



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Conexão com a natureza: Um estudo com crianças camponesas no DF**

Camila Freitas de Santana

Brasília- DF

2020



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Camila Freitas de Santana

Conexão com a natureza: Um estudo com crianças camponesas no DF

Trabalho apresentado como requisito para a titulação de mestre do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Marcia Lyra Pato. Linha de Pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo.

Brasília – DF

2020



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Camila Freitas de Santana

**Conexão com a natureza: Um estudo com crianças camponesas no DF**

Defesa em: 04 de dezembro de 2020

Banca examinadora

**Professora Doutora Claudia Marcia Lyra Pato (Presidente)**

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

**Professora Doutora Mônica Castagna Molina**

Universidade de Brasília – Faculdade de Planaltina

**Professora Doutora Maria Inês Gasparetto Higuchi**

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

**Professora Doutora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Suplente)**

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Brasília – DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS232c Santana, Camila Freitas de  
Conexão com a natureza: Um estudo com crianças camponesas  
no DF / Camila Freitas de Santana; orientador Claudia  
Marcia Lyra Pato. -- Brasília, 2020.  
106 p.

Dissertação (Mestrado - Doutorado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação Ambiental. 2. Educação do Campo. 3. Conexão  
com a Natureza. 4. Crianças Camponesas. I. Pato, Claudia  
Marcia Lyra, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional e incentivo no caminhar profissional e acadêmico da profissão docente. Sobretudo pela paciência, compreensão e palavras de afago, sou grata a cada um de vocês por atribuir leveza para este trabalho.

À minha orientadora Cláudia Marcia Lyra Pato, pelo aprendizado e ensinamentos diários nas aulas, reuniões e encontros do grupo. Além de sua disponibilidade e escuta sensível aos anseios desta orientanda.

A todos os professores e mestres da Universidade de Brasília, pelo trabalho de excelência e dedicação no ensino, pesquisa e extensão na produção de conhecimento científico.

À Faculdade de Educação, por todos os seus servidores e técnicos que zelam pelo atendimento às demandas discentes com prontidão.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que através do Programa de Demanda Social possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos e parcerias acadêmicas, com as indicações para congressos, softwares, convites para coautorias, revisão de trabalhos, entre outros momentos que complementaram minha formação.

Ao grupo de pesquisa Ecohumana–Educação Ambiental e Ecologia Humana, seus egressos e colegas, que ainda continuam compartilhando suas experiências, produções e conhecimentos. Dentre eles: Danielle Abud, Luiz Lapa, Luiz Nolasco, Vanessa, Rebeca, Valdivan e Marcos Vinícius.

À minha amiga Marcela Pesci Perruzo, por me acompanhar nesta experiência única que foi realizar o mestrado, uma amizade acadêmica que será levada para a minha vida. Que feliz encontro!

Ao assentamento e ao acampamento que me receberam de portas abertas, os contatos e pessoas queridas presentes no campo, vocês me ensinam a ter força e entender o quanto importante é viver em comunidade. Gratidão!

E por fim, eu gostaria de agradecer a maior inspiração por todo esse projeto que é a própria natureza. Se não fossem os dias de sol, caminhadas em áreas verdes, o frescor da manhã, banhos de cachoeira e outras belezas de que sempre fui admiradora eu não teria despertado o interesse nessa área de conhecimento e não estaria em busca da conexão com a natureza.

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1998, p. 14).*

## RESUMO

A humanidade se constitui a partir das relações, sejam elas entre humanos ou ser humano-natureza, e compreender as nuances dessas relações compõe um mote para entender o quanto os humanos se afastam ou se aproximam dos ambientes naturais. A imbricação de Educação Ambiental, Ecologia Humana e Educação do Campo possibilitam uma compreensão de que tipo de relação as crianças do campo constroem com a natureza. De forma hipotética, como a criança camponesa está em contato direto com os ambientes naturais, supõem-se que ela tenha conexão com a natureza, mas esta relação não é necessariamente linear. Assim, este trabalho visa compreender o quanto as crianças camponesas de um assentamento e um acampamento do Distrito Federal se sentem conectadas com a natureza. Este trabalho ocorreu em dois espaços: um assentamento e um acampamento do Distrito Federal. Participaram da pesquisa dezoito crianças (N=19), sendo quatorze do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com faixa etária de 4 a 12 anos, com a média de idade de 6,6 anos. Foi utilizado o método misto, com a realização da observação participante, oficinas vivenciais e uma entrevista semiestruturada, além do uso da Escala de Inclusão da Natureza no Self- INS (Schultz, 2001). Foram utilizadas a análise de conteúdo com o uso do software: Iramuteq para a análise dos dados qualitativos, complementados por análises descritivas da INS. Neste trabalho uma das formas das crianças camponesas se conectarem com a natureza ocorre por meio do brincar. A natureza assume o significado de liberdade, aspectos divinos e destaque para sua proximidade com as crianças camponesas, representada pelo advérbio *aqui*. Os resultados da escala apontam que 85,8% das crianças se sentem conectadas com a natureza, com 7,1% parcialmente conectados, e 7,1% não se sentem conectados a natureza. Esta pesquisa abre caminho para pesquisas com crianças camponesas e atividades pedagógicas no campo. Assim, torna-se necessária a produção de conhecimento sobre as relações das crianças do campo e sua conexão com a natureza, contribuindo assim para a construção de projetos educativos e ambientais com a reafirmação do direito à educação do campo.

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental; Educação do Campo; Conexão com a natureza; Crianças camponesas.

## ABSTRACT

Humanity is constituted from relationships between humans or human-nature, and the comprehension of the nuances of these relationships composes how humans move away or approach from natural environments. The imbrication of Environmental Education, Human Ecology and Countryside Education allows an understanding of what kind of relationship children who lives in the countryside build with nature. Hypothetically, hypothetically, rural children live closer to nature in a direct contact with natural environments, it is expected that it will have a greater connection with nature, but this relationship is not necessarily linear. Thus, this work want to understand how countryside children of a settlement and a camp in the Federal District feel connected with nature. This work takes place in two spaces: a settlement and a camp in the Federal District. Nineteen children participated in the research (N = 19), fourteen of whom were female and five were male, aged 4 to 12 years, with a mean age of 6.6 years. The mixed method was used, with participant observation, experiential workshops and a semi-structured interview, in addition to the use of the Nature Inclusion Scale in Self-INS (Schultz, 2001). Content analysis using the software: Iramuteq was used for the analysis of qualitative data, complemented by descriptive analyzes of the INS. In this work, one of the ways for countryside children to connect with nature is through play. Nature takes on the meaning of freedom, divine aspects and prominence for its proximity to countryside children, represented by the adverb *here*. The scale results show that 85.8% of children feel connected to nature, with 7.1% partially connected, and 7.1% do not feel connected to nature. This research paves the way for research with countryside children and educational activities in the field. Thus, it is necessary to produce knowledge about the relationships of countryside children and their connection with nature, thus contributing to the construction of educational and environmental projects with the reaffirmation of the right to countryside education.

**Key words:** Environmental Education; Rural Education; Connection with nature; Peasant children.



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Seis barreiras para conectar as crianças à natureza	24
Figura 2:	Relações dos sujeitos do campo com a terra.	36
Figura 3:	Exemplo de representação da Escala de Inclusão da Natureza	60
Figura 4:	Nuvem de palavras do corpus textual da pesquisa.	64
Figura 5:	Resultado da análise de similitude sobre os desenhos na natureza.	66
Figura 6:	Escala de Inclusão da Natureza no <i>Self</i>	72

## **LISTA DE SIGLAS**

**FE-** Faculdade de Educação

**IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-

**INEA-** Instituto Estadual do Ambiente

**INS-** Inclusion of Nature in Self Scale

**IRAMUTEQ-** Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

**LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MST-** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**PDEA-** Plano Distrital de Educação Ambiental

**PRONERA-** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**SEDF-** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**SEMA-**Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Distrito Federal

**SPSS-** Statistical Package for the Social Sciences

**TERRACAP-** Companhia Imobiliária de Brasília

**UnB-** Universidade de Brasília

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<b>Estrutura das Oficinas</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 2</b>	Eixos temáticos dos livros infantis	55
<b>Quadro 3</b>	Eixos temáticos e os jogos e brincadeiras propostos nas oficinas vivenciais	56
<b>Quadro 4</b>	Descrições das atividades dos jogos e brincadeiras durante as oficinas	57
<b>Quadro 5</b>	Roteiro das Rodas de Conversa	62
<b>Quadro 6</b>	Roteiro das Oficinas Vivenciais	63
<b>Quadro 7</b>	Diálogo das crianças após a leitura do livro ‘A última árvore no mundo’.	69
<b>Quadro 8</b>	Diálogo das crianças durante a oficina vivencial de desenho infantil.	71
<b>Quadro 9</b>	Diálogo das crianças durante a oficina vivencial sobre os animais do Cerrado.	72
<b>Quadro 10</b>	Diálogo das crianças durante a oficina vivencial sobre os cuidados com a natureza	75
<b>Quadro 11</b>	Entrevista individual com uma criança participante, após o término da pesquisa	77

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1	Oficina vivencial de leitura com as crianças	53
Imagem 2	Jogo: “Jogo da memória” durante as oficinas vivenciais	57
Imagem 3	Brincadeira: “Arremesso de lobeiras” durante as oficinas vivenciais	57
Imagem 4	Jogo: “Encontre o tesouro” durante as oficinas vivenciais	58
Imagem 5	Brincadeira: “Fechar torneiras abertas” durante as oficinas vivenciais	58
Imagem 6	Desenho da aluna C6 sobre a oficina: Identidade	71
Imagem 7	Desenho da aluna C12 sobre a oficina: Identidade	72
Imagem 8	Desenho do aluno C9 sobre a oficina: Identidade	72
Imagem 9	Desenho do aluno C14 sobre a oficina: Identidade	72

## ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1	Porcentuais de conexão das crianças com a natureza	73
----------	--	----

## ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1	Frequência da Escala INS	72
-----------	--------------------------	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CONEXÃO COM A NATUREZA: uma história de identidade e aparente desconexão.....	20
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: a ecologia humana e a complexidade no paradigma ambiental.....	25
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: conexões entre a terra, as plantas, os animais e os humanos.....	34
4 INFÂNCIA E NATUREZA: minha natureza é brincar.....	42
5 OBJETIVOS.....	49
5.1 Objetivo Geral.....	49
5.2 Objetivos Específicos.....	49
6 MÉTODO.....	50
6.1 Contexto.....	50
6.2 Participantes.....	51
6.3Estratégias.....	52
6.3.1 Observação Participante.....	52
6.3.2 Oficinas vivenciais .....	53
6.3.3 Livros infantis.....	53
6.3.4 Jogos e brincadeiras .....	55
6.3.5 Desenho Infantil.....	59
6.3.6 Rodas de conversa.....	60
6.3.7 Entrevista.....	61
6.4 Instrumentos.....	61
6.4.1 Roteiro de observação.....	61
6.4.2 Roteiro das rodas de conversa.....	61
6.4.3 Roteiro das oficinas vivenciais .....	62
6.4.4 Escala de Inclusão da Natureza no Self.....	63
6.4.5 Roteiro da entrevista individual.....	64
6.5 Procedimentos.....	65
7 ANÁLISE DE DADOS.....	67
8 RESULTADOS.....	68
9 DISCUSSÃO.....	78

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
XI. REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A.....	103
APÊNDICE B.....	104
APÊNDICE C.....	105
ANEXO A.....	106

## INTRODUÇÃO

Segundo o relatório do IBGE (2014) intitulado “Contas de Ecossistemas: Espécies Ameaçadas de Extinção no Brasil”, diversos biomas, como Mata Atlântica e Cerrado, destacam-se pelos maiores índices de espécies ameaçadas de extinção. Esse quadro é indicativo de que a natureza está sendo ameaçada nos ecossistemas, comunidades e espécies (PRIMACK; RODRIGUES, 2001). Entre outros olhares, a falta de conexão com a natureza pode estar intimamente relacionada a alguns dos problemas ecológicos, como o desmatamento e a extinção de espécies.

Os atuais problemas ambientais formam uma rede de relações entre o ser humano e a natureza, segundo Liefländer *et al.* (2013). Pessoas que valorizam e se preocupam com a natureza tendem a querer protegê-la (FRANTZ *et al.*, 2005; NISBET; ZELENSKI; MURPHY, 2009). Os problemas ambientais são indubitavelmente temas sociais, causados pelo comportamento do ser humano (ZELEZNY; SCHULTZ, 2000). Para minimizar essa situação e alcançar a sustentabilidade, por meio de comportamentos afetuosos e pacificadores para com a natureza, Schultz (2000) aponta para a importância de o ser humano se considerar como parte da natureza.

As autoras Cheng e Monroe (2012) comentam que a conexão com a natureza implica que o ser humano reconheça o prazer de estar em contato com os ambientes naturais, estabeleça um senso de unidade eu-natureza, assuma responsabilidades com a natureza e desenvolva empatia para com os seres vivos. Um dos caminhos para a reversão de ameaça e extinção da biodiversidade na natureza seria o estabelecimento da conexão humano-natureza. Essa conexão também diz respeito ao quanto a relação humana com a natureza é influenciada pelos recursos naturais, a economia e os modelos de desenvolvimento que afetam a natureza, tornando-se uma metodologia de pesquisas ambientais, denominada pegada ecológica (MORAN *et al.*, 2008). Além de refletir sobre a sustentabilidade, deve englobar outras dimensões, como a mensuração da capacidade regenerativa da biosfera quando usada pelas atividades humanas (MORAN *et al.*, 2008).

A conexão com a natureza é um construto psicológico subjetivo e multidimensional que descreve aspectos afetivos de uma relação emocional do indivíduo com a natureza, influenciada pelos elementos cognitivos e comportamentais (ZYLSTA *et al.*, 2014). O ser



humano que se considera conectado à natureza expressa isso por meio de aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais (SCHULTZ, 2002). A conexão com a natureza significa um estado estável da consciência com traços cognitivos, afetivos e experienciais, que refletem nas atitudes e comportamentos dos indivíduos uma consciência sustentada pela inter-relação entre o humano e a natureza (ZYLSTRA *et al.*, 2014).

Para sustentar essas assertivas, alguns eixos temáticos foram considerados basilares para fundamentar a perspectiva de análise da relação ser humano com a natureza, especificamente criança-natureza: a ecologia humana, por meio do olhar multirreferencial e complexo sobre as relações humanas no ambiente; a educação ambiental, que possibilita a conscientização e integração da vida de todos os seres vivos, humanos e não humanos em um relacionamento horizontal de convívio no planeta Terra; e a educação do campo, referindo-se ao contexto campestre, com suas especificidades, identidades, movimentos e, sobretudo, no que tange ao contato com a terra e a natureza.

Uma perspectiva da ecologia humana expõe que o ser humano habita o mundo e, ao mesmo tempo, é da natureza simplesmente sem estar todo nela. O ser humano está na natureza de uma forma absolutamente diferente dos outros seres vivos, ele está imerso na natureza, mas participa dela como alguém que não é totalmente determinado por ela, tomando parte da natureza de uma forma específica (PLESSNER, 2003).

Nas contribuições da educação ambiental, Catalão (2009) aponta que a destruição moderna dos valores ambientais aconteceu a partir da hegemonia de uma cultura utilitarista. Tal constructo imprime a possibilidade de poder e posse sob o ambiente natural. A autora cita a necessária reconfiguração dessa relação com a natureza em busca de paisagens mais heterogêneas.

Para Guimarães de Paula, Santana e Pato (2020, p. 478), o paradigma da educação do campo compreende a relação de interdependência entre o ser humano e a natureza em uma relação de unidade, corresponsabilidade e codependência. Os autores citam que a educação do campo preza pelo cuidado com o meio ambiente, pois entende que o ser humano e a natureza estão em uma relação de coexistência.

Essas áreas se conectam por meio da busca do equilíbrio da vida em comunidade, sendo esse um grande elo entre a educação do campo com a educação ambiental ou vice-versa. Educar para a vida em comunidade. No campo, a vida em comunidade é uma necessidade para a manutenção das famílias. Ao se agruparem, a comunidade como um todo é fortalecida e beneficiada com a cooperação.

As pesquisas que estudam a articulação entre a educação ambiental e a educação do campo têm produzido debates e trabalhos recentes como as contribuições de Ongaro, Schirmer e Meurer (2018), que estudam educação do campo, relacionando-a com a inserção da temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem no campo. Na pesquisa de Neto e Schultz (2017), a educação do campo, em conjunto com a educação ambiental, tem se mostrado como uma possível estratégia para transformar o espaço rural brasileiro, no sentido da sustentabilidade, resgatando-o como espaço de produção, mas também de relações socioculturais e com a natureza.

Os eixos temáticos que fundamentam esse estudo têm foco na relação entre o ser humano e a natureza. As questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo observam-se os espaços verdes sendo substituídos pelo concreto, diminuindo o contato direto do ser humano com todos os elementos da natureza, especialmente as crianças (MEDEIROS, 2011), as quais passam a ter espaços cada vez mais restritos para o contato com a natureza.

O contato com a natureza, especialmente na infância e juventude, tem sido apontado como um dos fatores que melhor explica atitudes positivas em prol da conservação do meio ambiente (CHAWLA, 2007). Conseqüentemente, sociedade e pessoas distantes da natureza se preocupam menos com o mundo natural ao seu redor.

Conforme Hughes e Lumber (2018), muitas crianças hoje são consideradas como tendo uma conexão baixa com a natureza, apresentando um desafio crítico para o futuro da conservação do meio natural. Desse modo, oportunizar encontros com a natureza abre portas para novos olhares e entendimento de mundo por meio do encantamento. Quando conhecemos a natureza, “nós nos responsabilizamos pelas relações que tecemos com ela e com o outro, porque reconhecemos as conexões existentes entre todos os seres vivos” (ZANON, 2018, p. 8).

Admitindo-se que as crianças camponesas estão em contato direto com o ambiente natural, presume-se que essas estariam em estreita conexão com a natureza, e que se utilizam desse espaço para a realização de suas brincadeiras. Porém, essa relação pode não ser diretamente proporcional. É possível que, apesar das crianças camponesas viverem e brincarem no ambiente natural, não se percebam como parte da natureza. Para Leite (2018), as pesquisas sobre e com as crianças camponesas revelam que esse ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas científicas. Peloso (2015), em um estudo sobre como são tratadas as infâncias do campo no Brasil, trata de *infâncias* e não de *infância* devido à heterogeneidade das características diversas que o campo possui.

Silvia e Sodré (2017), ao realizarem uma pesquisa com crianças brasileiras do campo, assumem que estar em diálogo com as crianças traz à tona evidências de elementos que fazem parte de sua rotina, o meio em que vivem e significações diversas, que não devem ser ignoradas pelo contexto educacional. As autoras consideram, ainda, que a criança do campo expressa em suas brincadeiras elementos do lugar em que vive. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as infâncias do campo devem ter vinculação inerente à realidade dessas populações, culturas, tradições e identidades, assim como práticas ambientalmente sustentáveis. Além disso, devem prever a oferta de brinquedos e equipamentos, que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

De acordo com Silva, Felipe e Ramos (2012), a incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam, por exemplo, que a relação com a terra, o rio, a produção de alimentos e a criação de animais são vivenciadas pelas crianças na condição de partícipes de processos de produção e manutenção da vida e da comunidade. Para as autoras, uma das características do brincar no campo é o seu vínculo com a terra e com a água. Os recursos naturais estão presentes no ato de brincar das crianças, porque integram a paisagem material do campo e são feições predominantes, da qual os sujeitos se apropriam, material e simbolicamente, de modo a significar a sua relação com ela (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 423).

