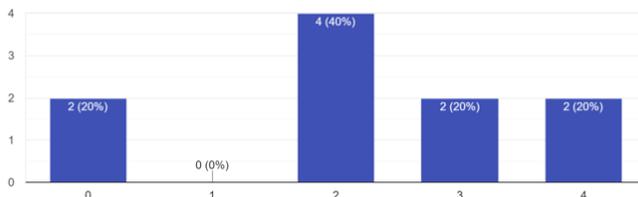
Segundo Henrique *et al.* (2019) fala que o contato que a criança tem com a natureza ocorre o desenvolvimento motor (o tônus e a força muscular) que estimula o equilíbrio, a coordenação motora, o sistema muscular e ósseo, levando-a à experiência a funcionalidade do corpo como a coordenação motora, a força, a avaliação do risco, a coragem, a cooperação e a escolha, de forma lúdica e imaginativa, brincando de pular corda, subir e se balançar em árvore, escalar, saltar, rastejar na terra, andar em cima de pedras e paus, nadar em praias e rios.

Figura 2

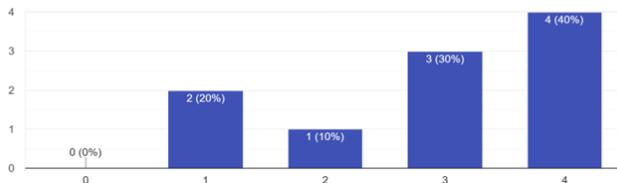
Área Verde Na Minha Escola/Pátio

Escala de 0 a 4 / 0 – Nada Natural; 4 – Muito Natural.

Creio que o pátio da minha escola é:
10 respostas



Creio que em volta da minha escola (o entorno da escola) é:
10 respostas



Fonte: Santos, 2022.

Nos gráficos sobre Área Verde na Minha Escola/Pátio mostram os resultados quanto a percepção que as crianças possuem sobre os ambientes da escola e seu entorno. Para melhor compreensão da pergunta foi elaborada uma escala que tem uma variação que vai do 0 (nada natural) ao 4 (muito natural). Observamos 40% afirmando que o entorno da escola é muito natural, nenhuma criança marcou a opção nada natural. Com base nos gráficos podemos afirmar que as crianças possuem uma boa percepção de área verde, que nesse caso coincide com a realidade que a mesma se apresenta.

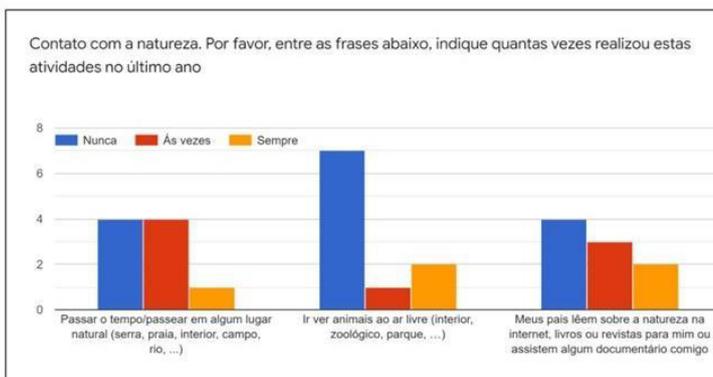
A percepção ambiental é um construto de contornos conceituais complexos, embora sejam termos amplamente estudados no contexto socioambiental. A

percepção ambiental é etapa fundamental para se realizar qualquer atividade posterior em educação ambiental (Pedrini *et al.*, 2010).

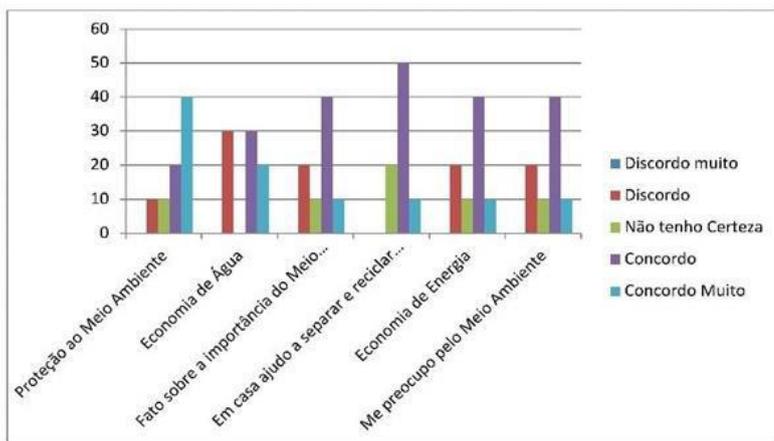
Figura 3

3A Contato Com a Natureza; 3B Você e o Cuidado Com a Natureza

3A - Contato Com a Natureza



3B - Você e o Cuidado Com a Natureza



Fonte: Santos, 2022.

Os dados apresentados na figura 3A realmente são alarmantes, pois a maior parte das crianças nunca

foi ou estiveram em lugares naturais, com isso é evidente que as mesmas podem apresentar o Transtorno Déficit da Natureza (TDN). O Transtorno do Déficit da Natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais (Louv, 2016).

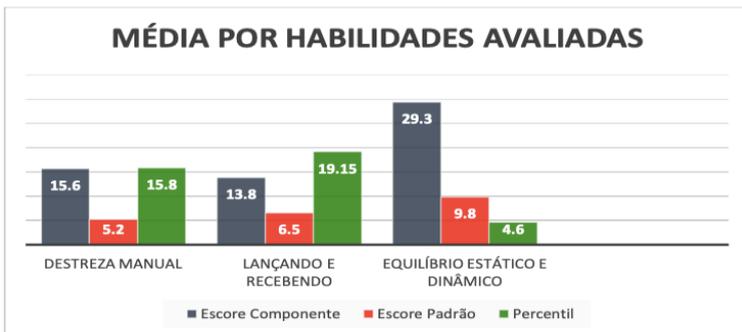
Para as crianças, os espaços naturais são lugares de encantamento, de brincadeiras e alegria e lhes propiciam um amplo sentimento de bem-estar. Desde crianças sentimo-nos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito (Gadotti, 2000, p. 77 como citado em Lima, 2020). O estar na natureza, além de possibilitar conhecimentos importantes sobre o mundo natural e social, oferece às crianças situações que as ajudam a ampliar sua percepção, desenvolver seus sentidos e aprender a olhar sensivelmente, a sentir sensorialmente as coisas da natureza, a admirar as belezas naturais e a dinâmica que lhes originam e sustentam (Lima, 2020).

A figura 3B mostra que 40% concordam muito sobre realizar atividades que ajudam a proteger o meio ambiente, 20% não souberam responder, e 10% discordam em realizar essas atividades de proteção. Sobre a economia da água durante o banho 30% alegaram que discordam sobre economizar, 30% concordam, e 20% não souberam responder, 40% concordam que é importante falar e fazer coisas para proteger o meio ambiente, já 20% discordam que devemos comentar, e 20% não souberam responder. Preocupo-me com o meio ambiente 40% alegam que concordam, 20% discordam que não devemos nos preocupar com meio ambiente e 10% não souberam responder.

Vale ressaltar que apesar das crianças estarem tendo seus primeiros contatos com a escola, percebe-se que as mesmas já demonstram ter uma preocupação com o meio ambiente, que suas ações podem ajudar ou prejudicar a natureza. As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza (Espinosa, 1983).

As experiências na natureza envolvem as crianças de corpo inteiro e as colocam em contato com uma realidade complexa, em que vários tipos de conhecimento estão interligados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos (Tiriba, 2010). O aprender a cuidar da natureza é algo gradativo, onde o ser humano compreende que o uso indevido dos recursos naturais pode afetar sua qualidade de vida e do resto do mundo, e que o cuidado com o meio ambiente não é somente responsabilidade dos órgãos governamentais (Lima *et al.*, 2021).

Figura 4
Média por Habilidades Avaliadas



Fonte: Santos, 2022.

Para as habilidades de destreza manual conforme o gráfico da figura 4, identificamos o valor de 15,8 para a média do percentil que se encontra em um parâme-

tro de risco. Ramos *et al.* (2013) observou nos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Major Belarmino Cortes, que as crianças avaliadas não tiveram uma estimulação adequada até o momento em termos de motricidade fina, devido essa diferença encontrada na área do desenvolvimento motor deverá ter uma atenção especial, pois as crianças estão em um período de alfabetização e esta área compõe a aprendizagem, em especial a escrita.

A destreza manual está diretamente ligada à habilidade de escrita da criança, quando ela segura o lápis além dessas habilidades de destreza manual, ela também faz uso da força e tônus muscular.

Quanto à habilidade de Lançar e Receber as crianças estão dentro de um parâmetro aceitável. Mas observando o último item desse conjunto de tarefas Equilíbrio Estático e Dinâmico encontra-se muito abaixo do esperado para sua idade. Rissi *et al.* (2018) avaliou o desenvolvimento motor de crianças entre 3 a 6 anos e observou que a coordenação fina, global e o equilíbrio, foram os componentes motores com maior defasagem e esse fato pode estar relacionado com o estilo de vida da criança. Esse estudo comparou o grau de desenvolvimento psicomotor e o estilo de vida de crianças e encontrou que 85% das crianças avaliadas apresentavam distúrbios no desenvolvimento psicomotor. Ainda, entre as crianças com problemas psicomotores, 35% relataram não participar de atividades físicas durante o recreio escolar, 95% não praticavam nenhuma modalidade esportiva nos horários livres e 44,3% apontaram a televisão e os jogos eletrônicos como sendo suas atividades preferidas (Lucena *et al.*, 2010 como citado em Rissi *et al.* 2018), indicando que

os hábitos de vida influenciam o desenvolvimento motor da criança.

Figura 5
Classificação Geral MABC-2



Fonte: Santos, 2022.

De acordo com a figura 5, podemos observar que a maioria 50% das crianças encontram-se na zona amarela, 30% na zona vermelha e apenas 20% na zona verde. Pizzo et al. (2013) em sua pesquisa ele avaliou 24 crianças de 36 a 42 meses de idade, onde os resultados demonstram que as crianças estão com um desempenho motor dentro do esperado para a sua idade. Ao contrário dos dados apresentados por essa pesquisa, onde verificamos que 50% das crianças encontram-se na zona amarela apresentando comprometimentos motores e 30% na zona vermelha, o que denota muitos comprometimentos motores e são dados realmente preocupantes. As dificuldades motoras podem interferir em vários domínios da vida do escolar, comprometendo o aspecto social, emocional e afetivo (Do Nascimento et al., 2011).