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou investigar como as crianças do campo se relacionam com a natureza e as conexões que estabelecem com ela em seu cotidiano. Para tanto, este trabalho foi realizado a partir da imersão em um assentamento e um acampamento no Distrito Federal, ambos localizados na cidade de Planaltina.

## **1 CONEXÃO COM A NATUREZA: UMA HISTÓRIA DE IDENTIDADE E APARENTE DESCONEXÃO**

Não existe nenhum organismo individual que viva em isolamento. Os animais dependem da fotossíntese das plantas para ter atendidas as suas necessidades energéticas; as plantas dependem do dióxido de carbono produzido pelos animais, bem como do nitrogênio fixado pelas bactérias em suas raízes; e todos juntos, vegetais, animais e microrganismos, regulam toda a biosfera e mantêm as condições propícias à preservação da vida (CAPRA, 2002).

Parafraçando Boff (1999), a cooperação, a associação e o estabelecimento de vínculos são características vitais de organismos vivos. Todas as formas de vida sobre a Terra evoluíram juntas por bilhões de anos, o que se entende como a dança da vida em curso. Para Capra (2002), quando olhamos para o mundo à nossa volta, percebemos que não estamos lançados em meio ao caos e à arbitrariedade, mas que fazemos parte de uma ordem maior, de uma grandiosa sinfonia da vida. Essa sinfonia representa uma grande conexão da vida.

O conceito de natureza, segundo Merleau-Ponty (2000), vem da palavra *nascor*, que em latim significa nascer/viver. A natureza existe onde há vida que tem sentido, e está onde não existe pensamento. Dessa maneira, a natureza se configura como tudo o que vive, para além dos animais, vegetais, paisagens. O humano também compõe a natureza, e suas ações interferem em sua constituição. Nessa perspectiva, a natureza, entre outras funções, é autoprodutora de um sentido, difere-se do homem e não é instituída por ele. O autor discorre que o homem vive em uma ilusão, que o ser humano é pai da natureza, sendo, na verdade, filho da natureza. Chauí (2003) considera sem sentido a distinção natureza e ação humana. A concepção de natureza é dependente da distinção humana.

Para Schultz (2000), o conceito de natureza se apresenta como a constituição biofísica do ambiente. Para ele, a natureza é definida como espaços grandes ou pequenos, constituídos predominantemente por flora e fauna, com pouca ou nenhuma construção. Guitsi (2019) elucida que o significado de natureza para as crianças é um conglomerado de atividades cotidianas, contextos sociais e emoções. Embora a natureza não seja um conceito abstrato e

universal, ela se configura como um sistema de relações significativas, que inclui os ambientes físicos, as emoções, as ações, a cultura e os seres vivos.

Ives *et al.* (2017) realizaram uma pesquisa na base de dados *Scopus* entre 1984 e 2015 e observaram que os estudos sobre a conexão do humano-natureza estão em crescimento e que a Psicologia é a área de conhecimento que mais contém a temática na literatura, seguida pelas Ciências Sociais, disciplinas ambientais, Turismo e Educação. No ambiente acadêmico, a relação humano-natureza é destaque nos mais diversos campos de estudo já que essa é uma relação universal, porém não única, nos indivíduos e sociedade. Magalhães (2006) afirma que os avanços da ciência evidenciam uma poderosa rede de interações e de interdependência, na qual são incluídos não só os fenômenos naturais e os seres vivos, como também as construções humanas e as organizações sociais. O autor reflete que tudo está conectado, como se houvesse uma multi, inter, pluri e transconexão da vida.

Na relação humano-natureza, encontram-se os termos conectividade e conexão com a natureza. Segundo Schultz (2002), a inclusão da natureza no *self* envolve o sentido eu-natureza, que é composto por aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, que, de forma interligada, correspondem ao que autores chamam de conexão com a natureza. Para o autor, o aspecto cognitivo refere-se à conectividade, que é a representação cognitiva de si mesmo na relação com a natureza. Já o aspecto afetivo, relativo ao sentimento de pertença, reflete o cuidado com a natureza, enquanto o comportamental envolve o compromisso e expressa as tendências de ações humanas na e com a natureza. Dessa forma, o autor supõe que esses aspectos possuem uma relação causal entre si, pois é necessário primeiro alguém se considerar parte da natureza para, então, desenvolver um sentimento de pertencimento com ela e, conseqüentemente, agir em favor de sua proteção. Sob a análise psicológica da relação humano-natureza:

Nós somos todos parte da natureza. Nós nascemos na natureza. Nossos corpos são formados pela natureza. Nossas vidas seguem as regras da natureza. Como indivíduos, somos todos cidadãos de um mundo natural (SCHULTZ, 2002, p. 61).

Assim, a relação entre seres humanos e natureza, a maneira como nos sentimos nela, como agimos e cuidamos dela, é definitivamente complexa e sofre influência de muitos fatores, que nos afetam como indivíduos e comunidades. Para Schultz (2004), a noção de conectividade tem uma história rica na literatura ambiental, com destaque nas áreas da Filosofia, Sociologia e Psicologia.

De acordo com Bragg (2013), a conexão com a natureza é a intensidade que um indivíduo inclui a natureza como parte de sua identidade e a compreende em toda a sua amplitude, sejam nos aspectos positivos ou não. Para Dutcher *et al.* (2007), a conectividade descreve a percepção de equidade entre o eu, os outros e o mundo natural. Os autores citam que a experiência da conectividade envolve, entre outros, a quebra de barreiras para vivenciar a natureza como parte integrante dela e não a observar somente no campo material e físico, para a promoção da empatia e comunhão entre o eu e a natureza.

Para Zylstra *et al.* (2014), a conexão com a natureza é mais do que o contato com a natureza. É uma apreciação duradoura, com empatia e atenção ao valor intrínseco e compartilhado da essência de toda a vida. De fato, conectar-se com a natureza implica a necessidade do senso de unidade e interdependência humano-natureza, sentir prazer em estar com ela, empatia pelos seres vivos e responsabilizar-se pelas ações humanas que atuam nela (CHENG; MONROE, 2012). Para Schultz *et al.* (2003) e Mustapa (2020), a ideia de estar conectado à natureza é de ordem psicológica e envolve três domínios: os cognitivos, afetivos e comportamentais, conforme já mencionado acima. Entretanto, Guitsi (2019) amplia o conceito, propondo que a conexão humana com a natureza se organiza em três dimensões: a psicológica, como um atributo mental; a experiencial, que significa estar na natureza; e a contextual, que admite as influências geográficas e seus desdobramentos.

Diversas áreas de investigação contribuem para a conexão humano-natureza, tais como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Educação. Diferentes informações se agregam para compreender a complexa construção e transformação da conexão com a natureza e como essa pode ser estabelecida para o futuro. Portanto, para questionar por que as pessoas se conectam mais ou menos com a natureza, é preciso delimitar de que sujeito se fala, de qual natureza e em qual contexto ocorre essa conexão.

A importância da conexão humano-natureza, entre outros fatores, é verificada pelos benefícios compartilhados entre os seres humanos, que ganham com a melhoria no bem-estar físico e psicológico (BRATMAN; HAMILTON, 2012); e a natureza, que se beneficia com sua valorização, proteção e conservação (NOVOTNÝ, 2020). Portanto, para o ser humano manter-se com melhorias no bem-estar físico e mental, torna-se fundamental não se distanciar da natureza. Assim, olhares atentos e cuidadosos para a redução do distanciamento com a natureza devem ser assegurados, em um determinado momento, por instituições educacionais.

Estudos demonstram que experiências na natureza durante a infância são influentes para o desenvolvimento de uma conexão com a natureza, bem como as vivências com familiares e atividades com professores (CHAWLA, 2007). Portanto, na área educacional, há

a necessidade de educadores promoverem as temáticas ambientais no cotidiano escolar, tanto no que tange aos conteúdos escolares quanto às vivências em campo e à valorização da natureza. Assim, educadores podem desenvolver autonomia e responsabilidade ambiental com o oferecimento de oportunidades educativas que aumentem o conhecimento e as habilidades para a resolução de problemas ambientais e com a promoção de uma visão crítica da realidade. Pretende-se, assim, construir uma formação cidadã, que sensibilize e conscientize os discentes com relação à preservação e ao cuidado com o meio natural.

O desafio para educadores é desvincular a necessidade de estar ao ar livre, em ambientes considerados naturais, como única forma de informar e conscientizar educandos para ações respeitadas com a natureza. Para Lugg (2007), é preciso ter cautela antes de fazer uma relação de causa e efeito entre vivenciar experiências na natureza e a criar uma maior preocupação ambiental. Conforme o autor, deve-se conduzir um processo de aprendizagem efetivo para aproveitar-se melhor desse contexto de aprendizagem. Sem a devida contextualização, envolvimento teórico-prático, exemplificação e aproximação da natureza, a experiência em si pode não ser uma mola propulsora para tal conscientização ambiental. Portanto, é necessária a mediação do educador, a fim de promover a formação do educando conectado com a natureza.

Atualmente, o público infantil carece de conscientização ambiental. Observa-se um acelerado distanciamento das crianças com a natureza, promovido, por exemplo, pela urbanização e o progresso industrial (PERGAMS; ZARADIC, 2006), exercendo influência negativa na saúde e no bem-estar. Esse fato permite o surgimento de vários problemas de vitalidade elencados por Mustapa (2018), tais como obesidade, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, que podem decorrer de ordem genética e de fatores ambientais, além da deficiência de vitamina D, como consequências da desconexão com a natureza.

No contexto infantil, a recreação virtual tem apresentado índices crescentes, movidos pelo progresso industrial, favorecendo a desconexão das crianças com a natureza (KAHN JR. *et al.*, 2009). Corroborando a informação, Guitsi (2019) esclarece que há uma crescente virtualização da vida das crianças. O alerta em manter crianças próximas à natureza é devido, entre outros motivos, ao senso delas de que são capazes de ajudar o meio ambiente, pois, se uma pessoa que acredita que é competente para uma determinada ação, é mais provável que ela execute essa ação (BANDURA, 1982).

Recentes pesquisas com crianças apontaram que o local de residência foi um fator que modificava a conexão delas com a natureza. Aquelas que viviam em vilas/vilarejos distantes do ambiente urbano (NOVOTNÝ, 2020) ou as que conviveram com determinadas espécies de

animais em áreas não urbanizadas (IMAI; NAKASHIZUKA; KOHSAKA, 2018) apresentaram um nível mais alto de experiência com a natureza. Porém, deve-se ter cautela ao afirmar que estar em contato direto com a natureza implica diretamente em conexão com a natureza.

De acordo com Klassen (2010), embora os jovens dos centros urbanos tenham menos conexão com a natureza, os jovens do ambiente rural também estão mostrando sinais de desconexão. O autor explica que as forças da desconexão têm sido como uma onda que afeta tanto o contexto urbano quanto o contexto rural.

Segundo Novotný (2020), as principais mudanças na conexão humano-natureza são causadas pelo progresso tecnológico, pelas práticas agrícolas em escala industrial, urbanização, crescimento populacional e a demasiada exploração dos recursos naturais. Portanto, o distanciamento humano-natureza decorre do estilo de vida moderno, principalmente no ambiente urbano (MILLER, 2005). Ilustrando algumas dificuldades para as crianças se conectarem à natureza, segue Figura 1.



Figura 1 – Seis barreiras para conectar as crianças à natureza. Fonte: Adaptada de Bragg (2013).

Fonte: Adaptada de Bragg (2013).

Do exposto, as pesquisas com crianças camponesas revelam que esse é um tema pouco explorado nas pesquisas científicas (LEITE, 2018), apresentando uma lacuna de investigação sobre este público infantil, sobretudo no que se refere à temática ambiental e a conexão com a natureza. Dessa forma, considera-se importante investigar como a natureza é compreendida pelas crianças que vivem no campo, usando a educação ambiental como mediadora dessa relação.

A seguir, apresentam-se as contribuições da educação ambiental como uma das áreas de investigação que tem se debruçado sobre a conexão humano-natureza, sendo essa relação



um conceito fundante em seu trabalho, de compreensão das relações humanas com o meio, além da sensibilização e formação humana para o convívio em equilíbrio com a natureza.

## **2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ECOLOGIA HUMANA E A COMPLEXIDADE NO PARADIGMA AMBIENTAL**

Educação Ambiental é um vocábulo composto por um *substantivo* e um *adjetivo*, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o *substantivo Educação* confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o *adjetivo Ambiental* anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica (LAYRARGUES, 2004, p. 9).

A educação ambiental não se refere apenas às relações vistas como naturais, como se as sociais fossem a negação direta dessas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade (LOUREIRO, 2004). A educação ambiental demanda por vários saberes para efetivar suas ações e emergências como campo de pesquisa. Um dos pontos de partida para compreender a educação ambiental é o reconhecimento da complexidade da temática. A complexidade das questões ambientais não pode ser dissolvida em um único saber, ou contemplada a partir de uma única disciplina do campo do conhecimento (SATO; CARVALHO, 2005). Há a emergente necessidade de troca de saberes em diferentes áreas do conhecimento para que a formação em educação ambiental seja construída processualmente junto aos sujeitos, por meio da sensibilização e conscientização ambiental.

A epistemologia ambiental é uma política de saber que tem por finalidade dar sustentabilidade à vida. É um saber para a vida, que vincula as condições de vida únicas do planeta com a enigmática existência e o desejo de vida do ser humano (LEFF, 2008). Assim, a educação ambiental se constitui como um saber sobre a vida e para dar sustentabilidade a ela, instituindo, dessa maneira, formas de ambiência e vivência harmoniosa que a sustentam. Para Dansa, Pato e Corrêa (2012), a educação ambiental relaciona os aspectos pessoais, socioculturais e naturais, caminhando para a construção da sustentabilidade da vida, considerando o olhar para as pessoas, os grupos e o ambiente em si. De forma holística, a

educação ambiental deve se debruçar sobre o indivíduo, a coletividade e o campo social, além do ambiente enquanto contexto no qual se desdobram todas estas relações. Nessa perspectiva, alia-se a educação ambiental com a ecologia humana, a fim de compreender o humano-natureza em sua plenitude e totalidade relacional.

A educação ambiental, portanto, é complexa, por não envolver apenas os seres humanos, em uma visão antropocêntrica de centralidade do homem em relação ao universo, mas da vida na Terra em todas as suas manifestações. Com base nessa visão, Carvalho (2001) admite que o foco da educação ambiental dá-se para além de um ecossistema natural, em um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e pelos conflitos sociais. Assim, não há como abordar a temática ambiental de forma isenta e isolada. Há necessidade de uma análise crítica para cada contexto.

Para Zakrzewski (2003), o fazer da educação ambiental deve desenvolver a práxis, a reflexão na ação, estimular o espírito crítico, valorizar o exercício da democracia e do trabalho cooperativo. A educação ambiental como práxis envolve a necessidade de refletir constantemente sobre a ação humana em relação à natureza. É preciso criar laços de identidade com a natureza, conhecer-se enquanto humano e o seu papel de responsabilidade por suas ações e decisões perante ela e o mundo que o cerca. Não há uma única via de acesso no relacionamento com a natureza. A partir da educação ambiental, o que se busca é a fuga de uma relação exploratória que os humanos podem estabelecer com o ambiente natural.

A ideia de dominação da natureza só tem sentido se considerarmos que a espécie humana não é parte dela, o que se alinha às crenças antropocêntricas, em que o ser humano se considera superior à natureza e, por conseguinte, essa existe para servir a ele (PATO; HIGUCHI, 2018). A lógica de dominação da natureza pelos homens acabou por perpetuar a dominação de povos/etnias e grupos sociais assimilados à natureza, como os povos “selvagens” dominados por “civilizados” e indígenas dominados pelo homem branco (GONÇALVES, 2012a). Dessa forma, segundo Gonçalves (2012b), o homem seria considerado o polo ativo da relação e a natureza, o polo passivo. Essa dominação segregativa confirma que o mal ético está na barbárie das relações humanas no próprio coração da civilização (MORIN, 2005).

Corroborando essa afirmativa, para Zakrzewski (2003), permanece latente a visão de um ambiente como uma natureza para ser apreciada externamente. O ser humano se vê como observador e responsável pela sua preservação, ou seja, não se vê nessa paisagem, não se conecta com esse ambiente. Se seguirmos uma relação polarizada, eticamente destrutiva, não

sustentável e desconectada com a natureza, tomamos a contramão dos desafios do educar ambientalmente.

Segundo Guimarães (2004), quando o mundo é visto e pensado de forma fragmentada e longe de uma totalidade complexa se estabelece uma diferença hierarquizada, que constrói a lógica da dominação. De acordo com Bogo (2012), é preciso olhar para a multiplicidade das relações sociais, políticas, éticas e culturais, que se sustentam sobre a base do pertencimento e contra a continuidade da dominação. Assim, será necessária a mudança de uma relação hierárquica humano-natureza e de dominância do humano sobre o ambiente natural, para efetivar a conexão do humano-natureza, reconhecendo, assim, a interdependência desses elementos, que compõem um todo complexo, que é a vida. Essa perspectiva corresponde às chamadas crenças ecocêntricas, em que o ser humano se vê entrelaçado com a natureza e se considera parte integrante dela (PATO; HIGUCHI, 2018).

Sá (2006) afirma que o pensamento complexo possibilita, em termos lógicos, a construção de um pensamento que compreenda a relação entre os aspectos considerados por muitos indivíduos como antinômicos e dissociados, como a relação do ser humano com o ambiente natural. O olhar holístico e sensível sobre a relação humano-natureza permite a conexão, o sentimento de coletividade vivido em comunidade, como as mais fortes barreiras contra a fragmentação e a dominação. A lógica de fragmentação e dominação deve ser superada a partir do trabalho da educação ambiental e ecologia humana, conforme proposto por Dansa, Pato e Correa (2014).

Para as autoras, a complexidade da relação eu-outro-natureza deve ser o foco das ações educadoras, mediadas de forma simbólica e vivencial para promover o despertar da visão sistêmica e sensível, em que o eu em sua totalidade (corpo, mente, espírito) percebe-se conectado com a totalidade do outro (pessoas e sociedade), e da natureza (ambiental natural, distintas formas de vida).

Segundo Saito (2006), deve-se revelar o que está escondido aos olhos e trazer as imagens à vista consciente, para que as pessoas não procurem afastar o problema, escondendo-os, mas os resolvendo de forma ambientalmente sustentável. É tomar ciência, refletir sobre as problemáticas ambientais e, sobretudo, agir.

Sobre a inação e falta de engajamento em relação às questões ambientais, Gifford (2011) elencou barreiras psicológicas que impossibilitam essa ação, dentre elas: a falta de conhecimento ou ignorância; uma subvalorização dos riscos e consequências; um viés superotimista que pode gerar cegueira sobre a realidade; além da tecnossalvação e da crença em divindades e poderes supra-humanos para o equilíbrio ambiental e a sustentabilidade.

Logo, faz-se necessária a sensibilização, conscientização, reflexão constante conforme a *práxis*, e pensar em uma ação de modo que as pessoas possam confrontar essas crenças inicialmente formadas, no caso dos adultos, ou formar crenças compatíveis com a visão ecocêntrica, de conexão com a natureza, no caso das crianças, que se encontram em processo de formação inicial.

A perspectiva ambiental contemporânea carrega como utopia a emergência de uma consciência ecológica coerente, capaz de transformar o modo de vida da espécie humana e sustentar uma proposta contra hegemônica de organização socioambiental (CATALÃO, 2009).

Para Carvalho (2004), somos reféns das próprias visões ou conceitos sempre em ângulos parciais de um todo, mas é possível trocar as lentes desse olhar fragmentado. Como consequência, é necessário reestabelecer as estruturas sociais vigentes, o modo de produção e desenvolvimento capitalista, compor novas interações econômicas, juntamente a novas proposições políticas e culturais, além de repensar os projetos educacionais. Brandão (2005) alerta para a necessidade de criação de uma nova e harmoniosa ambiência, ou seja, uma educação comprometida com a cultura da paz, com aspectos que sustentam uma educação ambiental emancipatória e dirigida à causa da paz. Nesse intuito, o ambiente de escolarização formal ou informal se constitui como espaço privilegiado para a formação dos cidadãos, incluindo, prioritariamente, as crianças.

Assim, é preciso compreender que a temática ambiental se constitui de forma densa e complexa e que atinge vários setores sociais, não se restringindo apenas ao ambiente escolar. Amaral (2018) explica que os componentes da educação ambiental envolvem uma educação sobre o ambiente, para o ambiente e no ambiente. A educação sobre o ambiente visa a tratar dos conhecimentos científicos e saberes diversos acerca da temática ambiental. A educação para o ambiente exerce a função de conscientização da necessidade de preservação, conservação e formas harmônicas da relação humano-natureza. E a educação no ambiente pressupõe a experiência e vivência no ambiente natural para a sensibilização e formação de atitudes ambientais.

Atualmente, no Currículo em Movimento, no âmbito educacional do DF, nos pressupostos teóricos, um dos eixos transversais de atuação é a Educação para a Sustentabilidade, que propõe um fazer pedagógico na formação de cidadãos, que são comprometidos com o ato de cuidar da vida (SEDF, 2012). O Distrito Federal conta ainda com o Plano Distrital de Educação Ambiental, que aponta caminhos para uma educação ambiental transformadora do indivíduo e da coletividade. Esse documento considera a

concepção de ambiente em sua totalidade, com atenção especial para o bioma Cerrado, e possui ainda enfoque humanista, crítico, holístico e dialógico (SEMA, 2017).

Quanto à capacidade de uma educação promover valores ambientais, cabe destacar que se dará de forma processual. Além disso, essa concepção de educação não envolve só a informação sobre a temática, que seria pura e simplesmente a transmissão de conhecimentos acumulados, mas, sobretudo, uma aprendizagem ativa, que trabalha a construção de novos sentidos e nexos para a vida (CARVALHO, 2001). De acordo com Carvalho (2004), as práticas de educação ambiental têm sido categorizadas de várias formas, como: educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental e ao ar livre. Segundo a autora, a educação ambiental se apresenta sobre diversas matrizes ideológicas e correntes de pensamento. Dessa forma, seus objetivos variam entre a conservação da natureza, o gerenciamento de recursos naturais, a resolução de problemas ambientais, o conhecimento do ecossistema e os benefícios para o próprio ser humano, além da discussão das questões de cunho global.

Segundo Silva e Campina (2011), as correntes da educação ambiental podem ser classificadas em: conservadora, pragmática e crítica. A visão conservadora possui um arcaísmo na forma de olhar o ser humano em relação com a natureza. O humano é considerado o destruidor da natureza, e sua interação se dá apenas em termos biológicos. O foco principal dessa corrente é a proteção da natureza. Na visão pragmática, adota-se o entendimento de um ser humano integrado com a natureza de forma biológica e social, com o foco na ação para a solução de problemas ambientais. Essa corrente está voltada para um antropocentrismo, mas considera que o ser humano é capaz de “usar” a natureza sem destruí-la.

Na corrente crítica, a complexidade da conexão humano-natureza é assumida e está historicamente situada. Nessa corrente, acredita-se que a educação ambiental reflexiva caminha a partir de uma profunda mudança social, política, cultural e econômica. Nessa visão, o ser humano é considerado em sua totalidade nas linhas biopsicossociais. Apesar das diversas correntes, não há uma lógica de evolução de uma corrente para a outra. Ao invés disso, reconhece-se a coexistência de todas, em uma perspectiva de trabalho dentro do caminhar ambiental. Ainda assim, algumas correntes possuem mais correspondências entre si e outras podem ser mais conflitantes.

Tratando sobre os mitos na educação ambiental, Barcelos (2003) afirma que, no contexto escolar, essa não deve ser pauta exclusiva dos professores de Ciências, Biologia e Geografia. O autor também afirma que é uma falácia a educação ambiental ocorrer somente

em ambientes externos. A educação ambiental não substitui disciplinas, já que ela não se configura como uma, mas sim como um eixo transversal. A educação ambiental não se limita à conscientização das pessoas, mas envolve também com a sensibilização para a formação de atitudes e comportamentos pró-ambientais (BARCELOS, 2003).

A educação ambiental na perspectiva crítica e reflexiva pressupõe uma visão biosférica, uma relação positiva com o mundo e com as demais formas de vida, além da construção da emancipação humana (SCHULTZ, 2002). Supõe, também, o olhar crítico e de relação dialógica do humano-natureza, sem a centralização da vida sob o antropocentrismo ou olhar egoístico (SCHULTZ, 2002). Nessa perspectiva, a educação ambiental abre-se à articulação com as demais áreas do conhecimento, por exemplo, Biologia, Geografia, Química, História, Matemática. Isoladamente, nenhuma delas conseguiria resolver ou compreender as problemáticas das questões ambientais. Atualmente, as soluções para os problemas ambientais precisarão de mais respostas do que as fornecidas pelos estudos tecnológicos. Terão de ser, por exemplo, mudanças psicológicas, como: nos comportamentos perante os ambientes; como vemos o outro; na relação que se adquire com a natureza; e no significado de vida (WINTER; KOGER, 2004).

De acordo com Pato e Delabrida (2019), a pauta ambiental ganha cada vez mais espaço midiático, atraindo o interesse de diversas esferas sociais, inclusive no campo científico. De forma interdisciplinar, é possível observar contribuições da Psicologia Ambiental para a educação ambiental. Nos estudos de Schultz (2002) sobre a Psicologia nas relações humano-natureza, é estabelecida uma relação cada vez mais desconectada com a natureza, devido ao olhar demasiadamente voltado aos *built enviroments*, os ambientes construídos, como: casas, escolas, carros, restaurantes, shoppings centers, entre outros. O autor explica que a sociedade tem passado a maior parte do tempo vivendo e se deslocando de um ambiente construído para outro.

Para se ecologizar, é preciso compreender a ecologia de forma ampla e não restrita à sua dimensão biológica, pois a própria ecologia, a partir de sua origem nas ciências biológicas, desdobrou-se em múltiplos campos nas ciências sociais, humanas, exatas e nas artes (RIBEIRO, 2009).

A ecologia humana surge nos anos 1920, denominada pela Escola de Chicago, ainda com uma visão clássica e tradicional para essa área do conhecimento, “que tinha o intento de aplicar ao estudo de comunidades humanas o esquema teórico básico das ecologias vegetal e animal” (SORIA, 2012, p. 18).

Inicialmente, a ecologia humana estava muito atrelada aos aspectos da Biologia e da Sociologia. Com o passar do tempo, nota-se que as interações e relações humanas com o ambiente e a natureza ocorrem sob perspectivas múltiplas e que devem ser integrados outros conhecimentos, como a Psicologia, a Educação, a Geografia, entre outros olhares.

A Psicologia em entrelaçamento com a ecologia humana traz consigo a necessidade de olhar também para os indivíduos, já que as relações e interações humanas com o meio ocorrem no nível coletivo, mas também no individual. A educação ambiental, em conjunto com a ecologia humana, revigora a tensão individual-coletivo. “É preciso não perder de vista que cada ser humano possui sua singularidade e que é de um processo individual que o todo social também poderá ser reconstruído” (SÁ, 1996, p. 36), buscando integrar um olhar para o eu, o outro e o ambiente. Já no campo educacional, Soria (2012) afirma que a ecologia humana como conhecimento transdisciplinar, ao se ligar à Educação, torna-a tangível, real, prática e mais democrática, podendo ser vivenciada por todos.

Dessa forma, Alvim e Castelhanos (2017) apontam que os estudos da ecologia humana, atualmente, buscam uma visão em rede, na busca de ultrapassar a área ou objeto de estudo de um conhecimento, isto é, seus componentes não estão definidos por regras ou somente pela área de conhecimento estudada. “Na ecologia humana, identifica-se como fundante a relação dos seres humanos com a natureza, percebendo-se parte dela” (BARBOSA, 2014, p. 127).

Considerando a ecologia humana e a educação ambiental em conjunto, Dansa, Pato e Correa (2012) sinalizam que a ecologia humana é um campo multirreferencial, em que todas as ciências contribuem na compreensão dos humanos em relação com o mundo. Ecologia humana é um campo que está para além da biologia e se torna, assim, uma espécie de metáfora da articulação do humano em sua teia de relações, que em seu contexto determina a vida de cada ser humano e de um todo planetário (DANSA; PATO; CORREA, 2012).

Soria (2012) afirma que, como a ecologia humana se situa como uma ciência nova, essa contribui com as bases teóricas do desenvolvimento sustentável atual e aponta limites e perspectivas que o ser humano precisa considerar em sua ambiência no planeta Terra. Para Sá (1996), a educação ambiental na perspectiva da ecologia humana refere-se à compreensão e à reconstrução das formas humanas de interconexão com a natureza, dentro e fora do ser humano em suas dimensões pessoais, biológicas e culturais.

Essa pode ser considerada, ainda, como uma análise das populações humanas, em sua organização, relações, manutenção em estreita imbricação com os diversos ambientes, sob um olhar para além do campo sociológico, mas transdisciplinar e sistêmico. “A ecologia humana

tem como base a observação dessas relações no seu caráter de interdependências” (MARQUES, 2014, p. 84). Considerar a ecologia humana nesta pesquisa implica o reconhecimento da complexidade da relação humano-ambiente, pauta basilar para pensar a conexão humano-natureza, e aproveitar-se dessa dinamicidade científica e multirreferencial para encontrar caminhos de análise do referido objeto.

Se pensarmos em como definir a ecologia humana, atualmente devemos pensá-la como o estudo “que integre as dimensões individuais e coletivas dos seres humanos com seus entornos tanto urbanos, rurais, nas suas formas intermediárias, quanto naturais” (SORIA, 2012, p. 30).

A partir dessas considerações, Lawrence (2014) acredita que o estudo da ecologia humana é um estudo dinâmico, que compreende um sistema de relacionamentos entre a população humana e os aspectos físicos, biológicos, culturais e sociais característicos do ambiente e contexto que o cerca. O autor aponta que a maioria das perspectivas de análise do humano em relação ao ambiente e ecologia humana raramente adota um olhar holístico, que inclui as contribuições das ciências sociais e naturais, por exemplo. Ora separam as pessoas do seu ambiente mediato, ora consideram o ambiente como pano de fundo da ação humana na Terra.

Assim como as problemáticas ambientais são multifacetadas, e não devem ser de interesse somente das áreas da Engenharia Ambiental, Biologia, Geografia e áreas afins, mas de uma perspectiva contextual e holística, os problemas sociais devem ser analisados a partir dos ambientes contextuais em que estão inseridos. Essa estreita imbricação aponta que, assim como os humanos alteram o ambiente em que estão situados, os ambientes podem moldar as interações humanas. Essa afirmativa pode ser exemplificada nesta pesquisa, pelo dinamismo das brincadeiras infantis, dependendo do contexto em que ocorrem e de qual sujeito brincante exerce suas ações em dado ambiente.

Utilizando-se ainda do exemplo da ação de brincar, essa ação pode ser estudada por diversas perspectivas, como: olhar a linguagem das crianças e o seu comportamento enquanto brinca (Linguística, Psicologia); o desenvolvimento de sua motricidade (Educação Física, Desenvolvimento Humano); tempo gasto em cada brincadeira (Estatística); os aspectos educativos que uma brincadeira expressa (Educação); a disposição espacial das brincadeiras (Geografia); o papel da infância e brincadeiras em dada sociedade (Antropologia); com quem a criança brinca (Sociologia), ou seja, são ações que vão ao encontro dos princípios da ecologia humana, incluindo o pensar holisticamente as relações humano-ambiente com as contribuições das mais diversas fontes científicas.



Nos estudos em educação ambiental, essas contribuições de um olhar científico e holístico enfatizam a necessidade de considerarmos a interconexão entre os elementos da natureza e a inseparabilidade e interdependência entre os sistemas vivos (DEMOLY; SANTOS, 2018).

De acordo com Soria (2012), as ecologias humana e profunda propiciam o entendimento da relação entre o interior da natureza do ser e a natureza encontrada em tudo aquilo que rodeia as pessoas, o universo material e imaterial. Podendo-se inferir que, em certa medida, a ecologia humana trata de conexão, ao buscar o reconhecimento da natureza nos seres humanos e sua conexão com o ambiente vivido e contextual.

Conforme exposto anteriormente, ao pensar a educação ambiental como campo transversal e a ecologia humana como campo transdisciplinar, as áreas se alinham enquanto olhar holístico e complexo para a realidade com foco na relação humano-natureza. E se traduzem ainda em um olhar crítico e reflexivo de como os humanos se conectam com a natureza e as implicações dessa conexão ou desconexão.

Tendo em vista as narrativas, os saberes populares e a oralidade como formas de construção do conhecimento, para além dos saberes científicos e, ainda, o enfoque nas crianças camponesas, imersas no contexto do ambiente natural, da luta pela terra e pela agricultura familiar, considera-se importante apresentar brevemente a educação do campo e suas especificidades, de modo a promover um diálogo entre educação ambiental, ecologia humana e essa concepção de educação, tendo como foco a criança camponesa e sua conexão com a natureza.

De acordo com Molina, Lui e Silva (2007), nos trabalhos de ecologia humana fica evidente o quanto os saberes e os conhecimentos locais têm a potencialidade de estabelecer, recuperar e manter o equilíbrio ambiental. Pretende-se, assim, contribuir para a compreensão do local de vivência e ambiência das crianças no campo e de suas conexões com a natureza de forma complexa, sob enfoque entrelaçado das três perspectivas: educação ambiental, ecologia humana e educação do campo.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONEXÕES ENTRE A TERRA, AS PLANTAS, OS ANIMAIS E OS HUMANOS**

A natureza, em que e com a qual o homem do campo se sente convivendo diária e intensamente, é percebida como um contexto de espaços (a mata, o rio, a montanha); de lugares específicos (um campo transformado em pastagem, o rio com fonte de pesca, urna nascente provedora da água da casa); de seres (os animais e vegetais em suas espécies e em suas individualidades), e de situações (a época de chuvas, uma “seca brava”, uma tempestade) ao mesmo tempo benéfica e maléfica. É ao mesmo tempo fonte da vida e do perigo (BRANDÃO, 1999, p. 59).

O movimento da educação do campo representa a continuidade histórica de um processo da década de 1990, em um período de eclosão dos movimentos sociais rurais em um cenário de organização da sociedade civil (MOLINA; SÁ, 2011). A educação do campo enriquece-se pelo vínculo com os movimentos culturais, lutas políticas e diversidade social. Em paralelo, Arroyo (2007) afirma que refletir sobre a educação do campo é uma espécie de reafirmação de uma especificidade da vida no campo e uma escola do campo, reconhecendo a identidade de seus sujeitos, suas dinâmicas culturais, a realidade social, suas dimensões políticas e econômicas.

A educação do campo pode ser identificada como o processo educativo que retoma a educação popular, a educação pelos movimentos sociais, e que está em constante atualização por meio das transformações voltadas aos povos camponeses (PALUDO, 2012). Se resgatarmos historicamente sua construção, o surgimento da expressão educação do campo e no campo pode ser datado, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Luziânia-GO. Em um primeiro momento, foi denominada como Educação Básica do Campo. Observa-se que as escolas do campo são aquelas dispostas dentro do território rural, ou ainda, aquela que se localiza na área urbana, desde que sua atuação seja majoritariamente para a população camponesa (BRASIL, 2010).

Para Coutinho (2009), na concepção de educação do campo, é preciso resgatar historicamente a negação de um direito universal que sofreu grande descaso quando oportunizado à população camponesa. Na leitura de Saviani (2006) sobre a problemática, não só o campo, mas a cidade também estava sendo renegada pelo Estado, que não propôs medidas efetivas de democratização do ensino no país, chegando à população brasileira nos

anos 90, com 48 milhões de analfabetos. Assim, para Molina e Sá (2011), a história da educação mostra que as políticas educacionais não contemplam os trabalhadores e trabalhadoras que retiram seu sustento e desenvolvem sua cultura ligada à terra, às florestas ou às águas.

Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), houve uma apresentação periférica da escolarização do campo nas constituições brasileiras, e que previa uma escolarização técnica para a atuação no campo. De formação recente, a educação do campo edifica seus avanços conjuntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que oferta na educação básica para a população rural um ensino com adaptações necessárias à sua adequação, com peculiaridades da vida rural em cada região, especialmente. Declara, também, as adequações curriculares e a adaptação do calendário escolar. Apesar da delimitação e dos avanços legais que corroboraram as especificidades do campo, essas não puderam ser vistas de imediato. As políticas de educação do Estado brasileiro para o campo são lembradas por Coutinho (2009) como parâmetros dos modelos dos centros urbanos para promover a educação, e o resultado dessa imposição implicou na promoção de uma pseudoeducação do campo.

A educação do campo adquire essa nomenclatura em substituição à educação rural, pois remete a uma formação técnica e de cunho assistencial para o meio rural e pouco atendia às necessidades dos camponeses. Segundo Souza (2018), há uma errônea perspectiva evolutiva de uma Educação Rural a uma educação do campo. Para a autora, o que existe é um antagonismo e forte oposição entre as duas concepções.

Esse foi um dos pontos de partida para se pensar uma educação do campo e não mais uma educação rural ou educação para o meio rural. Reafirmar-se, dessa forma, a legitimidade da luta por políticas públicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (MOLINA; SÁ, 2011). A expressão campo e não mais a expressão meio rural tem o objetivo de chamar a reflexão para o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais desse contexto (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

No Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação (2015-2024) conta com estratégia de fomento em políticas de promoção e formação educacional em todos os níveis, de uma cultura de direitos humanos na educação do campo pautada na democratização das relações e na convivência saudável com toda a comunidade escolar. No Distrito Federal, os povos do campo ou sujeitos imersos nesse contexto são caracterizados como:

Atualmente, no território rural do Distrito Federal, com cerca de 250.000 ha, 46% dos estabelecimentos rurais são de agricultores familiares, que produzem mais de

800.000 toneladas de alimentos por ano, apesar de ocuparem apenas 4% das terras. O espaço rural é marcado por contradições dadas pela presença de seus atores: os ruralistas, os latifundiários, os produtores familiares, os camponeses com ou sem terra (BRASIL, 2015, p. 79).

Segundo Rocha (2010), a educação do campo condensa três princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e a compreensão de que o campo e a cidade são espaços de produção da vida. Essa última ocorre junto às famílias camponesas dos netos aos avós, em ambientes formais e não formais de escolarização. As cirandas, as brincadeiras, o trabalho em comunidade e os encontros se constituem como espaços de aprendizagem.

Conforme apontam Molina e Sá (2011), a educação do campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo. Dessa forma, amplia-se a concepção de educação para além dos muros da escola, para aquela que ocorre também na vida. Embora erroneamente conceituemos o campo como local de paz e tranquilidade em uma visão romantizada de sua realidade, esse não é o único significado de campo, local que sempre se dispôs como um espaço de disputas e lutas. Viver no campo e trabalhar nele remete a um histórico de lutas por várias gerações.