Valentini (2002) enfatiza que a criança que apresenta dificuldades no desempenho de habilidades motoras fundamentais diminui as chances de participação em atividades motoras escolares, reduzindo seu engajamento motor e a participação futura em atividades que asseguram a qualidade de vida.

Considerações Finais

Em uma percepção geral notamos que está evidente a diminuição do contato das crianças com a natureza a partir de suas respostas. Historicamente a temática do meio ambiente, já vinha sendo trabalhada dentro do tema transversal de acordo com Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), com a BNCC essa temática foi mantida, porém foram acrescentados dois tópicos: Educação para o Consumo e Educação Ambiental, levantado à questão da importância das escolas abordarem mais a Educação Ambiental.

A escola tem um importante papel para incentivar as crianças terem um contato direto com a Natureza, abordando não só a Educação Ambiental dentro da sala de aula, mas também proporcionar verdadeiros encontros em áreas naturais, bosques e praças.

É notório que o distanciamento das crianças com a natureza está também ligado ao uso excessivo da tecnologia, agravado a partir da Pandemia do COVID-19, pois todos, principalmente as crianças, tiveram que ficar em isolamento social, impedindo a socialização dentro e fora de suas casas. Para que as crianças obtenham aproximação plena com a natureza, a estimulação não deve ocorrer somente nas escolas, todavia esse encorajamento e instrução devem ocorrer em todo ciclo social da criança.

Outro ponto que a pesquisa apresentou foi cenário exatamente preocupante quanto o desenvolvimento motor das crianças onde apenas 20% da amostra está dentro dos parâmetros de normalidade do desenvolvimento motor. Com isso observamos que a ausência de atividades físicas, e o afastamento das crianças de brincar ao ar livre, podem ter influenciado drasticamente para esse cenário. Portanto, feito no contexto escolar, ou em casa, os pais devem influenciar as crianças a praticarem atividades físicas, incluir em áreas naturais. Devemos levar em consideração não somente a prática em si, mas assim como o trato sensorial que essas atividades dentro da natureza favorecem o crescimento e o desenvolvimento motor das crianças.

Vale destacar que as aulas do componente curricular de Educação Física como meio para o desenvolvimento motor das crianças, mostram-se eficaz, pois através dos educativos, das atividades físicas, esportes e da ludicidade pode proporcionar ao aluno estímulos de forma prazerosa e eficaz. Sugere-se para futuras pesquisas, que haja mais investigações do desenvolvimento motor voltado para Educação Infantil nos anos iniciais, pois é uma área, infelizmente, muito escassa de pesquisa, principalmente da faixa etária correspondente a essa pesquisa.

Referências

- Barros, E. L., & Sobral, M. S. C. (2018). A relevância da equoterapia no desenvolvimento de crianças com necessidades específicas no âmbito escolar. *Revista Multidisciplinar de Psicologia*, 12(42), 1181-1190.
- Cruz, R. B. (2019). *Floresta-Escola: Práticas educativas na/para/com e pela natureza* [Dissertação de mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa.

Damasceno, M. M. S. (2020). *Relação sociedade, natureza, saúde e educação: Reflexos multidisciplinares*. Quipá.

De Carvalho F. A., & Sanfelice, G. R. (2018). Tempo e espaço para brincar: Considerações acerca do recreio escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(24), 169-186.

Do Nascimento, E. M. F., Contreira, A. R., & Beltrame, T. S. (2011). Desempenho motor de escolares com idade entre 11 e 14 anos de Florianópolis-SC. *Conscientiae Saúde*, 10(2), 231-238.

Espinosa, B. de. (1983). *Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência*. Coleção *Os pensadores*. Abril Cultural, v. 1664.

Feitosa, T., Galvão, J., Mendonça, M., & Mendonça, E. (2021). Análise do Déficit da Natureza em crianças do ensino fundamental I no município de Itaituba - PA. In S. Paixão, V. Carvalho, & P Santos (Orgs.), *Experiências multidisciplinares: Sociodiversidade e biodiversidade na Amazônia* (pp. 91-104). Alexa Cultural/EDUA.

Ferreira, L. F. (2017). *Noções desenvolvimentais e o transtorno do desenvolvimento da coordenação*. CRV.

Gallahue, D. L., & Ozmun J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Phorte.

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2008). *Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças* (4. ed.). Phorte.

Henderson S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. Psychological Corporation.

Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement assessment battery for children* (2nd ed.), The Psychological Corporation.

Henrique, L.; Parisotto, I. M.; Dickmann, I. (2019). Pedagogia do déficit de natureza: O brincar no meio natural em uma instituição de Educação Infantil

no Oeste de Santa Catarina. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 25, 49.

Lima, E. D. S. (2001). *Como a criança pequena se desenvolve*. Sobradinho.

Lima, K., Galvão, J., Mendonça, M., & Mendonça, E. (2021). Análise descritiva da percepção ambiental dos moradores da comunidade Vila Rayol/PA. In S. Paixão, V. Carvalho, & P. Santos (Orgs.), *Experiências multidisciplinares: sociodiversidade e biodiversidade na Amazônia* (pp. 133–150). Alexa Cultural/EDUA.

Louv, R. (2016). *A última criança na natureza - Resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*. Aquariana.

Santos, M. B. S. (2022). *Desenvolvimento motor e o transtorno de déficit da natureza em crianças de 4 a 5 anos durante a pandemia do Covid-19* [Monografia de graduação]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Mendonça, E. S. C. (2020). Nível de desempenho motor e sua relação com aptidão física, estado nutricional e estado maturacional de adolescentes. *Conhecimento & Ciência*, 1, 66–67.

Pedrini, A., Costa, É. A., & Ghilardi, N. (2010). Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental. *Ciência & Educação*, 16, 163–179.

Pizzo, G. C. et al. Ambiente domiciliar e desempenho motor de pré-escolares. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 11(2), 11–18.

Ramos, J. L., Schimidt, R. N., Batistella, P. A., & Panda, M. D. J. (2013). *Motricidade fina dos alunos do primeiro ano da educação básica do Pibid/Educação Física/Unicruz*.

Rissi, J. B. D., & Teixeira-Arroyo, C. (2018). Efeito de um circuito de atividades psicomotoras no desenvolvimento motor de crianças de 3 a 6 anos. *Educação Física UNIFAFIBE*, 6(1), 43–55.

Valentini, N. C. (2002). A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos

motores. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(1), 61-75.

Ventura, L. R. F *Natureza e pátios escolares: Percepção, conhecimento ambiental e efeitos no comportamento pró-ambiental de crianças em duas escolas públicas do município de Viamão - RS* [Monografia de graduação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Xavier, J., & Amarante, S. (2021). *Desenvolvimento motor na primeira infância*. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, Criança e do Adolescente.

16. Conexão com a Natureza de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Promovida pela Terapia Assistida por Cavalo

Connectedness with Nature for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) Promoted by Horse-Assisted Therapy

*Tereza Cristina Feijão Tavares
Iani Dias Lauer-Leite*

Universidade Federal do Oeste do Pará

Jaílson Santos de Novais
Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: O artigo apresenta a percepção dos pais de três crianças com TEA sobre natureza e sobre a Terapia Assistida por Cavalos e seus efeitos no desenvolvimento da criança. A percepção dos pais é essencial tanto no sucesso da terapia quando na organização das dinâmicas de vida das crianças, especialmente nas possibilidades de experiências significativas de conexão com a natureza. A pesquisa envolveu três crianças com TEA e seus familiares. Os pais foram questionados a respeito da ideia que tinham de que seria natureza, seu papel na vida humana, sobre o cavalo e sobre a terapia assistida por cavalo. A análise sugere que a percepção de natureza está relacionada com a vida pessoal e os ambientes controlados em que há elementos naturais e que a experiência com o cavalo e com a terapia assistida por cavalo são distintas de demais que compõem a vida cotidiana e têm impacto no comportamento e no estado emocional da criança.

Palavras-chave: natureza, criança, Transtorno do Espectro Autista, terapia, cavalo

Abstract: The article presents the perception of parents of three children with ASD about nature and horse-assisted therapy and its effects on the child's development. Parental perception is essential both in the success of therapy and in the organization of children's life dynamics, especially in the possibilities of meaningful experiences of connection with nature. The research involved three children with ASD and their families. Parents were asked about their idea of nature, its role in human life, about the horse and about horse-assisted therapy. The analysis suggests that the perception of nature is related to personal life and controlled environments in which there are natural elements and that the experience with the horse and horse-assisted therapy are distinct from others that make up everyday life and have an impact on the behaviour and emotional state of the child.

Keywords: nature, child, autism spectrum disorder, therapy, horse

Este artigo parte de uma pesquisa que teve por objetivo verificar o efeito da experiência de contato com a natureza (controlada) por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovida pela Terapia Assistida com Cavalo (TAC)³⁰. Reconhecendo que, por se realizar com o cavalo em “ambiente rústico”, a TAC pode ser um importante estímulo de conexão com a natureza, examinamos a experiência direta e intensa com a natureza promovida pela vivência com o animal num ambiente específico (picadeiro e entorno), pleno de elementos naturais, embora controlados.

³⁰ Terapia Assistida por Cavalo é a denominação neutra de toda terapia que se faz com cavalo, embora seja corrente o uso de equoterapia aqui no Brasil. Contudo, cabe observar o termo “Equoterapia” foi criado pela Ande-Brasil, mantendo sobre ele direito de propriedade (INPI/Ministério da Indústria do Comércio - registro n. 819392529, de marcas e patentes). Como essa pesquisa se fez num serviço que se vincula à Ande-Brasil (a Equoterapia-Santarém), utiliza-se o termo equoterapia quando se trata de fatos diretamente relacionados com esse serviço e terapia assistida por cavalo - TAC na discussão ampliada.

Um dos objetivos da pesquisa foi o de verificar as percepções dos pais sobre a relação entre o contato com elementos da natureza e o desenvolvimento dessas crianças. Essa percepção influenciaria diretamente o comportamento dos pais ao conduzir a terapia e ao tomar decisões sobre como aproximar a criança de ambientes naturais e desenvolver atividades nesses espaços.