De acordo com Caldart (2010), uma noção de legado deve ser atrelada à educação contemplada pela educação do campo, ou seja, o legado não é só de instrução, como também de inserir o outro em um mundo cultural. Em síntese, estar no campo exige o reconhecimento da identidade histórica e cultural de seus companheiros e companheiras de luta, familiares e a força da comunidade para a superação de diversos desafios. Dessa forma, almeja-se que a educação do campo ganhe cada vez mais espaço, voz e participação dentro das políticas públicas nacionais para a garantia dos direitos destinados à sua população, especialmente as crianças. Para a autora, é preciso instaurar um projeto educacional que coloque as famílias camponesas na construção de alternativas de trabalho, de vida, que rompam com a degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis. Ela observa que “[...] a educação do campo deve ser vinculada a uma formação em ligação com este meio. Tais ligações ocorrem na área cultural, histórica, social e econômica. Ocorrem ainda nas lutas, nas contradições da vida, e também no contato com a natureza” (CALDART, 2010 p. 159).

Caldart (2010) aponta para a necessidade de um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, e entre os seres humanos e a natureza. O que se observa é que o contato com a natureza é uma característica inerente da convivência das famílias camponesas. Como projeto de formação e de educação do campo,

essa singularidade deve ser considerada, valorizada e deve ser promovida dentro da educação, buscando entrelaçamentos com a educação ambiental.

Na educação do campo, os sujeitos são representados em sua diversidade e devem ser compreendidos em suas especificidades identitárias. São eles os:

Posseiros, assentados, remanescentes de quilombos, parceiros, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terras, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, ribeirinhos, atingidos por barragens, pescadores, garimpeiros, grupos indígenas entre outros (WELCH, 2012, p. 144).

Sobre os sujeitos do campo, Carneiro, Búriço e Dias compreendem que as identidades também são plurais.

São os camponeses, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, os atingidos por barragens, caçaras, extrativistas, artesãos, caboclos, comunidades de terreiros, fundos de pasto, extrativistas, entre outras comunidades tradicionais. Além desses, há ainda os trabalhadores rurais sem-terra e os trabalhadores temporários (2012, p.696).

Brandão (1999) afirma que os sujeitos do campo se apresentam sob multi-identidades associadas a princípios e preceitos de uma lógica da natureza e de uma ética rural do ambiente, homens e mulheres do campo que pensam sobre si mesmos e sobre seres de seu mundo natural.

Caracterizando a vinculação do camponês com a terra, Tardin (2012) comenta que a agricultura traduz, sem equívoco, uma relação humano-natureza marcada pelo sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, uma relação fundada no cuidado. Ou seja, a imbricação do camponês com a natureza o coloca perante a complexidade dos fenômenos naturais, marcando profundamente sua subjetividade.

No que se refere à ética camponesa nas relações entre os humanos e os outros sujeitos do mundo natural, Brandão (1999) aponta que é possível atuar sob duas formas: a ação de morte que representa o domínio da natureza e uma ação de vida que representa o fecundar a terra e incorporar a natureza. Para o autor, deve ocorrer a transição da ordem econômica para a ordem ética da relação camponês-natureza. Segundo Brandão (1999), a relação da pessoa que trabalha no campo com a terra pode ocorrer de formas diversas que implicam em conexões diferentes com a terra e com a natureza. Assim, torna-se necessário pensar a relação homem-ambiente dentro do universo rural, fazendo um recorte para a escola desse lugar –

escola do campo – e refletir sobre seu papel na mediação, na construção de um conhecimento ambiental e sobre sua práxis.

Segundo Brandão (1999), o mundo natural era duplamente observado como o ambiente que o envolvia e que diretamente lhe pertencia, o que se configura como uma das problemáticas da relação camponês-terra: a relação de posse. Para esta pesquisa, a relevância dessa temática é expressar as diversas relações, significados e características que a criança camponesa assume para com a terra, e o que pode influenciar sua conexão com a natureza.

Figura 2 – Relações dos sujeitos do campo com a terra



Fonte: Adaptada do modelo teórico de Brandão (1999).

Nesse sentido, o reconhecimento dos direitos dos sujeitos que vivem no campo se torna mote para os movimentos sociais demonstrarem a sensibilidade e a firmeza para assumir a luta pela preservação de outra agricultura (WANDERLEY, 2015). Assim, é preciso conscientizar os povos camponeses, especialmente as crianças camponesas, sobre as possibilidades de produção em equilíbrio com a natureza, por exemplo, por meio das práticas agroecológicas que se distinguem das práticas do agronegócio. De acordo com Tolfo (2011), a educação ambiental, quando praticada nas escolas no campo, adquire grande importância, já que as crianças e jovens camponeses são potenciais produtores agrícolas e utilizarão recursos naturais, conseqüentemente, poderão produzir sem degradar.

A atuação do camponês deve ser meticulosamente pensada, visto que a quebra de harmonia do mundo natural e a deterioração da fertilidade da terra são resultados das ações inadequadas do ser humano. Essas ações inadequadas geram desequilíbrios nas relações de trabalho, na relação do camponês com a terra e com a natureza.

A modernidade na produção agrícola traz consigo a separação de um contato corporal e ritualístico entre o humano e a terra, entre o camponês e os próprios animais. Traz uma carga de sentimentos para além da utilidade e do interesse. A modernidade começa a ser relativizada e substituída por um sistema de valores regido por uma lógica que retira bens da natureza para o mercado (BRANDÃO, 1999). Brandão (1999) exemplifica que, com a industrialização, a máquina mediou o contato direto do camponês com a terra, distanciando a relação direta humano-natureza.

Segundo Martinello (2011), a influência da modernização do campo reverberou na artificialização dos meios de produção. Mesmo que se reconheça que o campo sofre modificações, o questionamento que se faz é sobre a velocidade que essa modernização se instaurou sem dialogar com o campo, impondo-lhe, assim, transformações rápidas e, por vezes, descaracterizantes. Por conseguinte, para Feitosa (2015), a produção que possui princípios sustentáveis possibilita a maior proximidade entre o camponês e a natureza, o que é exemplificado pela agricultura familiar, e nessa estão presentes a noção de pertença ao meio e à comunidade.

Para compreender as nuances da relação camponês-terra-natureza, é preciso desvincular o olhar sob a terra apenas como meio de trabalho e fonte utilitária. Para além de seus significados metafóricos de sustentação e base para a vida, a terra como elemento é viva e faz parte da natureza, do mesmo modo que o camponês vive e trabalha com a terra e que as crianças camponesas convivem com essa realidade.

Posto que há uma imbricação inerente destes elementos – camponês-terra-natureza –, Brandão (1999) buscou delimitar o pensamento do camponês. Segundo o autor, o pensamento camponês é regido pelos sinais do campo, uma espécie de linguagem entre o camponês e a natureza. Para Brandão (1999), esse pensamento possui um código fortemente simbólico e muito tradicional com o ritual dos tempos, da vida e do trabalho. Além disso, organiza a experiência familiar e comunitária das relações, inclusive com e por meio da natureza, apresentando, assim, uma simbiose e interdependência entre o trabalho e a vida no campo e a natureza.

É preciso interpretar os próprios seres da natureza, postula Brandão (2007), que são dotados de identidades, de forças e de formas de interação com o humano, mais do que

poderia supor. Há uma intrínseca necessidade de relacionar o humano com a terra, pois, por meio dela, adquire-se fonte de renda com o trabalho na agricultura, o sustento para sua família e, sobretudo, uma relação de troca energética com quem convive e trabalha com vários elementos naturais: a terra, a água, a luz solar, entre outros. Falar sobre a educação do campo envolve a necessidade de compreender seus sujeitos, modos de vida, ligação com o trabalho, com os movimentos sociais e, sobretudo, o elo com a terra.

Conforme Wanderley (2015), a palavra “camponês” carrega uma forte vinculação política devido à associação direta com os movimentos sociais do campo. Deve-se vincular cada vez mais o povo camponês, para além do elo político, ao elo ambiental. Entendemos que o campo seja o palco de relações ambientais para a sustentabilidade da vida, da conexão humano-natureza, da propagação dos saberes do campo e da natureza, bem como de relações de trabalho que reconheçam o valor dos sujeitos do campo e da natureza, e que identifiquem a interdependência humano-natureza no contexto campestre.

No âmbito da educação do campo, é preciso caminhar na construção de um pensamento crítico acerca dos meios de produção, do trabalho no campo, e das implicações de cada uma destas atividades para a vida no campo. Dessa forma, na educação do campo, será possível refletir a crise ambiental advinda da excessiva utilização da natureza de forma desequilibrada (MARTINELLO, 2011).

Deseja-se que o olhar ambiental para a conexão humano-natureza no campo se construa a partir do diálogo, a partir das necessidades e de forma contextual e participativa da comunidade, sem imposições de modelos prontos e fechados para pensar o campo ambientalmente. Esse olhar é compartilhado por Martinello:

O campesinato, que já se deparava com hostilidades diversas, vindas de grandes proprietários e fazendeiros, vivencia, mais uma vez, condição de hostilidade ao se deparar com representantes do Estado que se aproximam com intenção de racionalizar e impor novas maneiras de gerir e relacionar-se com a terra (2011, p. 8).

Dado esse cenário, Feitosa (2015) declara que é preciso pensar a valorização da natureza como dimensão formadora do humano e fonte de vida e recordar que a aprendizagem também ocorre com os sentimentos. O autor cita que a educação do campo deve vincular a natureza como fonte formativa de seus sujeitos, em uma construção cognitiva, afetiva e ativa na convivência com o campo.

A partir dessas considerações, a educação do campo pode trilhar suas especificidades formativas na valorização dos saberes do campo, considerando a alternância e uma pedagogia do movimento, contemplando sua diversidade de sujeitos, conduzindo assim, uma



aprendizagem para além dos muros da escola. Espera-se que a educação do campo proponha uma educação contextual, de contínua luta política, identitária, educacional, e ademais ambiental. Por uma educação do campo que compreenda a interdependência campo-cidade, e que, sobretudo, se aproprie da proximidade com ambientes naturais para promover relações sustentáveis na conexão humano-natureza.

Pensando nos sujeitos desta pesquisa, o capítulo seguinte aborda o universo infantil no campo e sua relação com a natureza. Destaca-se, especificamente, de que forma a natureza se apresenta para essas crianças, que sentimentos emergem nelas e como as crianças se relacionam com ela em seu cotidiano.

#### 4 INFÂNCIA E NATUREZA: MINHA NATUREZA É BRINCAR

O que as crianças encontram no mundo natural recompensa suas iniciativas e incentiva seu envolvimento contínuo, pois a natureza é particularmente rica em respostas e recursos. Ele fornece todas as condições para eventos que prendem a atenção das crianças. A terra molhada mantém a forma em que pressionam – a menos que adicionem muita água e a tornem escorregadia como lama. Isso significa tentar novamente com menos água na próxima vez. E assim as horas passam, com crianças imersas em um mundo que oferece um tesouro de “peças soltas” que eles podem usar para experimentação e construção (CHAWLA, 2007).

Contempla-se que a natureza seja sempre vista como um tesouro. Não aquele para caçar, nem para guardar em um baú a sete chaves, mas um tesouro de valor, sobretudo, qualitativo. Deseja-se que conviver em equilíbrio com tal riqueza seja a maior fortuna de qualquer ser vivo. E, discordando da autora, “as peças soltas” estão todas juntas, em conexão.

Ao delimitar os conceitos de infância e criança, Áriès (1981) é uma grande referência, principalmente após a publicação do livro *História social da criança e da família*, em 1960, em que anuncia historicamente os olhares sobre a infância de forma meticulosa, desde as vestimentas, separações entre os gêneros, classes, a relação adulto-criança, a influência da religião, dos costumes – moral e ética –, até os espaços de voz e participação das crianças. O autor observa a infância a partir das construções sociais que moldam e gerenciam os papéis e significados de “ser criança”, principalmente a partir do olhar das instituições: religiosas, familiares e da sociedade.

Dependendo do contexto social e histórico que se fala sobre a infância e a criança, apresentam-se diferentes representações sobre essa fase do desenvolvimento humano (ÁRIÈS, 1981). Nota-se que a faixa etária não é a única característica para delimitar a infância; É preciso uma análise social e histórica, já que cada sociedade tem seu próprio sistema de classes etárias que estão associadas a um sistema de status e de papéis desempenhados por seus sujeitos (LINS, 2014).

Na tentativa de compreender esse período do desenvolvimento humano que se constitui como a infância, Áriès (1981) conceitua as idades da vida em: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. Assim, a primeira idade é a infância, que se estende do nascimento até os sete anos de vida, e, nessa idade, aquilo que nasce é chamado de

*enfant* (criança), que significa o não falante, considerava que havia falta de articulação elaborada da fala. Delimita-se, desse modo, uma perspectiva de silenciamento e não escuta dessas crianças.

Cabe destacar que a história da criança e da infância não é narrada em primeira pessoa, ou da escuta das crianças. De acordo com Sarmento (2007) o que se apresenta sobre esses conceitos não é o olhar da criança, mas a forma de perceber a criança por meio da narrativa dos adultos. Ou seja, não havia legitimidade e nem espaços participativos para que as crianças narrassem sua própria história.

De acordo com Jácome (2018), sempre existiu criança, porém o constructo infância foi elaborado posteriormente. A infância considera a identidade do ser criança e as especificidades dessa etapa do desenvolvimento humano, e que a infância não é uma fase inferior à fase adulta, mas somente anterior à outra etapa, reconhecendo, ainda, que a criança é um sujeito de direitos, dotado de cultura e produtor de cultura.

Atendo-se ainda ao resgate histórico, Moura, Viana e Loyola (2013), assim como Jácome (2018), traçam olhares sobre a criança nos diversos períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Em resumo, na Idade Antiga, a criança só se tornava indivíduo ao atingir a idade adulta, ou seja, as crianças eram seres sem identidade, sem a linguagem e sem um pensamento autônomo. Na Idade Média, havia uma forte associação da criança como um miniadulto, e que seriam sempre representados e associados aos seus pais, inclusive nas vestimentas. Na Idade Moderna, a criança inicia a separação de sua faixa etária da fase adulta, e aqui o Cristianismo lançava um olhar de pureza e inocência sobre a infância.

Na contemporaneidade, Moura, Viana e Loyola (2013) mencionam uma espécie de desvalorização da infância, com forte violência sobre essa fase do desenvolvimento. Apesar de grandes conquistas e avanços legais, perdura-se o trabalho infantil, submissão sexual e exploração, entre outras situações de risco. E uma característica adicional na contemporaneidade às crianças é que essas são vistas como sujeitos consumidores para o mercado econômico. Semelhantemente, Kellert (2005) aponta que, apesar das conexões explícitas entre o humano e a natureza, na contemporaneidade há falhas de reconhecimento da importância de sistemas naturais saudáveis que sustentarão a vida das pessoas.

Nesse histórico de invisibilidade das crianças, na relação instrutiva e de escolarização, a lógica era muito racional e inicialmente pouco afetiva. Para os adultos, restava o controle e guia para encaminhar as crianças em seus hábitos e comportamentos. Assim, se essa era uma visão arraigada no contexto familiar e no âmbito social como um todo, na escola não seria

diferente. A relação adulto-criança era exercida de forma muito hierarquizada e de respeito à figura central do mestre, como lembra Áriès (1981).

Num manual “pueril e honesto para a instrução das crianças” de 1761 havia um capítulo inteiro sobre a “maneira pela qual a criança deve se comportar na escola”. Esse manual ensinava que a criança devia tirar o chapéu ao entrar na escola, tanto por reverência ao mestre como para saudar os companheiros. A criança não deveria mudar de lugar, e sim permanecer naquele indicado pelo mestre (ARIÈS, 1981, p. 253).

As ações das crianças eram guiadas pela figura de um adulto, o mestre, o qual rege os comportamentos das crianças em um guia ou manual. A escolarização das crianças também inicia como um processo desigual e de negação de direitos, muitas vezes exclusivos inicialmente para os filhos da classe burguesa. “Com o início das escolas formais de educação infantil, a escola possuía o caráter de tomar conta das crianças e de entretenimento até o retorno de seus pais do trabalho” (TIRIBA; BARRADAS, 1993, p. 39).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (BRASIL, 1998). É necessário deixar em evidência qual é a função social da escola, da educação e da criança, além de compreender o contexto social e em que período histórico se estabelecem regras para essa instituição, sobre esse fazer pedagógico e sobre esse sujeito. Segundo Silva e Weide (2014), o olhar sobre a instituição escolar não é estático e se transforma. Apresenta-se, principalmente, sobre duas perspectivas antagônicas: do ajustamento social e da transformação social.

De acordo com os autores, a história educacional que caminhava sob a perspectiva crítica-reprodutivista tem trabalhado em direção à perspectiva problematizadora. Atualmente, busca-se uma formação integral dos sujeitos humanos de forma democrática, com o incentivo à transdisciplinaridade de saberes, de imbricação da escola-família-comunidade, e do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, críticos e ativos no processo educacional.

Conforme visto anteriormente, as crianças saem de uma lógica de silenciamento para ter voz e participar de diversos espaços. “A criança e o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida” (PISTRAK, 2000, p. 42). Um exemplo dessa conquista pode ser observado na participação das crianças camponesas em seus espaços de vivência. Dado o exposto, Rossetto (2013) afirma que as crianças do campo participam dos

encontros dos sem-terrinha, dos parques infantis alternativos, das cirandas, núcleos, bandas de lata, folia de reis das crianças, *Jornal Sem Terrinha e Revista Sem Terrinha*, além da participação nas mobilizações.

De acordo com Silva, Silva e Martins (2013), a criança do campo é afetada e afeta seu ambiente físico e social. Ela é produto e produtora das relações, espaços e tempos que compõem a paisagem do seu meio. Segundo Felipe (2013), compreender as condições sob as quais as infâncias são construídas permite, dentre outras coisas, que as crianças sejam sujeitos de seus discursos e ações pelos quais dão voz aos pensamentos e pontos de vista que elaboram.

Como todas as crianças, as crianças do campo são juridicamente detentoras de direitos e possuem todos os direitos humanos, fundamentais para qualquer pessoa, que devem ser reconhecidos e efetivados pela sociedade e pelo Estado. Esclarece-se que, no Estatuto da Criança e do Adolescente, a pessoa até 12 anos de idade incompletos tem a designação de criança (BRASIL, 1990). Quando tratada a categoria infância, deve-se reconhecer as crianças como sujeitos ativos e que coexistem infâncias e diversas representações de criança. Para Silva, Felipe e Ramos (2012), na última década a infância deixou de ser tratada como um conceito singular. No contexto campesino, também coexistem várias representações desta infância, algumas para os filhos e filhas de agricultores, pescadores, extrativistas, outras para as crianças ribeirinhas, artesãs, caiçaras, compondo, assim, um diverso constructo sobre a infância no campo. Em cada especificidade, haverá papéis diferentes para as crianças campesinas.

Em trabalho recente, Leite (2018) afirma que a concepção de natureza e da relação do ser humano consigo mesmo e com o planeta se intensifica. A autora comenta que as crianças são os sujeitos que conseguem expressar essa relação e interação muito bem, dada a força de suas necessidades orgânicas, do movimento e da brincadeira como elementos privilegiados de interação com o mundo, com o ambiente natural e social que as envolvem.

Exemplifica-se que as crianças quilombolas e as crianças do campo, em geral, brincam na maior parte do tempo nos espaços naturais disponíveis com pouca utilização de brinquedos industrializados durante suas brincadeiras. Elas brincam subindo em árvores, nadam em rios, na frente de suas casas, ou seja, com recursos naturais que o ambiente e a comunidade lhes oferecem, e, predominantemente, brincam em grupos (SEEDF, 2018).

De acordo com o documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica” (BRASIL, 2012), cada criança é diferente da outra, em relação ao local onde vive, à língua falada, aos hábitos alimentares e até a formas diversas de brincar.

Todos esses sujeitos são crianças, mas se diferenciam na forma de falar, aprender, relacionar-se e até de brincar. Deve-se respeitar a singularidade de cada criança. Para além do respeito à diversidade e singularidade de cada criança, o documento apresenta a diversidade no brincar, das brincadeiras e brinquedos diversos.

Felipe (2013), em uma pesquisa realizada no assentamento Palmares II no Pará, com 24 crianças, aponta que um traço comum entre elas é que a brincadeira requer sempre a presença do outro. A brincadeira se realiza com pessoas, e não com objetos. Quando a brincadeira exige o uso de objetos, sua importância é secundária. Infere-se que, no contexto do campo, a presença do outro, de um companheiro para a brincadeira e o meio possibilitam uma espécie de presença viva e animada no brincar mais do que os próprios brinquedos. Sob o mesmo ponto de vista, Aziz e Said (2012) consideram que as crianças são muito mais propensas a brincar ao ar livre se eles têm amigos ou outras crianças da mesma idade para compartilhar esses momentos. Esses fatores mostram a importância de interação social nas brincadeiras das crianças ao ar livre.

Quanto ao tipo de brincadeira, Machado (2016), em uma pesquisa realizada em dois parques com 30 crianças brasileiras, construiu três categorias de análise, *a posteriori*, para a identificação das brincadeiras realizadas. As brincadeiras foram classificadas em construtivas (criação), faz de conta (imaginação) e as brincadeiras turbulentas (atividades que condensam vários comportamentos, como pular, correr, saltar, entre outros). A maior frequência de brincadeiras ocorreu na categoria brincadeiras turbulentas. Percebe-se, assim, a complexidade que as brincadeiras podem assumir, sua flexibilidade, desejos individuais e coletivos, disponibilidade de materiais, além de transformações constantes.

As dinâmicas de relações em comunidade propiciam um espaço de constituição e forte participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas. Também oportunizam a criação de espaços lúdicos, a luta pelos direitos que têm significação para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos, conforme os apontamentos de Silva, Felipe e Ramos (2012).

No contexto educacional, quando se trata do universo infantil, cuidar, educar e brincar se constituem como elementos principais dessa etapa do desenvolvimento. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. Nas brincadeiras, as crianças aprendem a ter atenção, a fazer imitações, trabalhar a memória e a imaginação, entre outros aspectos. Observa-se, também, que, nesses momentos de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem a socialização. Outro documento de referência é o Manual Pedagógico

Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012), no qual brincar é repetir e recriar; é expressar imaginação, criatividade; é compartilhar brincadeiras, expressar sua identidade; é explorar a natureza, os objetos; é comunicar-se e participar da cultura lúdica.

O ato de brincar se torna uma ação tão multifacetada que, para Haddad e Cintrão (2018), brincar significa mais do que uma ação. Os autores orientam que, durante o ato de brincar, se conhece uma criança, sendo possível ler suas emoções, a maneira como ela interage, seu desempenho físico-motor, seu nível linguístico e sua formação moral, entre outros aspectos. Essa consideração de que é possível ler uma criança por meio do brincar é de suma importância para a compreensão de que a ludicidade é uma forma de linguagem quando se trata das crianças.

Ao analisar o espaço da brincadeira na educação infantil, Prado e Anselmo (2020) consideram que o brincar deve ser considerado a partir da surpresa, do incerto, da criatividade e da reinvenção. Para as autoras, na educação infantil o espaço do brincar está cada vez mais distante, mesmo para as crianças, que teriam o jogo por direito, mas que têm tarefas impostas, produtivas e sérias como algo importante delimitado pelos adultos, os quais foram submetidos à racionalização da vida e à negação da brincadeira.

As crianças camponesas brincam utilizando elementos naturais, em conformidade com a leitura de Silva, Felipe e Ramos (2012), e compõem as brincadeiras e universo lúdico de suas realidades. Nessa configuração, a cachoeira, o riacho e a mina-d'água possibilitam a criação de espaços lúdicos que podem ser experimentados de diferentes formas por crianças e adultos, principalmente do campo.

Em suma, Tiriba (2010) aponta que é preciso religar às crianças à natureza, como forma de deixá-las desfrutarem de uma diversidade de ambientes e, ainda, reinventar os caminhos do conhecer, a partir de um conhecimento vivo e que não se limita ao processo mental, mas também do corpo e do espírito, além de dizer não ao consumismo e ao desperdício, para estabelecer outras relações com os objetos, relações que têm sido fugazes e descartáveis.

Segundo Tiriba (2010), em uma situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre seres humanos. Também é papel dos adultos ensiná-las a cuidar da Terra. A autora esclarece que, de certa forma, é necessário ensinar por meio do cuidado, este cuidado deve ser pensando enquanto princípio humano e educativo, desta forma, é importante cuidar de si, do outro, da Terra, dos objetos, da natureza e da vida.

Por fim, Bragg (2013) afirma que a natureza permite uma gama de brincadeiras não estruturadas, gerando uma sensação de liberdade, independência e de força interior que as crianças podem sempre recorrer. Para o autor, a conexão com a natureza é vista como essencial para incentivar a responsabilidade ambiental, a proteção ambiental e comportamentos ecológicos, o que é uma tendência nos estudos educacionais e de iniciativas recreativas.

Com base nessas referências teóricas anteriormente apresentadas, a seguir são descritos os objetivos e o método da presente pesquisa.



## **5 OBJETIVOS**

De acordo com Creswell (2007) o objetivo de uma pesquisa é o que estabelece a orientação de um estudo, uma espécie de propósito central. É a indicação de onde vim e para onde vou ao realizar uma pesquisa científica.

### **5.1 Objetivo Geral**

Compreender a conexão com a natureza por crianças camponesas de um assentamento e de um acampamento do Distrito Federal.

### **5.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar os tipos de relações que as crianças têm com a natureza;
- b) Identificar os sentidos e os significados do que é natureza para as crianças camponesas.

## 6 MÉTODO

A pesquisa utilizou abordagem qualitativa e método vivencial, complementado por estatística descritiva. A seguir, apresenta-se o método detalhado.

### 6.1 CONTEXTO

Este estudo foi realizado em um assentamento e um acampamento do Distrito Federal, ambos localizados na área rural de Planaltina-DF. Nos processos de ocupação da terra e anseios pela reforma agrária, as famílias camponesas, por vezes, ocupam a terra por meio de um acampamento ou assentamento rural. Segundo Fernandes (1996), assentamento rural é o local em que ocorre a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra, em algum imóvel ou território rural. Essa configuração permite maior estrutura e estabilidade para as famílias se fixarem. O acampamento seria uma espécie de fase transitória e de resistência, anterior à configuração do assentamento. De acordo com Fernandes (1996), materializa-se por meio da coletividade com a reivindicação do direito à terra.

No contexto campesino do Distrito Federal, Souza (2018) declara que há uma grande incidência de trabalhadores rurais, dos quais a principal fonte de renda é obtida de atividades realizadas em ambientes externos ao ambiente rural. Segundo a autora, no DF existem 22 assentamentos, com um total de 1.062 famílias, e 19 acampamentos, com um total de 2.353 famílias, que enfrentam dificuldades no acesso a água e, energia, estradas em condições precárias, escolas distantes do campo e, ainda, o fechamento de algumas escolas.

O Distrito Federal é composto por 33 Regiões Administrativas – RAs, sendo que as atividades agropecuárias se concentram em apenas oito delas, representadas por: Planaltina, Brazlândia, Paranoá, Ceilândia, São Sebastião, Gama e Sobradinho I e II (SOUZA, 2018, p. 49).

O assentamento estudado nesta pesquisa foi criado em 2015, onde vivem atualmente 22 famílias. A maior produção agrícola do assentamento é a variedade de hortifrutis. O local anteriormente foi uma fazenda, que fazia uso de muitos agrotóxicos. O nome do assentamento carrega o nome de uma criança, que faleceu após a ingestão de água contaminada por agentes químicos.

Já o acampamento fica localizado na Fazenda Toca da Raposa, que possui 1.700 hectares, nas margens da BR-020. Após várias ocupações e despejos das famílias, que, juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, alegavam a

grilagem das terras e faziam denúncias da presença de agrotóxicos na área, em 8 de março de 2012, cerca de 600 trabalhadores conseguiram adentrar e estruturar o acampamento no local. Os trabalhadores permanecem no acampamento desde então e, atualmente, vivem ali 120 famílias. Destaca-se que ainda corre em processo judicial o conflito sobre a destinação das terras e que a Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap) ainda não se pronunciou sobre o destino dessa área.

Além dessa configuração territorial, destaca-se que o assentamento e o acampamento estão localizados no bioma Cerrado. Assim, as crianças da pesquisa são crianças camponesas cerratenses, terminologia cunhada pelo historiador Paulo Bertran, em seu livro de poesia *Cerratenses: poesia* (1998), para designar as pessoas que vivem nesse ambiente.

O Cerrado é o segundo maior bioma brasileiro, e que tem as maiores taxas de desmatamento dentre outros biomas brasileiros. De acordo com Klink e Machado (2005), apenas 2,2% da área do Cerrado encontra-se legalmente protegida. Para Resende (2012), dentre suas maiores problemáticas estão a fragmentação de habitats, a extinção da biodiversidade, a invasão de espécies exóticas, a erosão, a poluição e, inclusive, possíveis modificações climáticas regionais.

De acordo com Silva (2017), na década de 1990 o agronegócio, que se tornou um instrumento de acumulação e concentração de terra, avançou de forma massiva na ocupação do Cerrado, o qual foi um dos últimos biomas a ser ocupado devido às condições do solo da região e também pelas condições de exploração capitalista e da renda fundiária.

A pesquisa foi realizada, em ambos os contextos, em um galpão ou polo de encontros comunitários. Tanto no acampamento quanto no assentamento, as áreas são envoltas por áreas verdes e mais distantes ficam as parcelas, que são os territórios de cada família com uma residência e a área de cultivo.

## 6.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 19 crianças, das quais cinco pertenciam ao assentamento e 14 ao acampamento, com idades entre 4 e 12 anos. A média de idade foi de 6,63 anos (DP=2,30), sendo 73,6% do gênero feminino e 26,4% do gênero masculino. Todas as crianças estavam matriculadas em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, sob a coordenação e fiscalização da Coordenadoria Regional de Ensino de Planaltina/DF.

As crianças concordaram em participar e foram voluntárias, recebendo a garantia de anonimato e sigilo, destacados no Termo de Assentimento. Os pais ou responsáveis legais

autorizaram a participação das crianças, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegurou os princípios éticos da pesquisa, inclusive o direito de abandono a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a criança ou a sua família.

## 6.2 *ESTRATÉGIAS*

Nesta pesquisa, foram utilizadas oficinas vivenciais na primeira etapa, complementadas ao final por um questionário, de forma a capturar a percepção das crianças sobre sua relação com a natureza. Para Dansa, Pato e Correa (2014, p. 6), as oficinas vivenciais buscam “[...] desencadear processos de autoconhecimento e transmutação bio-psíquica, com reflexos na reelaboração de valores e hábitos-comportamentos” (DANSA, PATO, CORREA, 2012, p. 215) nos grupos trabalhados.

Para Corrêa (2003, p. 120), nas oficinas “[...] são desenvolvidas atividades que abrem espaço para a pessoa exercitar sua sensibilidade e criatividade, possibilitando um entendimento maior de como ela vê e sente o mundo”. Para a autora, as oficinas trazem à tona as experiências dos sujeitos, compartilhando-as com as vivências propostas, possibilitando “uma nova forma de compreender a realidade e nele interferir (2003, p. 121). O método vivencial procura colocar os sujeitos em “situações de reflexões sobre as diferenças de opiniões dos outros, incorporando problemas alheios, compreendendo as diversas culturas existentes, possibilitando um trabalho lúdico, dinâmico, com atividades interativas”, podendo abordar os temas propostos sob diversos aspectos da dimensão individual e coletiva (LAPA, 2014, p. 26). Nesta pesquisa, as oficinas vivenciais possibilitaram que as crianças refletissem sobre suas relações com a natureza, permitindo dar mais atenção a todas as coisas que o campo lhes proporciona.

### 6.3.1 *Observação participante*

A observação participante deve ser entendida sob dois aspectos: em primeiro lugar, o pesquisador deve tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa

Nesta pesquisa, as observações foram registradas nos diários de apontamento, após cada atividade realizada, sendo apontados gestos, diálogos, sorrisos, dificuldades para compreender as solicitações da pesquisadora, e os momentos de vitórias/glórias registrados

nos olhares das crianças por terem atingido os propósitos de cada atividade. As observações captaram, também, as reações das crianças quando foram abordadas as temáticas relacionadas à natureza.

### 6.3.2 *Oficinas vivenciais*

As oficinas vivenciais foram utilizadas como estratégia para a construção de um diálogo com confiança e respeito junto às crianças, para a captação dos sentidos de conexão com a natureza. Para isso, realizaram-se jogos e brincadeiras, leitura de livros infantis, desenhos e rodas de conversa. A coleta de dados ocorreu por meio de técnicas como a observação participante e rodas de conversa.

Quadro 1 – Estrutura das oficinas

<b>Estrutura das oficinas</b>
1. Livros infantis (elemento inicial/sensibilização da temática)
2. Jogos e brincadeiras
3. Desenhos
4. Roda de conversa (diálogos/culminância e avaliação do processo)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, foram utilizadas algumas técnicas, como a observação participante e as rodas de conversa, para a coleta de informações sobre a conexão com a natureza vivenciada pelas crianças do campo.

### 6.3.3 *Livros infantis*

Foram realizados quatro encontros iniciados sempre com uma contação de história infantil de cunho literário para expor as temáticas: natureza, cerrado, identidade e cuidado com a natureza.

Nesta pesquisa, os livros foram lidos para e com crianças. Conforme Mattos (2013), lê-se por vários motivos: para deleite, comunicar, conhecer, aprender ou ensinar. Mesmo que as crianças pequenas não sejam leitoras autônomas, isso não as impede de ter acesso às histórias de outras maneiras, não as impossibilita de ler por meio dos outros sentidos, de

realizar as suas próprias leituras. Há múltiplas linguagens envolvidas no ato de ler: a corporal, a verbal, a visual, entre outras.

Os livros foram selecionados a partir da leitura prévia da pesquisadora. As histórias compartilharam os saberes com o aporte da educação ambiental, sendo adequados para o público proposto, além de conter histórias curtas, para não provocar o desinteresse nas crianças, conforme ilustrado na Foto 1.

Foto 1 – Oficina vivencial de leitura com as crianças



Fonte: Acervo da autora.

Por meio das leituras, as crianças despertaram uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, “[...] adequando, assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações” (BARROS, 2013, p. 20). Dessa forma, as crianças foram motivadas a demonstrar suas relações com a natureza de forma pura e sincera.

De acordo com Zilberman (1984), a literatura infantil estimula diversas emoções e diverte o leitor, mas, quando anuncia transformação de uma realidade, ela é necessariamente formadora. Nessa atividade, os livros trouxeram um diferencial para os encontros. As crianças disseram que tinham contato com os livros e as histórias somente na escola e que adoravam os momentos das leituras durante as oficinas vivenciais. Foram constantes as atitudes das crianças em pegar e ler os livros, novamente, após o término da proposta.

Como exposto, as leituras tiveram o foco nas temáticas da natureza, do Cerrado, sobre identidade e do cuidado com a natureza. O quadro a seguir apresenta o resumo de cada literatura explorada nas oficinas e suas respectivas capas ilustrativas.

Quadro 2 – Eixos temáticos dos livros infantis

<b>Eixo temático (resumo)</b>
<b>Natureza:</b> <i>A última árvore do mundo</i> , de Laulau e Laura Beatriz. A história narra as experiências de uma árvore por meio das estações do ano e a interação dos animais com sua copa. No fim, a história convida os leitores a refletirem sobre a existência da última árvore no mundo e do último mundo da árvore.
<b>Cerrado:</b> <i>A onça e a anta</i> , de Sônia Junqueira. A história de ação convida os leitores a segurarem os corações em um roteiro de perseguição entre dois animais. Possui tom cômico e não apresenta ato de violência, apesar de imaginar uma onça ameaçadora. O livro foi escolhido por retratar o cotidiano de dois animais em seu habitat natural.
<b>Identidade:</b> <i>Por que tamanho não é documento?</i> , de Renata Julianelli. A história conta como existem pessoas de diferentes características, jeitos, gostos e que o respeito deve sempre reinar em qualquer relação. O livro foi escolhido por levantar futuramente questionamentos sobre como as crianças se identificam como crianças camponesas.
<b>Cuidado com a natureza:</b> <i>O casal de João de Barro</i> , de Nara Salamunes. O casal de João de barro nos dá uma verdadeira lição de como devemos cuidar da nossa casa. Posteriormente, as crianças foram convidadas a pensar em como cuidamos de nossas casas, de nós mesmos, dos outros e de nossa casa natureza.

Fonte: Elaborado pela autora.





#### 6.3.4 Jogos e brincadeiras

O ato de brincar coloca em experiência vivida os aspectos míticos, metafóricos, subjetivos e inconscientes, corporificando o que está armazenado na memória coletiva humana (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016). Assim, o brincar se traduz em uma ação corporal e não corporal, que resgata a memória socialmente construída pela criança, que representará suas experiências vividas em sua interação com o mundo. Tratando-se do universo infantil, parte dessas interações são as brincadeiras.

O jogo e a brincadeira infantil são elementos basilares do universo lúdico em que as crianças estão imersas. O Quadro 3 apresenta os jogos e as brincadeiras utilizadas, com suas respectivas temáticas trabalhadas:

Quadro 3 – Eixos temáticos e os jogos e brincadeiras propostos nas oficinas vivenciais

<b>Eixo temático</b>	<b>Jogos e brincadeiras realizados</b>	<b>Imagens ilustrativas</b>

<b>Natureza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adivinhação de elementos naturais</li> </ul>	
<b>Cerrado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo da memória em CDs com imagens de animais do cerrado</li> <li>• Arremesso da lobeira na boca do lobo-guará</li> </ul>	
<b>Identidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circuito para encontrar um tesouro</li> </ul>	
<b>Cuidado com a natureza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrida para apagar o fogo de uma árvore</li> <li>• Fechar torneiras abertas</li> <li>• Plantar em copos de pet com vasos autoirrigáveis</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esclarecer como os jogos e as brincadeiras foram realizados durante as oficinas vivenciais para a investigação da conexão com a natureza, o Quadro 4 descreve as ações propostas em cada eixo temático.