No recorte que aqui se desenvolve, examina-se a percepção dos pais do que seja natureza, conexão com a natureza e, especialmente, a figura do cavalo, animal de grande porte que não pertence ao cotidiano nem coabita o espaço doméstico.

A pesquisa contou com a participação de três crianças com TEA praticantes da Equoterapia-Santarém e de suas famílias (identificadas por A.S., M.R. e P.P.). As crianças, todas do sexo masculino, tinham no momento de adesão, 10, 8 e 3 anos. A pesquisa se realizou com autorização da instituição e adesão voluntária dos participantes e profissionais envolvidos; tanto os profissionais como os responsáveis pelas crianças foram devidamente esclarecidos sobre o formato e dos propósitos da investigação, em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pelas resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e autorizado a se realizar em 02/03/2022, conforme parecer 5.268.764.

No desenvolvimento do artigo, fazemos breve aproximação do conceito de conexão com a natureza e sua aplicação na atenção ao TEA e, em seguida, apresentamos em linhas gerais os fundamentos da TAC e suas aplicações, com ênfase na atenção ao TEA. Neste

contexto, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com os pais das três crianças participantes da pesquisa, focando em sua percepção da natureza e da Terapia Assistida por Cavalos (TAC). Nas considerações finais, com base nos resultados, enfatizamos aspectos práticos e terapêuticos na aplicação do princípio da conexão com a natureza no atendimento ao TEA, especialmente na relação com a TAC.

| *Conexão com a Natureza e TEA*

Entendemos “natureza” neste estudo como: 1 a vida mesma; 2. A forma como a “matéria” e o “ambiente” se oferecem ao humano, independentemente de sua ação sobre ela; e 3. A forma como a matéria se realiza e se mostra superficialmente em função da intervenção humana. Conexão com a natureza, por sua vez, é percebida como “a ligação emocional das pessoas com a natureza, o que se manifesta na adoção de atitudes que revelam o cuidado e a preocupação ambiental” (Zacarias, 2018, p. 6).

Mas amesquinhada em árvores e jardins em meio ao asfalto ou projetada em vasos de sacadas e hortas em janela de cozinha, a “natureza”, tornou-se confinada, e viver em conexão com ela, em contato direto com a T/terra, transformou-se desafio imensurável. Como observa Brito (2018, p. 13), “a redução do contato com a natureza traz consequências nefastas não apenas à saúde da criança, como também à capacidade social futura de um cuidado mais adequado na manutenção do ambiente natural”.

Na mesma direção, Elali (2003, p. 312) destaca a necessidade de atenção às características sociofísicas dos ambientes e ao modo como se põe em relação as crianças; garantir-lhes oportunidades de contato com

espaços variados, construídos e naturais, “é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial”.

Dias e Ferreira (2015, p. 124), por seu turno, ao tratarem dos espaços públicos e infâncias urbanas, destacam que a rua veio perdendo seu caráter multifuncional e já não comporta a função de permanência e lazer e “tampouco os espaços públicos livres – espaços potenciais de aprendizagem e desenvolvimento infantil – vêm sendo dotados de qualificação para oferecer segurança e ludicidade”.

Caiaffa *et al.* (2008, p. 1.787) titulam seu artigo sobre saúde urbana com metáfora que expressa a condição paradoxal de urbanidade: “a cidade é uma estranha senhora, que hoje sorri e amanhã te devora” e defendem a necessidade de a saúde pública considerar “as relações de interdependência que existem entre o indivíduo e o meio físico, social e político onde ele vive e se insere”.

A conexão com a natureza tem efeito psiquismo e no bem-estar físico e mental das pessoas. O ambiente natural, selvagem ou controlado, instiga, desloca, pacífica. É lugar de encontro com o interno. Galbraith e Lancaster (2020), ao estudar o efeito da natureza selvagem no desenvolvimento de crianças com TEA, sustentam que essa experiência repercute no humor, acalmando as crianças e fazendo-as mais criativas e imaginativas.

Assim, a urbanidade como forma contemporânea de ser não pode desconsiderar a necessidade de conexão com a natureza no desenvolvimento e equilíbrio emocional e social. Isso reforça tanto o valor de par-

ques e outros espaços verdes urbanos como a imaginação ficcional-cultural que sistematicamente remete ao sentimento do primitivo, do original (Brito, 2018; Peres, 2018; Profice, 2010; Elali, 2003).

No caso das crianças, há fortes evidências do efeito positivo da vivência natural, por meio do contato intenso com as coisas da natureza – ar, terra, água, vegetação, sons – em seu desenvolvimento biopsicossocial. Brito (2018, p. 51) destaca os benefícios do contato direto com a natureza à saúde mental e ao equilíbrio emocional: “a aproximação com a natureza tem influência positiva no bem-estar psicológico (melhora do humor e da autoestima, redução do estresse, diminuição de sentimentos de raiva, confusão, depressão e da tensão), além de gerar benefícios à saúde física”.

O bem-estar da criança, sua saúde e desenvolvimento, diz respeito ao modo como as pessoas se percebem e avaliam suas vidas, abrangendo dois blocos de componentes: os afetos e satisfação de vida; e a cognição e o entendimento, o que implica avaliação consciente da vida. Tais dimensões “constituem distintos construtos, diferenciando-se no que diz respeito à estabilidade e variabilidade ao longo do tempo, bem como na associação com outras variáveis” (Woyciekoski, Stenert, & Hutz, 2012, p. 281). Em termos mais exatos, “o componente cognitivo refere-se aos aspectos racionais e intelectuais, enquanto o componente afetivo envolve os componentes emocionais” (Giacomoni, 2004, p. 44).

À necessidade de situações que favoreçam o desenvolvimento da criança, sendo a vivência com a natureza na condição de vida urbana é uma dessas, aplica-se o que Galinha e Ribeiro (2005, p. 212) postulam sobre bem-estar subjetivo: “a atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da

saúde mental parece estar a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral”. A conexão com a natureza, mesmo vicária e em ambientes controlados, como parques e orlas, pode funcionar como importante antídoto aos fatores estressantes da superurbanidade (Caiaffa *et al.*, 2008).

Se a conexão com a natureza implica benefício na qualidade de vida de qualquer indivíduo, parece que isso se aplica ainda mais significativamente no caso de pessoas com TEA, em função de suas características e necessidades específicas.

A definição precisa de TEA é complexa e revestida de inseguranças, embora se tenha evidente que é real. Donvan e Zucker (2017, p. 13) sublinham que “a história do autismo se parece com o próprio autismo. Ambos desafiam qualquer tipo de narrativa simples, retilínea”. Em termos gerais, está relacionado com o comportamento, sendo classificado como transtorno global do desenvolvimento de causas multifatoriais que levam a alterações na interação social, na comunicação verbal, dificuldade na expressão de sentimentos, na afetividade e na maneira como a pessoa percebe e vivência e responde ao ambiente. Manifesta-se por um conjunto heterogêneo de distúrbios da socialização, com início precoce e curso crônico, com impacto variável em áreas múltiplas e nucleares do desenvolvimento.

Dentre os muitos aspectos envolvidos no TEA, importa destacar a sensibilidade ímpar desse sujeito: tato, olfato, audição, gosto, visão e propriocepção – sentidos que estabelecem e permitem a percepção de si, dos semelhantes e das coisas e que constituem a vida interna-externa de cada pessoa e que se realizam diferentemente nos outros indivíduos. Chama à atenção a reação hiper ou hipossensível da pessoa com TEA

quando exposta a situações de estímulo excessivo. Essa forma de interação, cuja etiologia é ainda pouco conhecida, determina modos particulares de ser, afetiva e cognitivamente, causando retraimento tal que a expressão, a comunicação e interação ficam prejudicadas.

Higuchi (2022) observa que o contato com a natureza, especialmente quando realizado de modo contínuo e regular, tem entre seus benefícios o maior relaxamento e tranquilidade da pessoa, a restauração da atenção e das emoções, a melhora da saúde integral (mental e física), o aumento de resiliência diante do estresse e da depressão, a manifestação de comportamentos pró-sociais e pró-ambientais e a melhora da aprendizagem.

Conexão com a Natureza e Terapia Assistida com Cavalos

A TAC é um método terapêutico e educacional de abordagem multidisciplinar, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência, restrição por seqüela física ou neurológica, estresse ou distúrbio emocional. Tem no cavalo o elemento articulador, buscando educar ou reabilitar indivíduos com algum tipo de deficiência, física ou psíquica (ANDE-Brasil, 2002)³¹.

Diversos trabalhos demonstram que a experiência sistemática e assistida com o cavalo repercute no psiquismo dos praticantes para além da mecânica do corpo. Yap, Scheinberg e Williams (2017) indicam que a TAC tem efeito positivo nas atitudes e crenças

³¹ A Terapia Assistida por Cavalos é a denominação neutra de toda terapia que se faz com cavalo. A Ande-Brasil cunhou e divulgou o termo “Equoterapia”, mantendo sobre ele direito de propriedade (no INPI do Ministério da Indústria e comércio sob o Nº 819392529, registros de marcas e patentes).

de crianças com deficiências (TEA, paralisia cerebral e lesão cerebral adquirida). Trzmiel *et al.* (2019) destacam ganhos na socialização, envolvimento, comportamentos inadequados e tempo de reação em situações de resolução de problemas. Niehues e Niehues (2014) sustentam que a TAC contribui para diminuir a ansiedade, aumentar a concentração e a atenção e ajudar na apropriação de normas e limites pela criança.

Na TAC, o praticante encontra uma situação que contrasta com a que experimenta no cotidiano: são estímulos táteis (o cavalo e o chão), olfativos (os odores do animal), espaço-visuais (amplitude visual contornada pelo picadeiro), proprioceptivos (o passo do animal, seu corpo e movimento), sonoros (a “voz” do animal e os sons de seus movimentos). É de esperar que, bem conduzida a terapia, sentimentos de felicidade e bem-estar resultantes da prática com o cavalo tendam a repercutir na sua saúde integral e no desenvolvimento psíquico. São raras as terapias com tal característica, provavelmente pela conexão com a natureza distinta da ambientação tradicional e, mesmo às vezes havendo medo e aversão, “é globalmente positiva, revela-se desde a infância e é transversal a todas as culturas” (Almeida, Vasconcelos, & Torres, 2013, p. 161).