Quadro 4 – Descrições das atividades dos jogos e brincadeiras durante as oficinas

<b>Eixo temático</b>	<b>Atividade</b>	<b>Descrição da atividade</b>
<b>Natureza</b>	<b>Adivinhação</b>	Uma das primeiras brincadeiras foi composta por uma placa de papelão com duas meias costuradas nela. Tinha duas aberturas para que, por meio do tato, as crianças adivinhassem quais elementos naturais estavam escondidos dentro das meias.
<b>Cerrado</b>	<b>Jogo da memória</b>	A brincadeira consistiu em diversos CDs com imagens impressas de animais do cerrado colocadas em um dos versos dos CDs. As crianças deveriam virar os CDs e encontrar os pares (Foto 2).
	<b>Arremesso de lobeiras</b>	A atividade consistiu em arremessar lobeiras (estrutura de papel) na boca de um lobo-guará feito com macarrões de banho. As raquetes



		também possuíam a estrutura de macarrões de banho presos por uma fita. A rede da raquete era feita de saquinhos perfurados encontrados em frutos e verduras. As crianças fizeram uma fila única na qual a primeira ia para o fim da fila para ter uma nova oportunidade de lance. Na sua vez, eram disponibilizados três arremessos para cada um (Foto 3).
<b>Identidade</b>	<b>Encontre o tesouro</b>	Nessa brincadeira, as crianças seguiram uma estreita trilha com um pé atrás do outro e abriram uma caixa misteriosa que tinha um tesouro. A caixa estava no final do trajeto, e o combinado era que não se poderia contar aos colegas o que visualiza quando abria a caixa. Dentro da caixa, havia um espelho em que as crianças se viam, indicando-lhes que o tesouro eram eles mesmos (Foto 4).
<b>Cuidado com a natureza</b>	<b>Apagar o fogo de uma árvore</b>	Uma árvore, com estrutura de macarrão de banho, tinha focos de incêndio. As crianças tinham de tirar os “focos de incêndio” (placas com palitos e imagens de fogo) para salvar uma árvore.
	<b>Fechar torneiras abertas</b>	Pulando em tapetes com direções diferentes, as crianças foram até as torneiras e, com tampinhas plásticas posicionadas abaixo da “pia” (elaborada com papelão), fecharam o bocal de cinco torneiras abertas (Foto 5).
	<b>Vasos autoirrigáveis</b>	Copinhos reciclados de garrafas pet foram distribuídos para as crianças, que estavam sentadas e enfileiradas. Uma das crianças se ofereceu para distribuir terra dentro dos copinhos. Após colocar a terra, todos fizeram um furo central na terra com o dedo para que fossem depositadas sementes de tomate, alface, couve manteiga, rúcula, camomila, arruda, cebolinha, entre outras. As crianças foram orientadas para que quando chegassem em casa deveriam colocar água em baixo dos copos, e que o barbante seria um condutor para manter a terra úmida, diminuindo a necessidade de irrigar a terra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foto 2 – Jogo: jogo da memória, durante as oficinas vivenciais



Fonte: Acervo da autora.

Fonte: Acervo da autora.

Foto 3 – Brincadeira: arremesso de lobeiras,



durante as oficinas vivenciaisFonte: Acervo da autora.

Fonte: Acervo da autora.

Foto 4 – Jogo: encontre o tesouro,



durante as oficinas vivenciaisFonte: Acervo da autora.

Fonte: Acervo da autora.

Foto 5 – Brincadeira: fechar torneiras abertas,  
durante as oficinas vivenciais



vivenciais

Fonte: Acervo da autora.

### *6.3.5 Desenho infantil*

O desenho é a primeira manifestação da criança no processo da escrita. Santos e Silva (2013) destacam que a evolução do grafismo infantil passou a ser estudado e analisado há pouco tempo, mas, aos poucos, está sendo inserida na escola e, lentamente, se inclui de maneira interdisciplinar nas práticas pedagógicas.

Como esta pesquisa compreende uma grande faixa etária, com crianças de 4 a 12 anos, muitas delas ainda estão em processo de alfabetização. Uma das formas de investigação que se aproxima do universo infantil é por meio do registro com desenhos, que corroboram a criatividade, a liberdade de expressão e propõe um espaço de ludicidade para a pesquisa.

O desenho infantil expressou as experiências vividas pelas crianças camponesas no ambiente natural. Com essa técnica, foi possível identificar as conexões com a natureza sentidas e percebidas pelas crianças. Cada criança teve um nível particular e peculiar de mostrar sua arte e revelar as relações com a natureza. Interessante foi verificar que, com simplicidade, as crianças demonstraram uma riqueza em informações e clareza sobre suas conexões com a natureza.

#### **6.3.6 Rodas de conversa**

As rodas de conversa foram utilizadas como forma de aproximação com as crianças envolvidas no processo da pesquisa. Ao término de cada oficina, as crianças se sentiam mais confortáveis para dialogar sobre suas relações com a natureza, eliminando a aparente timidez apresentada no início dos encontros. Utilizando-se dessa estratégia, as relações com as crianças do campo se estreitam e se promoveu maior abertura para a voz dos sujeitos camponeses.

As rodas de conversa tinham como objetivo levar elementos significativos encontrados nos relatos das crianças para o conhecimento das relações com a natureza. As rodas de conversa foram realizadas fora do ambiente escolar formal, ou seja, no próprio assentamento e acampamento dos participantes.

Nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa qualitativa pauta seus estudos na interpretação do mundo real. Nesta pesquisa, preocupou-se com o caráter hermenêutico na tarefa de compreender e investigar sobre a conexão das crianças do campo com a natureza. Como as crianças foram os objetos de estudo, à medida que interagiam com outras crianças tornaram-se agentes interpretativos de seus mundos e, conseqüentemente, suas falas refletiram sobre suas experiências e atividades desempenhadas no dia a dia (LAPA, 2014).

Atividades como ler, brincar, passear, conversar, cantar e contar histórias são importantes para o desenvolvimento pleno da criança, qualquer que seja seu ambiente de convivência. Nesse sentido, as oficinas vivenciais promoveram ações envolvendo leitura, jogos, brincadeiras e o desenho infantil, como instrumentos úteis para investigar as relações que crianças do campo têm com a natureza.

### **6.3.7 Entrevista**

Optou-se por mais essa técnica – a entrevista –, para se obter informações que interessam à pesquisa, como o olhar crítico de uma criança para as atividades desenvolvidas, citando possíveis dificuldades no processo das oficinas vivenciais. Segundo Selltiz *et al.* (1967, p. 273 *apud* GIL, 2011, p. 109), enquanto técnica de coleta de dados, a “[...] entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram”, sobre as explicações ou experiências adquiridas, neste caso presente, as crianças.

Utilizou-se a entrevista individual por “oferecer uma visão geral do problema pesquisado” (GIL, 2011, p. 111). Entrevistar individualmente uma criança permitiu interpretar e confirmar os dados resultantes da pesquisa, seguindo, por vezes, os olhares de seus pares.

## **6.3 INSTRUMENTOS**

Os instrumentos utilizados foram: a Escala de Inclusão da Natureza no *Self*, roteiro de observação, roteiro das rodas de conversa e roteiro das oficinas.

### **6.4.1 Roteiro de observação**

Segundo Vianna (2003), na observação participante o pesquisador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados e os sujeitos sabem que estão sendo observados para registros. O objetivo do instrumento de roteiro de observação foi registrar os comportamentos dos participantes, além do registro de expressões e reações diversas. Foi utilizado também para registrar comentários paralelos e todas as informações que surgiram ao longo da pesquisa (APÊNDICE B).

### **6.4.2 Roteiro das rodas de conversa**

As crianças foram convidadas para entrar nas rodas de conversa, sob a lona no galpão do assentamento, e, após cada leitura dos livros infantis, foram levantadas questões sobre a temática escolhida para o dia do encontro. As crianças foram convidadas a participar do diálogo e os registros de observação da pesquisadora.

Quadro 5 – Roteiro das rodas de conversa

Início	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de todos que estão na roda;</li> <li>• apresentação da pesquisa;</li> <li>• termo de consentimento;</li> <li>• combinados para os momentos de fala;</li> <li>• leitura dos livros selecionados;</li> <li>• dado início à roda de conversa.</li> </ul>
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é natureza? Onde está a natureza? O que tem nela? Podemos sentir essa natureza? Ver ou Imaginá-la?</li> </ul>
Cerrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocês sabem o que é o Cerrado? O que tem nele? Quais são as suas árvores? Como são suas árvores? Quais são os seus animais? Quais animais vocês mais gostam?</li> </ul>
Identidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem somos nós? Do que gosta e do que não gosta? Como são os seus sentimentos? Como criança o que você mais gosta de fazer? Do que gosta de brincar? De onde gosta de estar?</li> </ul>
Cuidado com a natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como podemos cuidar do nosso planeta? Como cuidar da natureza? O que faz mal para eles? Isso faz mal para os humanos também? Podemos fazer alguma coisa? Como podemos prevenir esses problemas no dia a dia?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 6.4.3 Roteiro das oficinas vivenciais

O roteiro das oficinas atendeu às proposições das leituras dos livros infantis, dos jogos e das brincadeiras e dos desenhos produzidos pelas crianças. Todas essas atividades serviram como apoio para a compreensão de como as crianças estão em conexão com a natureza. As oficinas ajudaram no fortalecimento das relações inter e intrapessoais, bem como facilitaram com que as crianças expusessem suas falas com serenidade.

Quadro 6 – Roteiro das oficinas vivenciais

Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação da história: <i>A última árvore do mundo</i>, de Laulau e Laura Beatriz.</li> <li>• (Perguntas relacionadas ao livro) Já pensaram se existisse apenas uma</li> </ul>
----------	--

	<p>única árvore no mundo como seriam nossas vidas? Como seria o nosso mundo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos: adivinhação de elementos naturais.</li> <li>• Desenho: o que é a natureza?</li> </ul>
Cerrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação da história: <i>A onça e a anta</i>, de Sônia Junqueira.</li> <li>• (Perguntas relacionadas ao livro) Vocês conheciam os animais da nossa história? Já os avistaram em algum lugar? Onde? Como são esses animais? Grandes? Pequenos?</li> <li>• Jogos: jogo da memória em CDs e arremesso da lobeira na boca do lobo-guará.</li> </ul>
Identidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação da história: <i>Por que tamanho não é documento?</i>, de Renata Julianelli.</li> <li>• (Perguntas relacionadas ao livro) O que podemos aprender com ela? Imaginem se todos nós fossemos iguais como o mundo seria? Como podemos ser respeitosos com as pessoas no dia a dia?</li> <li>• Jogos: circuito para encontrar um tesouro.</li> <li>• Desenho: quem sou eu?</li> </ul>
Cuidado com a natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação da história: <i>O casal de João de Barro</i>, de Nara Salamunes.</li> <li>• (Perguntas relacionadas ao livro) O que nós aprendemos com o João de barro? Nós cuidamos de nossas casas? E fora dela? Também cuidamos do que está lá fora?</li> <li>• Jogos: corrida para apagar uma queimada; fechar “torneiras abertas”; plantar em copos de pet com vasos autoirrigáveis.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 6.4.4 Escala de Inclusão da Natureza no Self

Esse instrumento foi utilizado de forma complementar às análises qualitativas, juntamente com a observação e as oficinas para que possa trazer contribuições sobre a conexão com a natureza das crianças campesinas. Alguns estudos sobre a conexão com a natureza utilizam a Escala de Inclusão da Natureza no Self (*Inclusion of Nature in Self Scale – INS*), de Schultz (2002). De acordo com Pato (2018), a escala é composta por um conjunto de sete círculos que variam em diferentes graus de sobreposição. O participante deve marcar o

que mais representa a sua relação com a natureza. Exemplifica-se com um dos círculos da escala na Figura 3.

Figura 3 – Exemplo de representação da Escala de Inclusão da Natureza

---

**EU**

**NATUREZA**

---

Fonte: Elaborada pela autora.

Schultz (2000) explica que a escala de Inclusão com a Natureza é um indicador de como as pessoas se veem conectadas, em continuidade com a natureza, ou como uma parte do ambiente natural. É preciso deixar claro que essa escala não é métrica do mais conectado ao menos conectado; ela esboça apenas como o sujeito se percebe em conexão com a natureza. Embora seja utilizada uma lógica métrica sob a escala para facilitar a interpretação e leitura dos dados.

#### *6.4.5 Roteiro da entrevista individual*

Segundo Gil (2011), a preparação do roteiro de uma entrevista depende do tipo de entrevista a ser adotado. No caso desta pesquisa, para a entrevista individual foi importante definir os assuntos de interesse, ficando o seu desenvolvimento por conta das habilidades da pesquisadora e as falas da criança. O diferencial encontra-se na liberdade e confiança que ambos, pesquisadora e criança, tenham no processo de conversação.

A entrevista abordou as temáticas: mudança de rotina com a pandemia/cotidiano, brincadeiras e jogos, o que a criança apreendeu das oficinas no campo e do que se recordava, além de tratar sobre a conexão com a natureza.

### *6.4 PROCEDIMENTOS*

Os encontros, para todas as atividades propostas, ocorreram fora do ambiente escolar formal. As reuniões aconteceram dentro de um galpão central do assentamento e em um polo de encontro no acampamento. Ambas as comunidades possuíam um espaço destinado às



reuniões e deliberações comunitárias, inclusive de encontros voltados somente para as crianças.

No dia escolhido para a apresentação da pesquisa, houve uma reunião mensal com os moradores para discutir as problemáticas existentes, o que seria necessário realizar em comunidade. Foram tratadas questões de políticas públicas que os envolveram, anseios, dúvidas e elogios do grupo. Essa descrição do que ocorreu nas reuniões deu-se pela apresentação inicial do líder comunitário. Para manter a privacidade das famílias participantes, nesse primeiro dia, os pais foram convidados a participarem e contribuir com a pesquisa, e, quando a reunião foi iniciada pela comunidade, ficou acertada uma nova data para início do trabalho de pesquisa.

O líder comunitário do assentamento se tornou o interlocutor entre a pesquisadora e a comunidade, repassando as informações para o grupo de WhatsApp interno dos moradores. O acampamento foi indicado por pais do assentamento visitado, por ser um local que já realizava atividades para as crianças em sua comunidade e possivelmente estaria disponível para participar das atividades propostas nesta pesquisa. Contatamos uma das líderes comunitárias, que se dispôs a receber as oficinas e participar da pesquisa, tornando-se a interlocutora entre o acampamento e a pesquisa.

A cada encontro, foram realizadas duas oficinas com duas temáticas distintas, totalizando 3 horas de duração cada encontro, sendo que cada comunidade foi visitada duas vezes, sem contabilizar os encontros de apresentação e conversa inicial com os líderes comunitários. Quanto aos livros infantis, esses foram selecionados com as temáticas propostas avaliando a faixa etária das crianças. Durante o processo das oficinas vivenciais, a pesquisa se desenvolveu com o seguinte sequenciamento: apresentação do grupo e da pesquisa, leitura do livro selecionado, jogos e brincadeiras e rodas de conversa. A aplicação da Escala de Inclusão da Natureza no *Self* ocorreu no último dia de encontro, porém aconteceu no início das atividades para não assumir vieses ou influenciar a resposta das crianças. Os participantes apresentaram autorização dos pais ou responsáveis com a referida possibilidade de desistência.

Como afirma Creswell (2007), os guardiões de acesso ao local ou aos participantes, como os pais ou gestores escolares, são responsáveis pela autorização e continuidade da pesquisa com os participantes. Seguindo as orientações, foram acordados os seguintes documentos:

- a) carta de apresentação/recomendação do pesquisador e da pesquisa;
- b) autorização institucional de um líder comunitário; e

c) autorização da pesquisa assinada pelos pais/responsáveis.

Inicialmente, foi realizada uma dinâmica com as crianças para que pudessem assentir com a participação da pesquisa, mesmo que essa já tivesse sido autorizada pelos responsáveis, resguardando o direito de escolha das crianças. As crianças que não desejassem participar seriam asseguradas de seu direito sem repreensão ou discriminação. Após esse trâmite de institucionalização e permissão para o andamento da pesquisa, os trabalhos de campo foram iniciados.

Passados quatro meses da realização das oficinas e tendo em vista o período de pandemia, foi realizada uma entrevista por telefone com uma das crianças participantes da pesquisa. Pretendeu-se identificar a percepção do processo desenvolvido nas oficinas, bem como verificar a vivência da pandemia e a conexão com a natureza nesse contexto.

A pesquisa garantiu os aspectos éticos como o anonimato das crianças e a não divulgação dos resultados das informações com o uso de som e imagem delas, bem como a identificação das instituições utilizadas na pesquisa. Nesse quesito, as instituições ponderaram e autorizaram suas identificações, como forma de cooperação à pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em sigilo sob posse da pesquisadora pelo período de até 10 anos. Após esse prazo, os dados serão destruídos para a inviolabilidade das informações coletadas. O objetivo do estudo foi esclarecido para todos os participantes (pais, crianças e comunidade) para a clareza de suas finalidades.

## 7 ANÁLISE DE DADOS

As análises de dados foram realizadas por diferentes técnicas como a análise de conteúdo e análises estatísticas descritivas. Os registros oriundos das observações e rodas de conversa formam um *corpus* textual e foram interpretados por meio de uma análise de conteúdo com apoio do software Iramuteq. Os desenhos infantis foram analisados a partir de uma vertente psicopedagógica, com a observação dos elementos presentes nos desenhos, como as cores utilizadas, as dimensões do desenho e seu posicionamento e a força utilizada no tracejado, considerado por Corman (2003) como sendo o nível gráfico de análise do desenho. O autor cita que, além do nível gráfico, há o nível de conteúdo ou dos sentidos e significados por trás da construção artística como um todo.

Os jogos e as brincadeiras foram analisados a partir da funcionalidade, envolvimento com a temática, participação das crianças e avaliação posterior aos encontros. Nesse olhar, Durand (2002) analisa e teoriza sobre o imaginário, englobando dois grandes regimes de imagem nas dimensões: psíquica individual, dimensão social e corporal. Esses regimes são o diurno e regime noturno. Segundo o autor, o regime diurno considera a oposição. Esse traz símbolos de ascensão e elevação. Cita Durand (2002) que as crianças costumam exercitar esse regime imaginário em suas brincadeiras com as experiências corporais de desafio, enfrentamento, luta e conquista heroica. Os animais ferozes e o fogo se enquadram dentro desse regime. Em contrapartida, o regime noturno considera a fusão e a integração como princípio. Considera os símbolos que representam a natureza, paz e a terra. Para as crianças, esse regime é representativo com as atitudes solidárias, as brincadeiras de contemplação e as ajudas mútuas, que compartilham momentos positivos entre seus pares.

A Escala de Inclusão da Natureza no *Self* (INS) foi analisada a partir da análise descritiva, por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). O instrumento foi utilizado de forma exploratória e permitiu verificar as relações dos itens da Escala de Inclusão da Natureza no *Self* para a investigação da conexão das crianças com a natureza. “A criança escolhe entre sete imagens que representam posições entre a natureza e o *self* com graus diferentes de sobreposição” (MARTIN, 2016, p. 4). A INS se mostra valiosa na pesquisa sobre a conexão com a natureza de si mesmo, como uma espécie de automedida. (ANEXO A).

## 8 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa coletados a partir da observação participante, das oficinas, das rodas de conversa e de entrevista.

Por meio da utilização do recurso de nuvem de palavras no software Iramuteq, as palavras que são representadas com fonte maior e centralidade apareceram com maior frequência e assumem o núcleo central do diálogo existente no corpus textual da pesquisa. Os diálogos foram coletados a partir das rodas de conversa e observação participante.

*Figura 4 – Nuvem de palavras do corpus textual da pesquisa*



Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 4, a conexão com a natureza para as crianças se traduz nas seguintes palavras-chaves: “brincar”, “desenhar”, “casa” e “aqui”, representando a noção de lugar, além do verbo “gostar”. Em uma pesquisa recente, Brito (2018) realizou entrevistas com 75 crianças da cidade de Boa Vista-RR sobre suas percepções em relação à conexão com a natureza, e, dentre os resultados, aponta-se que o significado de natureza é um lugar bonito e divertido, porém longe do seu próprio habitat. A autora comentou que esse resultado representou um distanciamento afetivo entre as crianças da cidade com o mundo natural

Na presente pesquisa, a palavra que saltou aos olhos foi o advérbio “aqui”, por isso a pesquisa da Brito (2018) foi referenciada como um comparativo com este trabalho, em uma percepção da compreensão de si em relação à natureza. Brito (2018) considerou que os índices de sua pesquisa foram altos em relação ao quanto as crianças se sentem próximas à natureza. Reconhecendo e respeitando as diferenças metodológicas e contextuais de cada

pesquisa, é possível inferir que as crianças campesinas não consideram o distanciamento com natureza devido ao local de convivência diária.

Em relação à temática natureza, as crianças buscaram descrever seus elementos. No entanto, nota-se certa dificuldade ou compreensão do termo para descrevê-lo. Constatou-se pelo comportamento apresentado pelas crianças, ao realizarem uma pausa maior, ou hesitarem antes de dar suas respostas. O diálogo apresentado no Quadro 7 ocorreu durante a roda de conversa, logo após a leitura do livro: *A última árvore no mundo*.

**Quadro 7 – Diálogo das crianças após a leitura do livro *A última árvore no mundo***

**C1:** – *O que vem na minha cabeça são as árvores e os animais.*

**C3:** – *Tem flores também.*

**C5:** – *Na natureza tem frutas!*

**C4:** *A natureza para mim é Deus, né?*

**C2:** – *Tem muito bicho lá.*

**Pesquisadora:** – *E onde está essa natureza?*

**C2:** – *A natureza está na floresta.*

**C3:** – *A natureza está livre.*

**C4:** – *A natureza está aqui. Aqui é a roça, tudo aqui é natureza.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Notório destacar que a natureza apareceu com o significado de liberdade, com um aspecto divino, e novamente a expressão “aqui” representou que a natureza é aquilo que está próximo, ao redor, dentro do campo de visão e no cotidiano. Esse resultado sugere que as crianças se sentem mais próximas da natureza e está em consonância com o que foi proposto por Larson (2018).

Larson (2018) realizou uma pesquisa com 700 alunos norte-americanos, moradores de áreas rurais, com o objetivo de entrelaçar três medidas: o tempo em que as crianças permanecem fora de casa; o tempo em frente às telas; e a conexão com a natureza. O autor chamou a atenção para as barreiras que têm distanciado as crianças da natureza, e afirmou que uma das soluções para oportunizar a conexão com a natureza é dar ênfase na “natureza próxima”, ou seja, aquela que está em frente ou no entorno das residências. O autor reiterou que essa proposta poderia funcionar facilmente com jovens e crianças nas áreas rurais, onde o acesso à natureza se dá através das portas e janelas de casa.

As crianças desenharam o significado de natureza após a leitura do livro e o diálogo inicial nessa oficina. Na análise de similitude (Figura 5), os resultados próximos à palavra “desenho” apareceram com os elementos que as crianças mais desenharam e destacaram em suas representações, como: “natureza”, “rio”, “chuva”, “caverna”, “casa”, entre outros.

Figura 5 – Resultado da análise de similitude sobre os desenhos na natureza



Fonte: Elaborada pela autora.

No Quadro 8, são descritos trechos de diálogo das crianças com a pesquisadora enquanto desenhavam a natureza.

Quadro 8 – Diálogo das crianças durante a oficina vivencial de desenho infantil

**C1:** – *Eu estou fazendo a árvore, tia. Eu desenhei uma árvore. A tartaruga, a girafa e um desenho de uma personagem japonesa, a Sakura.*  
**C2:** – *Eu vou fazer o mato e pintar o chão. E fazer um leão.*  
**C3:** – *Eu não sei fazer a natureza. Pesquisadora:* – *Você pode desenhar do seu jeito, não existe certo ou errado, tudo bem? Vamos pensar o que têm na natureza?* **C3:** – *Eu nem sei. Hum... Tem chuva fresca. E a chuva faz frutas. Eu vou fazer as frutas. Eu fiz o rio!*  
**Pesquisadora:** – *E como que surgiu esse rio?* **C3:** – *Porque choveu. Eu colori tudo, eu fiz um avião rosa, o rio rosa e o rio azul. Eu fiz uma chuva colorida.*  
**C4:** – *Eu quero fazer uma caverna. Eu desenhei uma caverna e aqui são os matos, aqui é a minha casa e aqui é a terra e a chuva aqui. Na caverna tem minha mãe, a Isabela, a tia Aline, meu pai, minha madrinha. E eu também.*  
**C5:** – *Estou fazendo uma cagaita. Pesquisadora:* – *Eu nunca comi cagaita, ela é doce?* **C5:** – *Ela é mais azeda. Eu desenhei um lobo-guará adulto e um filhote. E um ninho de carcará aqui.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Dado o exposto, verificou-se o potencial criativo e imaginativo das crianças em seus desenhos. Foram cinco desenhos completamente diferentes entre si e o que mais se aproximou de uma casa desenhou uma caverna. Algo recorrente nos relatos foi a menção ao elemento água, como água do rio ou das chuvas. Importante destacar que as crianças citaram elementos

característicos do Cerrado, como a fruta cagaita, o lobo-guará e o carcará, além de elementos fora do bioma em que estão situados, como a girafa e o leão. Outro destaque nesse diálogo foi a fala da criança C3, quando disse que “a chuva faz frutas”. A criança realizou uma interessante analogia e referência às mudanças climáticas e como ela altera o cenário em que ela reside. Possivelmente, essa criança conseguiu visualizar que as árvores frutíferas possam prosperar após as chuvas, talvez por um conhecimento transmitido oralmente na própria família ou comunidade ou mesmo pela observação direta da vida no campo.

Em vista dos argumentos apresentados, Pojo e Vilhena (2013), ao estudar o contexto ribeirinho de crianças na Amazônia Paraense, consideram um entrelaçamento da vivência ribeirinha e da relação com a natureza. Essa é uma parte fundamental da formação e do desenvolvimento sociocultural das crianças. Nesse contexto, as crianças aprendem sons das águas, da mata, dos animais, tempo, clima, e tais características demarcam formas sensoriais, afetivas, experienciais e cotidianas de aprender, que devem ser consideradas no momento da construção de estratégias pedagógicas para esta população.

Em relação aos animais do Cerrado e animais que se relacionam no cotidiano, as crianças do campo apresentaram causos e relatos de experiência. O diálogo mostrado pelo Quadro 9 ocorreu durante o encontro com a temática Cerrado, enquanto as crianças brincavam com o jogo da memória dos animais.

#### Quadro 9 – Diálogo das crianças durante a oficina vivencial sobre os animais do Cerrado

**C2:** – *Eu já vi um tucano em uma árvore bem ali.*

**C1:** – *Eu tenho medo da onça.*

**C3:** – *O tamanduá come as formigas!* **Pesquisadora:** – *Como você sabe disso?* **C3:** – *A professora da escola me falou.*

**C4:** – *A anta! Ah essa é que nem na história que você contou, né, tia?*

**Pesquisadora:** – *Vocês já encontraram animais aqui no assentamento?*

**C3:** – *Já mataram uma cobra lá na roça e uma ovelha má que morde.*

**C1:** – *Eu brinco com as galinhas que são boazinhas. Só o ganso ataca. Um dia a minha prima subiu em cima de mim com medo do ganso. Aí eu peguei um pau e espantei o ganso para lá.*

**Pesquisadora:** – *E vocês têm animais de estimação?*

**C2:** – *Eu não.*

**C1:** – *Eu tenho cachorro.*

**C4:** – *Essa é a amora igual à frutinha. Foi a madrinha dela que deu o nome [apresentando a foto no celular].*

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da realidade apresentada, as crianças do assentamento apontaram que existe uma relação de medo e certa ameaça com alguns animais, como a “ovelha má”, o “ganso

ataca”, o “medo da onça”. Por outro lado, existem bons sentimentos com as galinhas e o cachorro como animais domésticos.

Quanto aos desenhos relacionados à identidade, as crianças desenharam, em sua maioria, a figura de um corpo humano (Foto 6), ou apenas o rosto humano. Seis meninas desenharam princesas fazendo referência de si (Foto 7). Um menino desenhou um príncipe, outro o desenhou pescando em um rio (Foto 8). Um último desenho, o que destaque, seria uma menção à família e ao acampamento, contendo até a grafia da bandeira do MST (Foto 9).

Foto 6 – Desenho da aluna C6 sobre a oficina: identidade



Fonte: Acervo da autora.

Foto 7 – Desenho da aluna C12 sobre a oficina: identidade



Fonte: Acervo da autora.

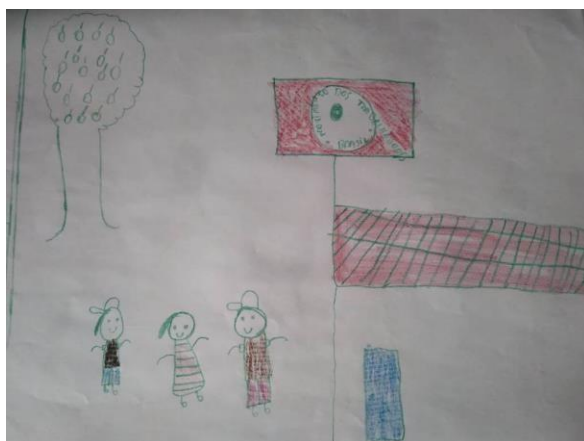


Foto 8 – Desenho do aluno C9 sobre a oficina: identidade



Fonte: Acervo da autora.

Foto 9 – Desenho do aluno C14 sobre a oficina: identidade



Fonte: Acervo da autora.

Levando-se em conta o que foi observado, as crianças tinham muito interesse em iniciar os desenhos. Algumas queriam até fazer surpresa em relação às suas criações, mas poucas incluíram os elementos cotidianos da vida no campo, mesmo com as orientações da pesquisadora. A maioria das crianças apresentou desenhos com a figura central do eu e do corpo humano, além de trazer elementos dos contos de fada, como a figura do príncipe e da princesa. Esses resultados são compatíveis com a faixa etária dos participantes, que integram elementos mágicos e fantasia para expressar sua relação com o mundo. Em relação à realização do trabalho sobre o cuidado com a natureza, após a leitura do livro *Casal de João de Barro*, as crianças trouxeram à tona a temática das queimadas. Preocupada com a natureza,

uma criança retratou sobre tomar banhos demorados, mas que poderia reduzir o tempo gasto durante essa atividade. Essas observações foram descritas no Quadro 10.

Quadro 10 – Diálogo das crianças durante a oficina vivencial sobre os cuidados com a natureza

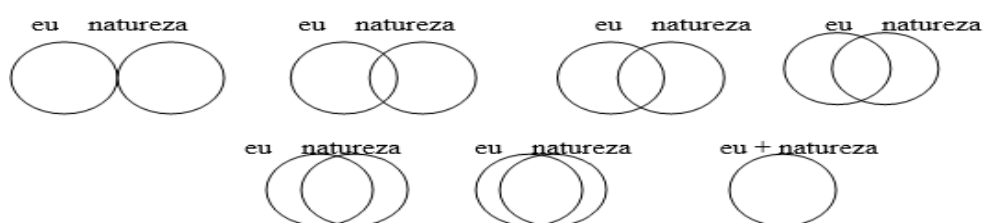
**Pesquisadora:** – *Quando nós escovamos os dentes, pode deixar a torneira aberta o tempo todo? E quando tomamos banho ficamos horas debaixo do chuveiro?*  
**C11:** – *Eu tomo banho de 2 horas, tia.*  
**Pesquisadora:** – *Duas horas é bastante tempo. Será que você consegue tomar esse banho mais rápido? Precisamos de todo esse tempo?*  
**C11:** – *Não!*  
**C9:** – *E tem que fechar bem para não ficar pingando.*  
**Pesquisadora:** – *E o que mais acontece que não é legal para a natureza?*  
**C11:** – *Eu já vi fogo no mato.*  
**C10:** – *São as pessoas que colocam fogo, não é tia?*  
**C3:** – *Fica tudo preto depois e um cheiro ruim de fumaça.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Conclui-se citando que as crianças apresentaram determinada conscientização em suas falas ao reconhecerem que são os seres humanos que, na maioria das vezes, ocasionam as queimadas. Percebeu-se, também, que elas estão atentas a comportamentos pró-ecológicos como ser preciso fechar bem as torneiras.

A seguir, são dispostos os resultados da análise descritiva da Escala de Inclusão da Natureza no Self – INS (SCHULTZ, 2002), a fim de complementar a análise da conexão das crianças com a natureza, alinhado aos desenhos e aos jogos e às brincadeiras, ao final das oficinas os participantes receberam a INS para preencher. Esse instrumento (INS), que avalia a conexão implícita que um indivíduo tem com a natureza, consiste em uma representação gráfica de um conjunto de sete círculos sobrepostos, que indicam o grau de relacionamento de um indivíduo com a natureza, a partir de sua percepção.

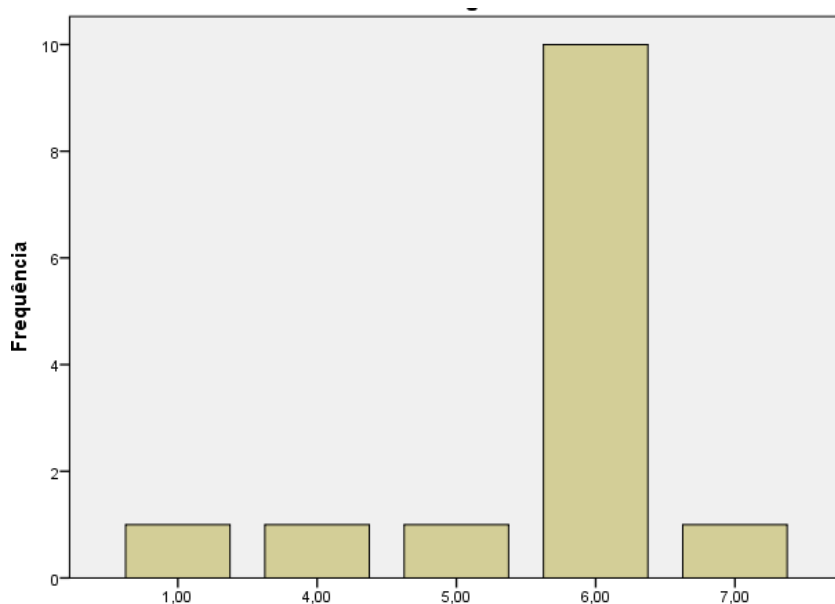
Figura 6 – Escala de Inclusão da Natureza no Self



Fonte: Schultz (2002).

Atribuindo-se pontos de 1 a 7 pontos aos sete círculos concêntricos (da esquerda para a direita e de cima para baixo, conforme a Figura 6), as análises estatísticas descritivas univariadas da INS indicam que a média é de 5,50 (DP=1,45). Segue o Gráfico 1 com as frequências da escala.

Gráfico 1 – Frequência da Escala INS



Fonte: SPSS, versão 23.

Os resultados apontam que 85,8% das crianças da pesquisa se consideram conectados com a natureza, corroborando os resultados das análises apresentadas anteriormente. Porém, 7,1% estão parcialmente conectados, enquanto 7,1% não estão preocupados com a natureza, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Porcentuais de conexão das crianças com a natureza

Representações	%	Frequência
	<b>7,1</b>	<b>1</b>
	-	-
	-	-
	<b>7,1</b>	<b>1</b>
	<b>7,1</b>	<b>1</b>
	<b>71,6</b>	<b>10</b>
	<b>7,1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, dando continuidade aos resultados, descrevem-se os elementos que emergiram da entrevista individual. Após o término das oficinas vivenciais, foi realizada uma entrevista individual com uma das crianças participantes da pesquisa. Pela situação de isolamento social, devido à pandemia de coronavírus (Sars-Cov-2), a entrevista ocorreu virtualmente, após agendamento do melhor dia e horário, com a devida autorização dos pais/responsáveis da criança e a concordância dela.

Os pais autorizaram somente a gravação de áudio, e, assim, ocorreu a entrevista. De forma introdutória, a criança informou que estava bem e que ninguém da sua família havia contraído o vírus. Outro dado relevante é que a criança havia se deslocado de sua residência durante esse período, ausentando-se do assentamento onde mora. A criança entrevistada será identificada como C2, e segue o Quadro 11, com trechos do diálogo:

Quadro 11 – Entrevista individual com uma criança participante, após o término da pesquisa

<p><b>Pesquisadora:</b> – <i>Você está bem? Como está sua rotina com a pandemia?</i></p> <p><b>CX:</b> – <i>Eu estou bem. A rotina mudou muito esses dias, estou tendo muitas atividades para fazer.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> – <i>O que você lembra dos nossos encontros? O que você gostou?</i></p> <p><b>CX:</b> – <i>Eu lembro da massinha de modelar, uma atividade em que pulamos, fizemos oficinas da água e uma história dos pássaros. Eu gostei de tudo, só faltou música. Eu gostei de tudo, as crianças gostaram também. Lá é muito parado, então gostamos de coisas diferentes.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> – <i>O que as crianças mais fazem no assentamento? Do que gostam de brincar? Como passam o tempo livre?</i></p> <p><b>CX:</b> – <i>Na maioria das vezes, as crianças ajudam a cuidar dos animais e dos irmãos mais novos. A gente subia nas árvores, eu brinco com meus primos no quintal da minha avó, e é isso.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> – <i>O que você aprendeu com as nossas atividades?</i></p> <p><b>CX:</b> – <i>Ah, a gente aprendeu a cuidar dos animais, economizar água e cuidar das árvores também.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> – <i>Quando você está no assentamento, a natureza está mais conectada a você?</i></p> <p><b>CX:</b> – <i>É, eu considero que sim. Lá, eu sinto mais a presença da natureza, porque aqui eu fico trancada o dia todo no meu quarto mexendo no celular, e lá eu deixo o celular de lado, eu olho os animais, eu ajudo minha avó cuidar dos animais. Eu faço muitas coisas lá.</i></p>
--

Fonte: Elaborada pela autora.

É possível inferir pelo diálogo com a criança um saldo positivo dos encontros e das atividades propostas pelas oficinas vivenciais. Demonstra-se que a criança faz referência à avó por duas vezes, como a casa em que brinca e que ajuda a avó a cuidar dos animais. No diálogo sobre o que ela aprendeu com a pesquisa, a criança destaca a palavra “cuidado”.

Korpela (2002) realizou uma pesquisa com 55 crianças finlandesas, de 8 a 13 anos, da área urbana, sobre o potencial restaurador dos espaços físicos e quais os locais favoritos para

a realização das brincadeiras pelas crianças. O autor descobriu que os ambientes naturais, o local de residência, as quadras ou espaços destinados para práticas esportivas e a comunidade são os locais favoritos e, conseqüentemente, com maior potencial de restauração do bem-estar e da saúde. O local favorito pelas crianças para realizar as brincadeiras foi classificado como o residencial, com descrições que citavam o quintal de casa, a casa de um amigo ou o próprio quarto.

## 9 DISCUSSÃO

Os resultados sugerem que as crianças camponesas que participaram deste estudo apresentam uma maior conexão com a natureza. É possível que isso esteja associado ao local de residência das crianças, conforme defendido por Brügger *et al.* (2016), que afirmam que, quanto mais longe um objeto está da situação presente de uma pessoa, mais esforço ela tem que fazer para interpretá-lo.