Observam (Silva; Lima; Salles, 2018) que o espaço terapêutico se configura na experiência de grandes potencialidades (vínculo, contato visual, percepção sensorial, habilidades motoras e proprioceptivas) e do brincar, possibilitando à criança um momento diferente de experiência de vida cotidiana, quando é atendida pela equipe e, ao mesmo tempo, trata o animal, alimentando-o, cuidando de sua higiene e participando da preparação para a montaria. Nesse momento de reciprocidade acontece um dos aspectos de potencialida-

de no atendimento da criança com TEA: a construção de vínculos afetivos autênticos. Conforme Silva, Lima e Salles (2018, 245),

A relação entre criança e cavalo se torna importante nesse *setting*, pois, é permitido à criança encontrar no cavalo um ambiente facilitador, por sua característica dócil, acolhedora e desprendida de preconceitos ou dificuldades em lidar com as diferenças, aceitando a criança na sua forma e ritmo.

A TAC tem abordagem holística, considerando os sistemas processo, contexto, pessoa e tempo, como pressuposto no modelo bioecológico do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (1996), a qual preconiza a compreensão e o estudo do desenvolvimento humano considerando essas dimensões interrelacionadas. O processo, o principal fator de desenvolvimento, implica interações progressivamente mais complexa de uma pessoa ativa com outras pessoas, num ambiente em que estão presentes e com efeito nas respostas das pessoas objetos e símbolos.

Crianças Autistas, Ambiente Natural e Desenvolvimento: O Que Dizem os Pais

Para avançar o entendimento da forma de compreender a natureza e de se relacionar com ela, bem como da percepção específica da TAC, os responsáveis pelas crianças (mãe de A.S.; pai de M.R. e mãe e pai de P.P.) foram ouvidos em diferentes momentos da pesquisa (entrevista inicial, acompanhamento longitudinal e devolutiva final).

As outivas foram gravadas e transcritas na íntegra e analisadas em parte, com base na abordagem metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo, a qual consiste em reunir, sob a forma de discursos únicos redigidos

na primeira pessoa do singular, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes (Lefèvre, Lefèvre, & Marques, 2009).

Devido ao fato de serem três os participantes da pesquisa, optamos por analisar os dados utilizando essa técnica até o ponto da identificação das ideias centrais, não finalizando a etapa na qual os discursos são construídos. Consideramos que apresentar os discursos individuais traria maior riqueza e valorização do participante. Em alguns casos, consideramos as observações de campo, quando o responsável fazia algum comentário ou intervenção durante a sessão terapêutica.

A natureza e os elementos dela para os pais

Foi perguntado aos pais que o que entediam por natureza e, em sua percepção, quais elementos pertenciam à natureza, de maneira a melhor compreender como ocorre o contato das crianças com a natureza. A síntese de suas respostas compõe os Quadros 1 e 2.

Quadro 1

O Significado da Natureza Para os Pais

Pessoa	Ideia central	Discurso Individual
A.S.	Lugar livre, agradável; Sombra (árvores, bosque) Água, areia, igarapé	<i>[Natureza] é um lugar bem espontâneo, bom de conviver; sempre brinco com eles muito na água, na areia, onde ficam bem à vontade mesmo. Tem no lugar natural, árvores, bastante sombra e água, animaizinhos. Quando ele chega em casa, fica assim mais reservado e fica mais brincando, dentro de casa. Já lá, ele fica correndo pra lá e pra cá, fica entrando na água. Dentro de casa, fica um pouco mais leve, porque o espaço é pequeno.</i>
M.R.	Selva, animais,	<i>A natureza é a selva, a fauna, os animais. Para mim é isso, tudo que...</i>
P.P.	Ar livre, animais, terra, planta; Lugar agradável	<i>Natureza é o ar livre, momento de relaxar. É um momento pra ele. A água, a caminhada no parque, é uma bicicleta. Se a gente considerar, também o contato com os gatinhos em casa não deixa de ser uma natureza. A gente considera um contato com a natureza a ida na praia, a trilha que a gente corre até chegar lá no rio. Eu entendo por natureza todo e qualquer ambiente que me traz bem-estar, independente se tem bicho, planta e águas, terra. É um ambiente que me dê tranquilidade e bem-estar. Planta é um dos elementos que considero [natureza]; as plantas e os bichos em geral, todos os tipos de animais, cachorro, gatos, aves.</i>

A ideia prevaiente é a de natureza em oposição a urbanidade. Daí as associações com lugar livre, selva, rios, plantas, animais. Sobressai a ideia de ambiente agradável e ao alcance da vida comum. Isso fica eviden-

te na fala da mãe de A.S sobre sua criança brincando na areia, do pai de M.R. ao referir o campo de futebol e da mãe de P.P. relatando as atividades nas trilhas do parque da cidade. Praticamente não há referência à natureza rude ou exuberante; embora viventes na Amazônia, nenhum dos pais falou da natureza bruta, “assustadora” (tempestades, ventania, enchente). O pai de M.R. chega a falar em selva, mas genericamente.

Quadro 2

Quais Elementos Pertencem à Natureza?

Pessoa	Ideia Central	Discurso individual
A.S.	água, areia, árvores, sombra, animaizinhos	<i>Na verdade, sempre brinco com eles muito na água, na areia, onde sempre ficam bem à vontade mesmo. Tem no lugar natural, árvores, bastante sombra e água, animaizinhos.</i>
M.R.	animais, flora, fauna	<i>Com certeza os animais... Ele entende bastante dos animais, conhece bastante. Eu creio que gosta muito, fala muito, sabe muito animais, até os que não sei ele sabe; ele se apegou a esse tema, não se apega a qualquer coisa, mas isso da natureza, dos animais, flora, fauna, ele gosta bastante.</i>
P.P.	terra, água, ar, plantas, animais,	<i>Elementos que considero que pertencem à natureza são a terra, a água, as plantas, os animais, o próprio ar. A gente pode considerar a natureza nós mesmos como pessoas. É da natureza um passeio no parque, passeio na bicicleta e na praia, o caminho que a gente faz na trilha até o rio. Tudo isso a gente considera a natureza: os pássaros que a gente vai vendo no caminho, que cantam; quando a gente faz a caminhada e vai ouvindo: cada um tem um trinado diferente. O silêncio também. No banho, gosta muito daquela tranquilidade do bem-estar da água e de caminhar nas trilhas, do cheiro das plantas.</i>

Dentre os elementos que pertencem à natureza, destacam-se os animais, as plantas (especial as árvores, por sua dimensão e por oferecer sombra e acolhimento) e a água. São símbolos de um “estado espírito”, de quem se encontra em situação de bem-estar. Atente-se à referência a “animaizinhos” (mãe de A. S.) e pássaros (“quando a gente faz a caminhada e vai ouvindo: cada um tem um trinado diferente”). Chama a atenção a observação sobre o silêncio feita pela mãe de P.P., contrapondo ao ritmo e aos sons urbanos. Os elementos bióticos e abióticos são recorrentes na percepção de natureza. Portela (2022), pesquisando a conexão com a natureza de crianças na Floresta Nacional do Tapajós, destaca que comportamentos pró-ambientais promovem práticas de cuidado afetivo e de responsabilidade na natureza.

Na essência, a conexão com a natureza seria estar em um lugar com pouca movimentação, sem ruídos urbanos, aberto, fresco, acolhedor. Essa percepção coincide com a que verificou Cerqueira da Silva (2021) em estudo sobre conexão de crianças com o meio natural durante a pandemia de COVID-19; o pesquisador destaca que, embora o contato direto com a natureza, principalmente com ambientes naturais externos, como praças, praias e rios, estivesse prejudicado em função da pandemia, as crianças falavam de elementos que julgavam naturais dentro ou próximo de suas casas, como animais domésticos, flores, plantas, matas.

A Experiência Com a Natureza no Ambiente Urbano

As respostas relativas à pergunta “como lhes parece a experiência com a natureza no espaço urba-

no?” produziram três ideias centrais, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3

A Experiência Como a Natureza no Espaço Urbano

Pessoa	Ideia Central	Discurso Individual
A.S.	Melhora na condição física, comportamento	<i>O comportamento com tudo da natureza realmente vai melhorar muito a condição dele: como eu disse, a condição física, o comportamento, a socialização; isso é uma grande melhoria para uma criança autista.</i>
M.R.	Acalma	<i>Ele gosta muito quando a gente na praça, num igarapé, no campo de futebol perto lá de casa, que tem um bonito lá. Ele gosta desse clima, mesmo na cidade. Sempre isso acalma, né?</i>
P.P.	Espaços restritos; parque, bosque	<i>A vivência da natureza no espaço urbano, dentro de uma cidade é uma experiência restrita, porque no espaço urbano você precisa procurar esses ambientes; se não tiver em casa um jardim, espaço mais ampliado, você precisa procurar. No geral, na área urbana, eu procuro o parque, um bosque com praia.</i>

Todos os responsáveis pelas crianças percebem a “natureza” (lugar com elementos biofísicos, como árvores, pássaros, animais, jardins) como particularmente relevante nas vidas de uma criança com TEA, contribuindo para sua organização: “acalma”, “melhora a condição física, o comportamento, a socialização”. Os entrevistados entendem que há poucos espaços com esse perfil na cidade, embora Santarém tenha em seu entorno muita natureza, incluindo rios, praias, reservas biológicas e muitos igarapés.

Essa percepção de natureza tem sido registrada por vários estudos. Brito (2018) observa que os parques

urbanos verdes são espaços que assegurariam liberdade de explorar o ambiente e de “recriar seu mundo”. As famílias apresentam mudanças na percepção e exploração dos espaços. A autora destaca que os espaços verdes urbanos (jardins, parques urbanos e áreas livres revestidas por vegetação) revelam-se importantes na qualidade de vida, promovendo estilos de vida saudáveis e contatos sociais com impactos positivos na saúde física e mental. Tais espaços permitiriam multiplicidade de funções interligadas, capazes de satisfazer as necessidades sociais, destacando que a presença do ecossistema natural nos limites das cidades contribuiria para a saúde pública, aumentando a qualidade de vida, principalmente no que concerne ao ar (mais limpo e fresco) e recepção sonora (menos ruidosa). Já Pires (2017) sustenta que elementos da natureza (gramado, árvore, barranco e objetos soltos) associam-se ao perfil facilitador do comportamento parental no desenvolvimento das crianças.

Em estudo sobre percepções e contato com a natureza de crianças, Macena (2022, 2023) destaca que as crianças percebem a natureza parcialmente distante do cotidiano, ainda que associada ao lazer e descanso mental. Para a pesquisadora, o fato de as crianças participantes de sua pesquisa morarem em espaço urbano parece determinante para tal percepção; ao relacionar o que faz parte da natureza, as crianças não demonstraram sentimento de pertencimento. A criação de espaços naturalizados nas cidades é uma boa opção, como apontam Santos (2023) e Santos e Novais (no prelo), ao estudarem o mapeamento comportamental de crianças em contato com a natureza em uma área verde na cidade de Porto Seguro, Bahia.

As Vivências das Crianças Com TEA em Contato Com a Natureza Fora do Setting Terapêutico

Nesse item, relatamos e discutimos os resultados de três questões aos pais: a quais ambientes naturais levam os filhos, incluindo sua descrição; a forma como seus filhos reagem durante a vivência em ambiente natural; e a forma como eles se comportam após a vivência em ambiente natural. Os resultados estão nos Quadros 4 a 7.

Quadro 4

Os Ambientes Naturais aos Quais as Crianças Vão

Pessoa	Ideia Central	Discurso Individual
A.S.	Igarapé (sítio dos avós maternos)	<i>O igarapé, que é onde ele sempre vai todo final de semana.</i>
M.R.	campo futebol; areia; igarapé	<i>Na praia, na praça, lá no campo... Foge da rotina do parque, do shopping. Ele gosta muito, levo no campo futebol perto de frente casa., na areia, lá no igarapé.</i>
P.P.	Parque da cidade; praia; trilha	<i>Ambiente mais natural que a gente leva o PP é o parque da cidade e a praia. A gente faz caminhada na orla da cidade. São espaços em que a gente tem contato com a natureza. A gente tem pouquíssimos espaços assim na área urbana que possa usufruir... Até quando a gente leva no pula-pula, não é tão natural, porque têm muitos carros passando, luzes e é sempre à noite. Então, é o parque o ambiente mais natural, tem trilhas, tem percursos bacanas e é cheio de gatinho.</i>

Fica evidente que os espaços de convivência com a natureza são aqueles próprios do modo como a vida de cada um está organizada, especialmente no lazer da

família. A.S. tem um sítio com igarapé e essa parece ser sua única oportunidade de vivência com a natureza; M.R. tem o campo de futebol próximo de sua casa, embora o pai refira a praia como possibilidade; P.P. frequenta o parque da cidade e vai com frequência à praia; chama a atenção a mãe não lembrar do clube – lugar significativo da vida das crianças, segundo os pais – como lugar de natureza.

Quadro 5

Reações da Criança ao Ambiente Natural

Pessoa	Ideia central	Discurso Individual
A.S.	Lugar que causa disposição, movimentação	<i>Lá [no igarapé], ele fica correndo pra lá e pra cá, fica entrando na água. Dentro de casa, ele fica um pouco mais leve, porque o espaço é pequeno.</i>
M.R.	Reage bem, gosta, fica melhor, acalma	<i>Ele gosta muito, se sente bem lá nesses locais, fica melhor; o aspecto dele muda, até para se acalmar. Ele gosta desses locais. Quando a gente vai nesses locais ele reage bem, ele gosta.</i>
P.P.	Água; Fica sereno, tranquilo, organizado; volta inteiro	<i>A gente percebe que ele gosta desse contato com a natureza, especialmente com a água. A praia é um lugar em que ele se sente bem, é muito agradável. Caminhadas no parque da cidade, ele gosta bastante; já da orla, gosta menos, por conta do barulho. A água é o lugar que mais ele gosta: a água do rio, até de banho de chuva ele gosta. Esse espaço da água é uma coisa que dá um bem-estar bacana, ele aprecia bem. Fica sereno, organizado, Tranquilo. Eu diria que fica bem; depois que a gente volta do final de tarde da praia, ele volta inteiro.</i>

Os três entrevistados são categóricos em afirmar que a reação das crianças é positiva: traz “disposição”, “calma”, “equilíbrio”, “serenidade”. A vivência em ambiente natural ajudaria na organização da criança.

Há que considerar que tais momentos coincidem com situações de lazer familiar, quando há maior descontração e dedicação à criança, o que impede que se possa fazer uma inferência direta sobre que fator tem maior impacto no seu estado de espírito: se o ambiente, se a circunstância ou se a atenção do adulto. De todo modo, tudo indica que “natureza” (ambiente de maior proximidade com um ambiente bruto, livre, não construído) estimula a convivência positiva entre a criança e seus responsáveis, tornando-se, conseqüentemente, produtora de bem-estar.

Quadro 6

Reações da Criança Após a Ida ao Ambiente Natural

Pessoa	Ideia Central	Discurso Individual
A.S.	Reservado, concentrado, mais leve	<i>Quando ele chega em casa, ele fica mais reservado e fica mais brincando, assim dentro de casa. (...) Dentro de casa, ele fica um pouco mais leve, porque o espaço é pequeno. Fica tranquilo, nem agitado, nem triste.</i>
M.R.	Tranquilo, descontraído, mais solto	<i>Ele fica mais tranquilo, se solta mais... Foge daquela do celular, da TV. Fica mais livre, solto, tranquilo. Isso que a gente busca pro nosso filho, que ele fique tranquilo. Isso ajuda muito, inclusive está até mudando um pouco, mais tranquilo, era mais agitado. Isso ajuda bastante.</i>
P.P.	ele volta relaxado, bem reguladinho, tranquilo, dorme melhor	<i>No geral, é excelente a reação dele, especialmente se a gente foi no lugar onde ele gosta muito, por exemplo, a praia, que é a água. Quando a gente volta, ele fica relaxado, bem reguladinho, tranquilo, dorme melhor. Mas não é todo ambiente quando a gente retorna, é aquele de que ele gosta, que estava a fim de ir. Isso é uma coisa importante.</i>

Para os pais o efeito no bem-estar da criança causado por um ambiente natural é sempre positivo. Elas mostram-se mais organizadas, com comportamento adequado e equilibrado: A.S. fica “reservado” e “brinca concentrado”, “tranquilo, nem agitado nem triste”; M.R. “fica tranquilo, se solta mais”; P.P. volta “relaxado, reguladinho”, “fica tranquilo, dorme melhor”. Nenhum dos pais associou esse comportamento com o cansaço natural de uma atividade intensa, algo que poderia estar relacionado à tranquilidade da criança.

Perguntamos sobre a relação da criança com animais, como percebiam a relação dos filhos com animais, quais seriam aqueles com que têm encontrariam mais identidade e quais os que mais rejeitariam.

Quadro 7

A Relação da Criança Com o Animal no Contexto de Natureza

Pessoa	Ideia Central	Discurso Individual
A.S.	Boa interação, brinca, tenta pegar; não tem medo	<i>Teve um certo dia, lá no igarapé, que apareceram uns gatinhos. Ele ficou tentando pegar os gatinhos, puxar pelo rabo. Ele não tem medo de animal pequeno, se aproximar, brinca... Não rejeita o animal nem tem medo. Quando vê um animal, ele curte, tenta brincar. Até um cachorrinho que minha irmã tem, ele vai lá e tenta pegar. Mesmo não conhecendo... Se ele passa na rua e vê um animal, fica tranquilo, fica na dele. Não fica com medo, mas não se aproxima, ele tem essa sensação.</i>

M.R.	<p>Gosta de cavalo, cachorro, galinha, aves; Não gosta de inseto; Se apavora ao ver borboleta</p>	<p><i>Além do cavalo, ele gosta muito de gato, cachorro e do frango também, quer abraçar o frango [refere-se às galinhas que se criavam na equoterapia]. Ele não vê o frango como pra comer, vê como amigo. Então, é o gato, o frango e o cachorro. Inclusive, a gente tem um cachorrinho. Ele gosta muito de gato, do frango, de galinha, de aves. Na realidade, de animais. Ele não gosta de insetos. Borboleta, ele não gosta, tem pavor. Borboleta é, tipo assim, um animal feroz, incomoda. Se vê a borboleta, se descontrola, sai correndo, gritando.</i></p>
P.P.	<p>Tranquilo quando é animal conhecido; gosta de gato, é indiferente a cachorro</p>	<p><i>Se for um animal que já conhece, é tranquilo. Do contrário, fica resistente. O único animal com que tem contato desde pequenino, são gatos e a reação é de uma certa indiferença. O gato é um animal, talvez por ter em casa, que ele se aproxima. Não sei se curte, não é dessa forma, não pega o gato no colo, mas se aproxima e faz carinho, talvez porque o gatinho faz parte da família, todo dia ele está vendo. Já de um cachorro, como não tem tanta convivência, ele não foge, mas não se aproxima, é indiferente; pelo latido, ele fica mais apreensivo, se sente inseguro com um cachorro que late, não sabe como lidar. Talvez se desde pequeno conhecesse o cachorrinho não ficasse tanto assim. E quase não tem contato outros animais. Não tem contato com galinha. Não sei como reagiria com a galinha, porque não temos. Tem as iguanas: de vez em quando, algumas aparecem por casa e ele fica meio surpreso, É um sentimento assim: o que é isso?</i></p>

Em sua avaliação, os entrevistados entendem que, no contato com a natureza, as crianças, de modo geral, têm boa relação com animais, especialmente quando é um ser conhecido. A.S. não tem medo, tem boa interação e gosta de brincar; M.R. torna “amigos” os animais como cavalo, gatos e galinhas, embora tenha pavor de borboleta. P.P mostra-se tranquilo diante de animais que conhece, principalmente gatos, mas pouco reage diante de animais que não conhece (assim foi sua reação diante do cavalo quando iniciou a terapia).

Há que destacar uma diferença entre o cavalo e os outros animais com que a criança interage ou toma conhecimento no ambiente urbano. De modo geral, são animais pequenos e que aparecem “naturalmente” no ambiente doméstico e nos lugares que frequenta (rua, clube, praças). Gatos, cachorros, pequenas aves, embora percebidos como “natureza”, não causam estranhamento nem grande impacto. A experiência com o cavalo parece distinta, tanto por seu porte, como pelo lugar que ocupa na vida humana e por sua personalidade. Observa Rodrigues (2019) que o cavalo é um animal sensível, apesar de forte, e de personalidade diferente a cada caso – “uns são mais agitados, outros são mais calmos, receptivos aos afetos, outros são mais peraltas”.

Como observam Lemos e Higuchi (2011), a emoção afeta todas as esferas do funcionamento psicológico objetivos e produz o aparecimento de experiências afetivas, geradoras de processos cognitivos, extensos ajustes fisiológicos e condições de estimulação que conduzem à ação. As emoções despertadas no ambiente podem tanto trazer benefícios para saúde do usuário, como motivar ação no sentido de responsabilização e zelo ambiental. Essa dimensão afetiva também tem re-

flexo na conexão das crianças com a natureza (Cheng & Monroe, 2010), uma vez que reflete em parte os sentimentos que a criança expressa em relação ao cavalo e ao ambiente equoterapêutico no geral.

O Contato Com a Natureza no Setting Terapêutico da Equoterapia – Santarém

Essa parte da entrevista averiguava as relações da criança com animais no contexto da TAC. As perguntas foram: com o cavalo, em especial, que contato, experiência, vínculo ele encontra com esse animal? Vocês acham que o ambiente da equoterapia pode ter reflexo no desenvolvimento do seu filho? Quais? Como?

Quadro 8

A Relação da Criança Com o Cavalo a Partir da Perspectiva Parental

Pessoa	Ideia Central	Discurso Individual
A.S.	Tentando se adequar; Um pouco de receio	<i>Com o cavalo, em especial, o vínculo dele... Na verdade, ainda está tentando se adequar, porque foram poucas vezes, ainda não está bem acostumado. Ele olha o animal e fica com um pouco com receio... Acho que é pelo tamanho do animal. É o porte do animal, bem grande...</i>
M.R.	O cavalo é um amigo	<i>O cavalo, realmente ele vê como um amigo. Ele gosta bastante do cavalo e nem fala "vou com o cavalo", fala "vou com o Índio", "vou lá com o But" [nome dos cavalos da Equoterapia]. Quando vem para a Equoterapia, ele refere pelo nome. A criança geralmente fala "vou montar no cavalo"; ele, não: ele fala: "vou lá com o But, vou lá com o Índio, vou lá com o Sertanejo".</i>

P.P.	Cavalo é experiência nova; resistência inicial, surpresa, confuso, mas foi se abrindo com o processo	<p><i>Com o cavalo é uma experiência nova. Não tem nem um mês que ele teve a primeira experiência com cavalo. Tanto que na primeira sessão, ele demorou muito para subir no cavalo. Assim, é um animal de grande porte, que causa um certo espanto. O cavalo você, geralmente, só vem fotografias, imagens. E ele teve um primeiríssimo contato com esse animal agora. Ele ficou bem surpreso, ficou resistente, não queria entrar. Tudo é novidade pra ele. Esse primeiro contato com o cavalo foi uma experiência, não só para ele, mas para mim também. Eu já conhecia cavalos, mas fazia muito tempo, então foi um reencontro para mim e uma nova experiência para ele.</i></p>
------	--	---

O cavalo é um animal imponente, de força simbólica intensa; distingue-se de animais doméstico, não se confunde com um pet nem está no cotidiano das pessoas. Assim, era de esperar algum estranhamento com esse contado, como, de fato, aconteceu com A.S. Segundo o pai, “ele ainda está tentando se adequar, porque foram poucas vezes, ainda não está bem acostumado. Ele olha o animal e fica com um pouco de receio”. P.P., conta o pai, “ficou meio surpreso, não queria estar, estava meio contrariado, tentando entender que lugar era aquele. Ele se sentiu meio confuso”. No caso de M.R., a experiência anterior na Equoterapia e a o fato de o pai ser militar da cavalaria faziam com que não só já conhecesse o cavalo como tivesse com ele um vínculo afetivo intenso “o cavalo, ele vê como um amigo; gosta bastante do cavalo, nem fala vou com o cavalo, fala ‘vou com o índio’, ‘vou lá com o But’”. Durante a vivência terapêutica, todos desenvolveram relação intensa com o animal, de admiração, respeito e progressivo afeto.

Quanto à relação entre a TAC e o desenvolvimento, as respostas estão evidenciadas no quadro 9.

Quadro 9

A TAC Enquanto Contexto de Desenvolvimento na Percepção dos Pais

Pessoa	Ideia Central	Discurso
A.S.	Desenvolvimento do comportamento; socialização; aprender a controlar agressividade e o foco na atenção. Calmaria	<i>O ambiente da Equoterapia vai desenvolver o comportamento dele, a socialização. Acho que vai melhorar a parte da atenção, ele é um pouco agressivo. Nessa parte, vai aprender a controlar agressividade e o foco na atenção. E diminuir a agressividade. Quando fica em cima do cavalo, pelo que percebi, já está gostando um pouco, não fica muito receando, querendo sair. Essa calmaria que ele fica em cima do cavalo vai refletir para que fique mais calmo em casa. E pode melhorar a relação dele com a natureza. Vai melhorar, porque está tendo contato com o animal. Como ele já gosta, vai aprender a gostar ainda mais dos animais. Na verdade, o comportamento com tudo da natureza vai melhorar muito a condição dele, vai melhorar a condição física, o comportamento, a socialização.</i>

M.R.	Obedecer mais, ele está mais obediente fica mais centrado fica tranquilo, na dele, conversando.	<p><i>Além do ambiente de cavalaria, de fazenda, da natureza. É o modo da Equoterapia, os movimentos, as tarefas que tem de fazer. Eu digo: “ouça a doutora, faz o que ela pede, que é para seu bem”. Quer dizer que está ajudando, principalmente a ouvir mais, a obedecer mais, ele está mais obediente. Essa atividade ajuda o M.R. pra que cuide mais da natureza. Quando está com os cavalos, ele vive o que vê, o que gosta na TV. Por incrível que pareça, nunca foi difícil vir pra cá. Digo: “M.R., vamos pra cavalaria?” e ele pula. “Não vou, não quero” - não me lembro dele dizer isso. Quando volta daqui, volta de um jeito diferente, mais centrado. A gente até se espanta, porque está acostumada com um jeito, e ele muda; a gente se assusta um pouco... Parece que ele se junta mesmo com a gente. Ele se inteira de tudo que está acontecendo, fica tranquilo, na dele, conversando. E quando ele retorna, interage melhor conversa melhor, fica mais centrado.</i></p>
------	---	---

P.P.	<p>Gosta de estar lá. Bem-estar geral. Regular-se melhor ajuda na função sensorial olfativa; no tato, o pelo do animal pode colaborar com relação a dificuldade dele de tocar.</p>	<p><i>O ambiente da Equoterapia tem muita influência no desenvolvimento do PP.</i></p> <p><i>Por ser uma atividade diferente, uma experiência nova, é uma influência positiva. O ambiente proporciona bem-estar geral. Pode ajudar ele a se regular, a ter melhor postura. E esse conhecimento de um animal de grande porte: ele tolerar o cheiro do animal, que é forte, isso pode ajudar na função sensorial-olfativa; no tato também, o pelo do animal pode colaborar com relação a essa dificuldade dele de tocar. Ou, de repente, ele pode ter aversão àquilo do contato com a crina do cavalo, não sei o quanto isso pode ser agradável ou desagradável para ele, a gente vai descobrindo aos poucos, conforme ele vai se apropriando do lugar, das pessoas, do próprio animal. Esse contato pode ter reflexo no modo dele interagir com a natureza em outros ambientes, porque é mais uma experiência, diferente. Se tiver oportunidade de contato com outro animal de grande porte, já não vai sofrer tanto impacto por conta dessa primeira experiência de um espaço diferente.</i></p>
------	--	--

Todos os envolvidos percebem valor significativo da TAC, embora os pais de dois dos três praticantes tendessem a valorizar mais a montaria em si mesma (como se fosse um entretenimento) que o processo terapêutico.

A mãe de A.S. acredita que a terapia age sobre o comportamento dele, na socialização, na relação com as pessoas, ajudando-o a aprender a controlar a agressividade e o foco na atenção. Para ela, quando a criança

fica em cima do cavalo, “já está gostando um pouco, não fica receando de querer sair; assim melhora muito a condição física, o comportamento, a socialização”. O pai de M.R., destacou o ambiente de cavalaria, “de fazenda, de natureza”: “os movimentos, as tarefas que tem de fazer, a terapia está ajudando, principalmente a ouvir mais, a obedecer mais, ele está mais obediente; quando ele está com os cavalos, ele vive o que vê, o que gosta na TV; e volta de um jeito diferente, mais centrado; a gente até se espanta, por que está acostumado com um jeito, e ele muda, se inteira de tudo que está acontecendo, fica tranquilo, na dele, conversando”. P.P., por sua vez, gosta por ser uma atividade diferente, uma experiência nova. Para a mãe, a TAC proporciona um bem-estar geral, ajudar a criança a se regular, a ter quem sabe melhor postura; é um processo que ele vai reconhecendo e, conforme vai conhecendo, a gente percebe esse bem-estar ou mal-estar que possa causar.

| Considerações Finais

As observações de campo e as entrevistas indicam que as três crianças progrediram no estabelecimento do vínculo e de aceitação, viviam o animal, incorporando-o à sua experiência.

Esses achados são corroborados por outros estudos sobre a contribuição da TAC no desenvolvimento de crianças com TEA. Baggio *et al.* (2021), estudando intervenções terapêuticas da TAC em pessoa com deficiência e TEA, sustentam que a TAC proporciona um elo entre o praticante e a natureza, com resultados físicos, psicológicos, morais, sociais e espirituais para os praticantes. Bender e Guarany (2016), ao examinarem os efeitos TAC no desempenho funcional de crianças e adolescentes com TEA, assumem que ela é eficaz,

contribuindo nas áreas de mobilidade e autocuidado. Freire, Andrade e Motti (2005), investigando a TAC como recurso terapêutico na atenção a crianças com TEA, verificam contribuições expressivas do ponto de vista psicológico e postural.

A TAC aparentemente tem força específica por sua rusticidade e pela força do cavalo, um animal imponente e que, embora domesticado e ajustado à vida social, presente em atividades diversas, como esporte, equitação, segurança pública, não faz parte da vida cotidiana das crianças nem pertence a seu lugar imediato (o ambiente doméstico). Ademais, as texturas do lugar e do animal, os odores característicos, os sons ambientes e a amplitude de visão, acrescidos da atividade mesma da montaria, promovem uma experiência intensa que parece marcar-se fortemente no praticante e em seus acompanhantes, como destaca, entre outros, Rodrigues (2019).

A conexão com a natureza proporcionada pela TAC tem efeito distinto daquele que se pode alcançar no atendimento clínico-ambulatorial. O ambiente em que se realiza a TAC, porque “rústico”, mobiliza os sentidos de maneira distinta daquele que se realiza em consultório, mesmo nos casos em que oferecem um ambiente hospitaleiro, devidamente planejado para acolher a criança. As sensações táteis, olfativas e visuais intensas (o cheiro, o contato com o couro e o pelo do animal, a crina, o rabo) imprimem uma dinâmica proprioceptiva única e que, quando devidamente explorada pelo terapeuta, repercute profundamente nos sistemas de organização da criança, em sua postura e equilíbrio, ampliando seu universo sensorial e perceptivo. Além disso, a TAC favorece diferentes dimensões da conexão com a natureza (Nisbet, Zelensky, &

Murphy, 2009), para além da comportamental, uma vez que elementos afetivos parecem potencializados na relação criança-cavalo.

Nesse sentido, essas experiências precisam ser consideradas complementares e necessárias à atenção de crianças com TEA, e não apenas atividades esporádicas. Essa conclusão coincide com o que observa Souza (2019), para quem, a qualidade de vida da pessoa com TEA corre o risco de ficar comprometida quando não se realizam terapias destinadas a este tipo de transtorno, cujo potencial pode ser trabalhado desde o início de sua infância, visando resultados positivos, principalmente, para sua funcionalidade.

Este estudo, assim como os muitos outros que vêm investigando os impactos e efeitos do contato com a natureza, indica a clara necessidade da valorização de um modo de vida mais natural e de uma educação pró-ambiental, que promova práticas de cuidado afetivo e de responsabilidade na natureza. Para Zacarias e Higuchi (2017), a percepção do ambiente é uma categoria analítica que indica como as pessoas vivenciam a realidade e como percebem a formação do mundo à sua volta, incluindo-se ou excluindo-se dele, com implicações cognitivas e afetivas.

Finalmente, fica o registro da ideia de experimentação e contato com a natureza por meio da TAC com estado de alerta dos sentidos. A banalização do cotidiano faz com a gente não mais perceba o cheiro, o odor do animal, a textura de sua pele. Durante a pesquisa, pudemos reconhecer a experiência das crianças com o animal e como isso muda sua vida, especialmente daquelas que manifestam alguma neuroatipicidade.

Temos sempre de enfatizar que a TAC não é remédio e tão pouco um tratamento, mas uma terapia complementar e uma experiência sensível para a pessoa com TEA. Infelizmente, por ser custosa e de pouco acesso, tem oferta limitada, tanto a pública (gratuita) quanto a privada. Daí cabe refletir sobre a possibilidade de atendimento grupal, capaz de agregar mais interação, habilidades relacionais e potencializar o acesso a mais pessoas com TEA, bem como buscar políticas públicas que oportunizem essas e outras terapias que permitam o contato intenso e sistemático com a natureza para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento humano pleno e equilibrado.

Referências

- Associação Nacional de Equoterapia – Ande-Brasil. (2002). *Curso básico de equoterapia*. Associação Nacional de Equoterapia.
- Baggio, G., Bolfe, K. D., Werkhausen, N., & Mello, P. C. (2021). Equoterapia: intervenções terapêuticas e educativas com pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista. *Research, Society and Development*, 10(13), 1–9. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21353>
- Bender, D. D., & Guarany, N. R. (2016). Efeito da equoterapia no desempenho funcional de crianças e adolescentes com autismo. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 27(3), 271–277. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i3p271-277>
- Brito, S. G. D. (2018). *Criança-natureza: Aspectos cognitivos afetivos da criança na relação com a natureza* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6648>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.

Caiaffa, W. T., Ferreira, F. R., Ferreira, A. D., Oliveira, C. D. L., Camargos, V. P., & Proietti, F. A. (2008). Saúde urbana: “A cidade é uma estranha senhora, que hoje sorri e amanhã te devora”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(6), 1785-1796. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000600013>

Cerqueira-da-Silva, E. M. (2021) “*Você tem saudade da natureza?*”: *Conexão de crianças entre 8 e 11 anos com o meio natural durante a pandemia de COVID-19 na Costa do Descobrimento, Sul da Bahia* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto Federal da Bahia. <http://www.repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/278>

Cheng, J. C., & Monroe, M. C. (2010). Connection to nature: Children’s affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>

Dias, M. S., & Ferreira, B. R. (2015) Espaços públicos e infâncias urbanas: A construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 17(3), 118-133. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118>

Dovan, J., & Zucker, C. (2017). *Outra sintonia - a história do autismo*. Companhia das Letras.

Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola - natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309-319. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>

Freire, H. B. G., Andrade, P. R., & Mott, G. S. (2005). Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas. *Multitemas*, 32(1), 55-66. <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/709>

Galbraith, C., & Lancaster, J. (2020). Children with autism in wild nature: Exploring Australian parent perceptions using photovoice. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(1), 293-307. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00064-5>

Galinha, I., & Pais Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo.

Psicologia, Saúde & Doenças, 6(2), 203-214. <https://hdl.handle.net/10216/5499>

Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12(1), 43-50. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100005

Giacomoni, C. H., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2014). A visão das crianças sobre a felicidade. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 143-150. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100015>

Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., & Marques, M. C. C. (2009). Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Ciência e saúde coletiva*, 14(4), 1193-1204. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000400025>

Lemos, S. M., & Higuchi, M. I. G. (2011). Compromisso socioambiental e vulnerabilidade. *Ambiente & Sociedade*, 14(2), 123-138. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2011000200009>

Macena, C. F. S. (2022). *Percepções e contato com a natureza entre crianças durante a pandemia de COVID-19* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto Federal da Bahia. <https://repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/290>

Macena, C. F. S., Lauer-Leite, I. D., Higuchi, M. I. G., Costa, J. A. S., & Novais, J. S. (2023). "I connect with nature every day": Brazilian children and their contact with nature during the COVID-19 pandemic. *Children, Youth and Environments*, 33(2), 90-107. <https://doi.org/10.1353/cye.2023.a903099>

Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental - concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>

Peres, P. M. S. (2018) *Mediação dos pais na interação criança-natureza* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina.

<https://criancaenatureza.org.br/pt/acervo/mediacao-dos-pais-na-relacao-crianca-natureza>

Portela, L. J. P. (2022). *“Pra onde a gente olha, tem natureza”*: conexão com a natureza e comportamentos ambientais de crianças na Floresta Nacional do Tapajós, Brasil [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Oeste do Pará. <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/817>

Profice, C. C. (2010). *Percepção ambiental de crianças em ambientes naturais protegidos* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17390>

Rodrigues, J. L. (2019). *Relações experienciadas na equoterapia nos caminhos do quiasma educação/animalidade* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Mato Grosso. <http://ri.ufmt.br/handle/1/1904>

Santos, M. S. (2023) *Mapeamento comportamental de crianças em contato com a natureza em área verde urbana* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto Federal da Bahia. https://sigconteudo.ufsb.edu.br/arquivos/202320920473e38771894004fd6f6dda/Dissertao_Marcela_ficha_Catalgrafica.pdf

Santos, M. C., & Novais, J. S. (no prelo). Mapeamento comportamental de crianças em contato com a natureza. *Interação em Psicologia*.

Silva, M. C. (2006). *A percepção das mães de crianças atendidas em Equoterapia* [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Dom Bosco. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7853-a-percepcao-das-maes-de-criancas-atendidas-em-equoterapia.pdf>

Silva, A. S. M., Lima, F. P. S., & Salles, R. J. (2018). Vínculo afetivo de crianças autistas na equoterapia: uma contribuição de Winnicott. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 38(95), 238–250. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2018000200011

Trzmiel T., Purandare, B., Michalak, M., Zasadzka, E., & Pawlaczyk, M. (2019). Equine assisted activities and therapies in children with autism spectrum disorder: A

systematic review and a meta-analysis. *Complementary Therapies in Medicine*, 42(1), 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2018.11.004>

Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *PSICO*, 43(3), 280–288. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8263>

Yap, E., Scheinberg, A., & Williams, K. (2017). Attitudes to and beliefs about animal assisted therapy for children with disabilities. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 26(1), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2016.11.009>

Zacarias, E. F. J. (2018). *Vínculo com a natureza em pais-mães e suas implicações no comportamento parental* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6220>

Zacarias, E. F. J., & Higuchi, M. I. G. (2017). Relação pessoa-ambiente: caminhos para uma vida sustentável. *Interações*, 18(3), 121–129. <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v18i3.1431>

Índice remissivo

Abelha 19, 73, 75, 76-86, 89, 242.

Abordagem emancipatória 59, 60.

Acolhimento institucional 287, 289-291, 293, 299, 301-303.

Adolescente 9, 12, 15, 19, 28, 37, 51, 120, 125, 128-130, 136, 287, 289-294, 295-302, 308, 322, 345, 346, 347.

Afetividade 37, 123, 136, 251, 354.

Água 40, 47, 48, 79, 101, 123, 183-185, 191-193, 195, 196, 198, 199, 204-221, 223, 224, 247-249, 251-253, 257-265, 292, 298, 339, 353, 361.

A

Amazônia 6, 14, 15, 16, 18-20, 26, 35, 38, 93, 99, 184, 185, 198, 199, 210, 211, 214-218, 220, 222, 227-229, 231, 238, 239, 242, 244, 245, 247, 249, 251, 264, 265, 287, 292, 301, 345, 346, 359.

Ambiência pedagógica na natureza 35.

Ambiente 6, 9, 11-13, 15-19, 20, 24, 27-30, 35-40, 47-49, 51, 60-63, 65, 67, 68, 72, 76, 79, 80, 81-85, 95, 97, 98, 101, 102, 107, 114, 120, 122, 124, 125-128, 130, 134, 135, 143, 145-150, 152-156, 162, 166-168, 173-177, 179, 182, 184, 186, 195, 204, 207, 208, 217, 220, 223, 234, 236, 241, 245, 247, 248, 263, 270, 272, 275, 278-282, 293, 294, 306, 309-311, 313, 315, 318-321, 326, 327, 329, 332-334, 337, 339, 340, 346, 349-354, 357, 359, 361, 362, 364-367, 369, 370, 374, 375, 377, 378-380.

Área verde 134, 148, 337, 363, 381.

Biofilia 29, 74, 143-145.

Brincadeira 11, 13, 18, 40, 48-50, 53, 55, 70, 71, 98, 134, 163, 170, 173-175, 185, 192, 194, 195, 197, 198, 209, 232-235, 243, 263, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 278, 280-284, 297, 314, 326, 329, 333, 335, 339.

B

Brincar 26, 48, 50, 51, 98, 117, 145, 148, 151, 154, 169, 174, 175, 178, 195-197, 199, 200, 216, 210, 231-238,

241, 243, 269-274, 276, 279-282, 287, 293, 297, 301, 330, 334, 344, 345, 356, 369.

Brinquedo 9, 13, 18, 48, 49, 145, 154, 175, 179, 185, 191, 192, 193, 217, 233-235, 269, 272, 279, 281-283, 299.

Cavalo 21, 348-350, 355-357, 369-371, 374, 376.

Cidade 73, 75, 78, 79, 101, 114, 130, 134, 180, 183-186, 190, 248, 299, 310, 352, 362-364.

Comportamento alimentar 143, 145, 150-153, 155.

Comunidades tradicionais 60, 210, 211, 229, 268, 269, 272.

Conectividade com a natureza 28, 94, 95.

Conexão com a natureza 9, 13, 15, 19, 20, 24-26, 28, 35, 37, 48, 55, 73-75, 84, 93, 95-97, 99, 115, 155, 191, 291, 293, 294, 298, 348, 350-355, 361, 376.

Conexão cultural 247, 248.

Contato com a natureza 18, 24, 38, 39, 42, 51, 60, 61, 82, 98, 125, 135, 137, 140, 148, 168, 178, 197, 228, 239, 259, 292-295, 299, 301, 302, 321, 326, 329-331, 338, 349, 351, 355, 363, 364, 369, 370, 376.

Contato com planta 120, 128.

Contexto ribeirinho 9, 93, 97, 98, 115, 205.

Cotidiano 27, 38, 62, 66, 67, 70, 73, 121, 170, 183, 186, 187, 191, 198, 199, 209, 213, 218, 219, 222, 263, 265, 271, 278, 281, 293, 297, 299, 319, 331, 350, 356, 363, 370, 376.

Criança 6, 9, 10, 11, 13-19, 21, 24-30, 35, 37-39, 42, 47-51, 59-63, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 79, 81-90, 93, 94, 97-99, 101, 102, 106, 107, 111, 113-115, 120, 123-130, 134-136, 143, 145-155, 162-164, 166, 168, 204, 205, 207-223, 227-232, 235-243, 247-249, 251-253, 257-259, 261-265, 268, 269, 271-275, 277-282, 287-304, 306, 309-321, 326-353, 356-359, 361-367, 369, 373-380.

Cultura 10, 19, 61, 67, 70, 73, 74, 89, 126, 164, 167, 175, 183-187, 189, 193, 195, 197, 199, 214, 215, 217-220, 222, 234, 240, 249, 251, 262, 268, 281, 287, 293, 300, 311

Desenho 40, 68, 115, 247, 249, 252, 258-265.



- D** Desenvolvimento infantil 9, 35, 143, 145-147, 150, 154, 269, 329, 352.
Desenvolvimento motor 11, 326-328, 330, 339, 343, 344, 347-350.
Dificuldades alimentares 145, 151-153, 154
Educação ambiental crítica 60, 85.
Educação infantil 30-32, 35, 39, 40, 42, 47, 48-50, 76, 193, 201, 204, 244, 245, 253, 254, 256, 312, 328, 334, 347, 348.
- E** Emoções 9, 37, 77, 84, 95, 96, 118, 145, 153, 309, 312, 313, 315-317, 331, 332, 358, 369.
Escola indígena 59, 60, 62-64, 66, 71, 72.
Espaços naturais 30, 38, 51, 187, 191, 198, 239, 243, 342.
Etnoteorias parentais 305, 306, 308, 317, 319.
- F** Experiências na natureza 94, 340.
Floresta 24, 63, 78, 91, 97, 98, 127, 136, 190, 206, 212, 214, 248, 257, 259, 261, 281, 292, 305, 306, 320, 347, 380.
- G** Gramáticas sociais 188, 198-200, 204, 205, 210, 212, 213, 215, 216, 219, 224, 225.
Inclusão da natureza no self 96.
Índice de conexão com a natureza 93, 97, 99, 115.
Infância 6, 10, 12, 14, 16-18, 20, 21, 24, 26-28, 30, 37, 38, 39, 51, 55-57, 68, 72, 73, 80, 81, 115, 116, 120, 124, 130, 131, 133, 139, 140, 142, 149-152, 154-156, 155, 159, 163, 164, 170, 171, 174-176, 184, 185, 187, 191, 195, 196, 198-203, 213, 214, 218, 221, 230, 233-239, 241-244, 249-252, 263, 268, 289, 291-294, 295, 297, 299, 327, 346, 350, 359, 359, 375, 377.
Inseto 76, 78, 81-84, 87, 197, 203, 315, 316, 367.
- J** Intervenção pedagógica 77, 81-84, 86, 87, 90, 91.
Jardim 6, 17, 48, 60, 84, 86, 89, 295-297, 308.
- L** Lazer 12, 166, 172, 242, 276, 288, 289, 292, 294, 295, 297, 298, 300-303, 355, 367-369.
Liberdade 50, 195, 214, 230-232, 240, 241, 249, 287, 288, 290, 292, 294, 296, 303, 304, 361.

Mapeamento Afetivo 247-249, 262, 265.

Mar 166, 188, 193, 196, 199, 200, 211.

Margens 196, 207-218, 221-223, 225-229, 231, 253, 255.

Mata 60, 77, 78, 86, 103, 104, 113, 163, 167, 215, 224, 238-240, 255.

Medo 75, 84, 85, 102, 103, 152, 305, 308, 309, 313-317, 331, 339, 359, 368.

Meio ambiente 17, 56, 61, 62, 65, 72, 73, 99, 109, 136, 147, 151, 243, 244, 267, 277, 283, 317, 326, 331, 338, 339, 342.

Memória autobiográfica 122, 123, 128, 141.

Militarismo 162-166.

Natureza 6, 9, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 24-34, 35-42, 44-49, 51, 55-59, 61-62, 73, 75-77, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 93, 95-103, 108-115, 121, 122, 126-129, 131, 132, 134-136, 139, 142, 145-149, 151, 154-157, 159, 154-159, 161-162, 170, 175, 177, 178, 182-187, 189-195, 197-200, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 212-220, 223, 226, 229, 231, 233, 235-241, 243-252, 258, 266, 274, 275, 281, 292, 297, 298, 301-306, 310, 311, 313, 319, 320, 332, 333, 338-346, 348, 350-352, 356-377.

Pataxó 59, 60, 62-64, 66, 68-70, 72, 73.

Planta 12, 25, 48, 68, 75, 78, 79, 81-88, 99, 102, 108, 110-112, 123, 128-132, 134-138, 140, 146, 150, 261, 264, 265, 294, 309, 310, 312, 334, 336, 368-370.

Praia 192, 194, 197-199, 202, 298, 365, 366.

Processo educativo 186.

Psicologia ambiental 15, 17, 24, 30, 124, 164.

Quilombo Muratubinha 248.

Quilombola 170, 189, 202, 204, 205, 207, 209, 212, 220, 222, 224, 244, 246, 258, 259, 265, 266, 269, 272-274, 276, 277.

Recordação 121, 123.

Relacionamento com a natureza 94, 95.

Representação 29, 67, 115, 197, 263, 266-267, 286, 289.

M

N

P

Q

R

S
T
V

Rio 24, 60, 63, 93, 193, 110, 114, 166-168, 171, 177, 186, 192, 193, 199, 205, 210-212, 215-219, 221-223, 225, 227, 229, 231, 233, 235, 238, 239, 240-243, 245, 248-250, 253, 255-256, 258, 259, 261, 263-266, 272.

Socialização 37, 150, 191, 214, 218, 305, 308, 309, 312-314, 316, 329, 330, 346, 356, 358, 364, 371, 373.

Terapia assistida por cavalo 21, 347-349, 354.

Transtorno do déficit de natureza 32, 89, 154, 158, 337.

Transtorno do Espectro Autista 151, 347, 348, 337.

Vínculos 28, 29, 135, 146, 218, 289, 290, 292, 295, 298-300, 303, 358.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



“[...] Às famílias, escolas e instituições é desejada a efetiva prática da convivência *com e na* natureza, oportunizando e estimulando as crianças e jovens para o fortalecimento da biofilia. Ao oferecer oportunidades positivas e afetivas *para, sobre, com e na* natureza, contribuiremos para que as crianças desde cedo possam se identificar e cuidar da natureza. Mas quais são essas experiências positivas?”

Apesar dos esforços recentes, no Brasil, como em muitos países empobrecidos, a atenção à infância e à adolescência ainda carece da inclusão do *direito à natureza* como uma necessidade básica. [...] Na academia, principalmente na busca da compreensão de como as pessoas pensam e agem com o mundo ao seu entorno, temos na Psicologia Ambiental, em particular, uma contribuição sobre os aspectos psicossociais, culturais e contextuais que interagem na formação da relação pessoa-natureza. Ao compreender tais aspectos é possível reelaborar novos caminhos que assegurem o bem-estar integral das pessoas e a proteção do ambiente.”

Maria Inês Gasparetto Higuchi



LAPCIA
Laboratório de Pesquisa em
Crianças e Infâncias Avançadas



miçam
Laboratório de pesquisas em
crianças, infâncias e natureza