Logo, considerando-se que a proximidade com o ambiente natural é maior para essas crianças, a natureza é algo mais concreto e presente em suas vidas e, portanto, consideram-se mais conectadas com ele. Além disso, as atividades lúdicas desenvolvidas durante as oficinas vivenciais podem ter facilitado essa conexão das crianças com a natureza, como esperado, uma vez que esse processo pedagógico pretende exatamente desenvolver as temáticas ambientais de modo pleno e ativo pelos participantes, conforme proposto por Dansa, Pato e Correa (2014).

Estudo correlato de Lima (2019), desenvolvido com crianças de 8 a 12 anos da zona urbana do DF, revelou que, após as oficinas vivenciais, os participantes aumentaram sua percepção de conexão com a natureza. No entanto, essa conexão se expressou de modo menor e com menos intensidade, em comparação com as crianças camponesas do presente estudo. O diferencial entre ambos é o contexto de vida das crianças, o que pode sugerir que a vivência no campo promove uma conexão maior com a natureza do que a vida na cidade, predominante vivenciada em ambientes construídos (SCHULTZ, 2002). Importante ressaltar o aspecto local e concreto do ambiente natural na vida das crianças do presente estudo, localizados em uma cidade do Distrito Federal que possui características mais rurais.

Em relação à ludicidade, essa se constitui como pressuposto para a formação, principalmente quando se trata da educação infantil e de crianças. Conforme resultados apresentados na nuvem de palavras desta pesquisa, para as crianças do campo a conexão com a natureza se dá por meio do brincar. Tratando-se do universo infantil do campo, o lúdico e o brincar se transformam nas principais formas de experimentar e conectar-se com a natureza. Essa assertiva pode ser utilizada por educadores para propor atividades pedagógicas que envolvam a brincadeira para discutir e refletir sobre a natureza com as crianças nesse contexto.

Assim, a criança deve ser compreendida como um ser lúdico, contemplativo, explorador e disposto a investigar as curiosidades e os benefícios que o ambiente natural dispõe. Os resultados obtidos na pesquisa indicam diversos e diferentes motivos para que se

promova a conexão das crianças à natureza, como: estar ao ar livre é um convite à movimentação corporal; promoção de estímulos sensoriais; ajuda no processo respiratório; previne a obesidade e a deficiência de vitaminas; estimula a capacidade cognitiva e o espírito solidário; tem-se a sensação de liberdade e pertencimento, entre outras motivações.

A abordagem instrumental e mecânica do processo de ensino-aprendizagem ainda se faz presente nos contextos educativos, conforme afirmam Andrade e Silva (2015), que consideram que o processo de ensino-aprendizagem está muito distante de um enfoque verdadeiramente lúdico. As crianças se expressam e admitem uma espécie de linguagem na ação de brincar, como afirmam Haddad e Cintrão (2018). Nesse sentido, considera-se que as crianças camponesas participantes do presente estudo, ao brincar constroem uma via de acesso para conexão com a natureza. Espera-se que o cuidado com a natureza se torne um valor humano em destaque, em cada um desses atores no campo para criar um senso de responsabilidade e preocupação em cuidar da natureza.

Devido à relação comunitária existente nas comunidades campesinas, o local de residência pode ser considerado em outra dimensão para as crianças no campo, durante a realização desta pesquisa foi observado que as crianças caminham e se relacionam com o assentamento e acampamento de forma que a tenda central dos encontros, a casa dos vizinhos e todo o território se constituem como sua morada.

Neste trabalho, é possível visualizar que vários são os fatores que conectam os humanos com a natureza, seja a influência familiar, cultural, ambiental, ou mesmo instituições de referência, os valores humanos, além de experiências específicas ao longo da vida. Se Bragg (2013) aponta seis barreiras para conectar as crianças à natureza, para as crianças campesinas a falta de acesso a espaços verdes (naturais) pode não se configurar como uma dificuldade, em decorrência do local em que vivem. O fato é que as crianças apontaram o local de residência como o preferido para a realização das brincadeiras, e essa afirmativa vai ao encontro da constatação da autora, que aponta a existência de uma compreensão errônea do que significa segurança e o trânsito livre das crianças na natureza.

Dessa maneira, o ambiente doméstico/residencial é considerado mais seguro para as crianças. Apesar de não desconsiderar os riscos que o ambiente natural pode trazer, a compreensão errônea da segurança que a autora se refere é que o contato com o ambiente natural traz muitos benefícios para além da preocupação com a segurança das crianças. Fato corroborado também pela nuvem de palavras do software Iramuteq do *corpus* textual desta pesquisa, com destaque para os termos: *brincar, gosto e casa*.

Assim, desconectar as crianças da natureza é desconsiderar o potencial educativo de relacionar os alunos às paisagens sociais e ambientais ao seu redor, relacionamento que ocorre primeiramente no contexto dos estudantes e suas imediações para partir para a complexidade de sistemas globais (ROSE; CACHELIN, 2013). As potencialidades desse relacionamento ou conexão são conduzidas por Davis *et al.* (2016), ao afirmar que as crianças pequenas são capazes de tomar medidas ambientais e elas podem ser sujeitos semeadores, para influenciar a comunidade em que vivem em um agir de forma mais sustentável.

Identificar e reconhecer o contexto de uma atividade educativa é parte diagnóstica da preparação do trabalho docente. Neste estudo, a atividade que consistia na plantação de sementes em copos autoirrigáveis de garrafa pet foi a brincadeira que mais envolveu as crianças. A partir do momento em que os elementos do cotidiano das crianças do campo foram levados para dentro das oficinas, as crianças demonstraram maior participação e engajamento no percurso formativo.

Segundo Souto (2020), literaturas sobre o modo de vida das crianças e adolescentes do campo que enfoquem uma escuta sensível aos seus anseios e desejos em relação ao futuro e as relações que constroem com o campo não são encontradas com facilidade. Assim, este trabalho atuou como difusor da perspectiva das crianças camponesas em relação à natureza e ao local em que vivem. Costa (2008), em uma pesquisa realizada com vinte catadores de materiais recicláveis sobre suas trajetórias de vida, aponta para a necessidade de emancipação desses sujeitos como um dos caminhos para fugir da exclusão social.

Trazendo essa perspectiva para o contexto camponês, durante as oficinas realizadas com as crianças a temática da identidade camponesa buscou valorizar as especificidades dos sujeitos camponeses, para que o campo e o trabalho no campo possam conduzir suas relações sociais, sua dimensão pessoal e trazer significado para suas vidas. A valorização da representação do campo cria possibilidades para a conscientização sobre sua realidade, considera a importância do trabalho realizado no campo e atua como mola propulsora para a construção de uma relação de reconhecimento/identidade com o campo e possivelmente com a natureza.

Neste presente estudo com crianças do campo, nos resultados da entrevista é possível inferir que há uma sensação de conexão com a natureza e liberdade quando está no assentamento ou acampamento. Pelos registros da entrevista, a criança indica estar no meio urbano e compara a sua vida no assentamento. A criança informa que no assentamento há o contato direto com o ambiente natural, as plantas e os animais.



De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e “[...] viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (BRASIL, 2013. p. 94). No campo legal e de políticas públicas, aponta-se para a necessidade de integrar as crianças e a natureza de forma sistemática, conforme Freitas (2018), em sua pesquisa sobre o quanto que os documentos legais (BNCC, RCENEI e DCNs), e as políticas públicas educacionais relacionam a criança com a natureza, nos resultados da pesquisa compreende-se pouco protagonismo da relação entre criança e natureza nesses documentos, tratando-a de forma superficial e de sobrevalorização do saber cognitivo, desvalorizando as demais áreas para a formação de um sujeito completo.

Koch (1982), ao analisar as teorias de Friedrich Froebel, educador que cunhou o termo *Jardim de Infância*, e tendo se debruçado na educação das crianças, afirma que o desenvolvimento das crianças se dava como o desenvolvimento das plantas, que elas devem ser cuidadas tendo como os educadores/jardineiros seus cuidadores. Essa metáfora pode ser utilizada para o campo educacional quando se trata da conexão com a natureza, pensando em uma formação/cultivo processual dessas crianças e de sua relação com o ambiente natural.

Logo, a educação pode atuar na formação das crianças, a educação ambiental na conscientização e sensibilização e a educação do campo na emancipação das crianças camponesas. Todas atuam de forma complementar na construção de cidadãos críticos e responsáveis pelas suas ações individuais, coletivas e perante a natureza.

Pensando em como a educação do campo tem se atrelado à educação ambiental, deve-se considerar a intrínseca relação do sujeito camponês com elementos naturais, como a terra (solo), as águas e as florestas. É preciso considerar também que estes trabalhadores do campo podem agir em prol da natureza, com cultivos e trabalhos integrados ao bem-estar humano e da natureza.

De acordo com o PRONERA, postulado no decreto nº 7.352, de novembro de 2010, em seu artigo 2º no inciso I, estabelece que a educação do campo respeitará a diversidade do campo em seus aspectos ambientais, e no inciso II, que os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo devem estar direcionados para um desenvolvimento ambientalmente sustentável.

Segundo Silva (2017), apesar da força e do avanço do agronegócio na contramão desse setor estão os movimentos sociais do campo que inserem em suas lutas e debates a necessidade de se trabalhar com técnicas agrícolas tradicionais, com o uso de policultivos em

paralelo à monocultura, além do estímulo à produção de alimentos orgânicos e de uma nova categoria de produção denominada agroecologia.

A agroecologia traz junto a si um viés multidimensional da *relação do homem e da mulher com a natureza* e seus processos produtivos, demarcando um espaço para além das técnicas de produção, mas, sobretudo, inserindo-se no debate político da questão agrária (SILVA, 2017, p. 95).

Segundo Souza (2018), a agroecologia no Distrito Federal ainda caminha a passos lentos como matriz produtiva, mas essa é uma alternativa para transformar a maneira com que os camponeses trabalham, os quais ficam subordinados à lógica do agronegócio se tornam dependentes de insumos químicos. Há processos produtivos que atuam na lógica da subordinação e processos produtivos que podem atuar na lógica da conexão com a terra e com a natureza. Assim, espera-se que o trabalho no campo possa se dar com mais autonomia para as famílias camponesas, para que esses possam ser articulares de um trabalho com responsabilidade social e ambiental.

Dessa forma, o campo tem demandado um olhar ambiental, seja pela saúde das famílias camponesas e segurança alimentar, seja para tornar o ambiente uma inteira ambiência sem a presença dos agrotóxicos, seja para valorizar a relação de trabalho do humano-natureza e da construção de uma conexão com a natureza. Souza (2018) afirma que o camponês trabalha com processos produtivos dos quais depende a vida. A educação ambiental alia-se a esse posicionamento quando tem por objetivo correlacionar de forma harmoniosa a vida humana e de todos os seres vivos com a natureza. Nesta pesquisa, as crianças camponesas apresentam uma perspectiva de proximidade e relação com o ambiente natural, assim serão necessários olhares multidimensionais sobre essa afirmativa para que essa conexão possa ser valorizada e tratada enquanto uma das especificidades dos sujeitos camponeses.

Costa (2008), em sua pesquisa realizada com catadores de materiais recicláveis e sua relação com a natureza, afirma que, ao se considerarem capazes de cuidar do meio ambiente, os catadores re-significam sua natureza humana, incorporando-os aos saberes do cotidiano, saberes pertencentes ao seu trabalho de catador e os saberes do cuidado com a qualidade de vida do planeta e dos seres vivos. Pensando em sujeitos que, assim como os camponeses, interagem de forma direta com a natureza ou com o cuidado de seus recursos, de forma paralela, é possível conduzir processos formativos juntos aos sujeitos camponeses para que reconheçam o seu papel como cuidadores do meio ambiente ao trabalhar diretamente com elementos naturais.

Por meio das considerações de Brandão (1999), o autor alerta que o contexto campestre pode ser pautado em relações de poder, as quais mediam a relação do camponês com a terra, somados à força da industrialização que coloca ferramentas e maquinários entre o contato humano com a terra. Dorninger *et al.* (2017) afirmam que a conexão biofísica humano-natureza é cada vez mais suprimida por modos de uso industrial do solo, o que envolve maiores teleconexões (influência tecnológica) e a presença de insumos externos não renováveis no uso da terra. Essas alterações devem ser consideradas com a devida atenção, pois podem se constituir como forma de distanciamento dos sujeitos campestres da sua relação biofísica com a natureza, e quanto mais distantes menos conexão com a natureza.

Ao longo deste trabalho, aponta-se Klassen (2010) como alerta para uma onda de desconexão, seja no contexto rural ou urbano. Embora as crianças campestres tenham apontado altos índices de sentir-se conectadas à natureza, não se pode negar que o contexto campestre está em constante transformação e que essas transformações alteram o campo. Ao falar da emancipação, Freire (1998) considera a superação de barreiras impostas, reconstrução, superação de opressões e preconceitos. Assim, é preciso atuar perante a emancipação desses sujeitos com vistas a considerar sua identidade, especificidades enquanto criança camponesa, suas características culturais e sociais para que essas transformações não descaracterizem e desconectem as crianças campestres da natureza.

Outra consideração que deve ser feita é a forma de lidar com a temática ambiental com as crianças em um contexto global, do que chamariam Cunsolo e Ellis (2018) de luto ecológico. As crianças escutam e são testemunhas de movimentos sociais degradantes, de ameaças, riscos e perdas ambientais.

Ojala (2016) recomenda um apoio e incentivo por parte dos educadores ambientais em criar uma esperança construtiva, que seria a capacidade de enfrentar as ameaças ambientais encontrando uma força positiva em suas ações, sendo necessário com as crianças construir laços, sentidos e significados do mundo natural e empatia pela natureza. E que o lado da ameaça e das grandes problemáticas ambientais devem ser tratados com mais profundidade a partir de anos posteriores nas instituições educacionais. Mas nunca silenciar as questões ambientais no contexto educativo.

Conforme Pelo (2013), a empatia nos envia com a imaginação para um mundo vivo, que nos leva a modificar os entendimentos habituais. A empatia, para o autor, é uma espécie de autoanálise em relação aos outros e ao mundo, não nos considerando melhores do que os outros, mas conectados pela capacidade de troca e compartilhamento.

Por fim, entende-se que a pauta do comprometimento ambiental e da vida, considerando todos os seres vivos, deve ser um trabalho coletivo, de um todo social que busque ser agregador para o bem-estar da natureza e dos seres humanos, independentemente de suas culturas, se tratamos de sujeitos do campo ou da cidade. Admite-se, assim, a importância da construção dessa conexão com a natureza desde a infância, tendo forte influência dos pais, instituições escolares e pessoas de referência, além das experiências e disponibilidade do ambiente natural para as crianças. Conforme Ives *et al.* (2018), a conexão com a natureza tem o potencial de alavancar mudanças profundas no contexto social em direção ao respeito e ao cuidado com a natureza. Assim, que possamos valorizar e compreender a importância da conexão com a natureza para um olhar sensível sob a natureza e responsabilidade humana em suas ações.

## **10 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre as implicações desta pesquisa, está a possibilidade de outras investigações com os sujeitos do campo no que se refere aos aspectos ambientais. Outra implicação seria a investigação sobre em que medida as escolas do campo têm potencializado a conexão com a natureza. Para pesquisas futuras, seria interessante pensar na realização de um estudo comparado sobre a conexão com a natureza das crianças no campo e na cidade. Embora tenha tido boa aceitação e compreensão pelas crianças, seria viável refletir sobre a construção e validação da escala de INS com adaptações para o público infantil.

Uma das limitações deste trabalho é a adoção de uma faixa etária extensa das crianças participantes, já que a pesquisa buscou agregar e atuar de forma receptiva e não excludente aos sujeitos pesquisados. Ressaltamos ainda que o momento de escrita e conclusão deste trabalho se deu no período da pandemia de Covid-19.

Acredita-se que este estudo é um dos caminhos possíveis de investigação da temática, que o campo demanda mais investigações e análises, com outras estruturas metodológicas, contextos ou sujeitos, e almeja-se, ainda, que tenhamos um conhecimento transdisciplinar, debruçando-se sobre a conexão com a natureza. No campo educacional, a pesquisa acende o alerta para as possibilidades formativas que a conexão com a natureza pode criar, na composição de uma formação cidadã, ética, solidária, crítica e reflexiva da realidade, quando nesta realidade se incluem os ambientes naturais e a natureza para além dos ambientes construídos, seja no campo, seja na cidade.

## REFERÊNCIAS

ADLER, P. E ADLER, P. *Membership Roles in Field Research*. New York: Sage.1987.

ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues; MELO, Lana Cristina Barbosa de; SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos. *Educação Do Campo e Educação Ambiental: Interconexões possíveis para a construção de um ensino crítico e transformador*. Debates em educação. ISSN: 2175-6600, v. 9, n. 18, mai./ago., 2017.

ALVIM, Ronaldo Gomes; CASTELHANOS, Hernán Gerardo. *Ecologia Humana sobre a óptica da construção do saber multidisciplinar*. In: Raízes da ecologia humana. ALVIM, Ronaldo Gomes; MARQUES, Juracy. SABEH, 2017.

AMARAL. Bruna Rodrigues do. *Conexão com a natureza e educação ambiental: O Pampa na visão de estudantes de escolas urbanas e escolas do campo no RS*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciatura Ciências Biológicas. Instituto de Biociências. Departamento de Ecologia. 2018.

ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf 102 Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1960.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AYRES, R.U. *Sustainability economics: Where do we stand?* Ecological Economics, v.67, n.2, p.281-310, 2008.

AZIZ, N. F., & SAID, I. *The Trends and Influential Factors of Children's Use of Outdoor Environments: A Review*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, (ajE-Bs) 38, 204-212.2012.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 77-110 p.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. 1982.

BARBOSA, Neusa Helena Rocha. *Navegando nas águas da ecologia humana e do feminino profundo*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação PPGE –UnB. Brasília. 2014.

BARCELOS, Valdo. “*Mentiras*” que parecem “*verdades*”: (Re) Pensando a Educação Ambiental no Cotidiano da Escola. In: ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi (Org.). A AMBIENTE

& EDUCAÇÃO. Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo. Edições 70, 2011, 229 p.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. *A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura* - Lins,SP. Monografia. Unisalesiano Centro Universitário Católico. 2013. 53p.

BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. *Sobre o domínio da natureza na filosofia da história de Theodor W. Adorno: uma questão para a educação*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46. jan-abr, 2011.

BEGOSSI, Alpina. *Ecologia Humana: um enfoque das relações homem-ambiente*. Interciência, v. 18, n. 3, p. 121-132, 1993. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2791745/mod\\_folder/content/0/Begossi%201993.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2791745/mod_folder/content/0/Begossi%201993.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BENZON, Nadia Von. Discussing Nature, Doing Nature: For an emancipatory approach to conceptualizing young people's access to outdoor green space. *Geoforum* vol. 93. Jul 2018. P78-86

BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGO, Ademar. *Mística*. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRAGG, Rachel; WOOD, Carly; BARTON, Jo; PRETTY, Jules. *Measuring connection to nature in children aged 8 - 12: A robust methodology for the RSPB*. Essex Sustainability, Institute and School of Biological Sciences. University of Essex. March 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O afeto da terra: imaginários, sensibilidades e motivações de relacionamentos com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sitiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas da serra da Mantiqueira, em Joanópolis*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Tempos e Espaços nos mundos rurais do Brasil*. RURIS | VOLUME 1, NÚMERO 1 | MARÇO DE 2007.

BRASIL. *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª ed., 2011.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2007 (Subsecretaria de Edições Técnicas). Ano: 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* - PRONERA. Diário

Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1 . Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 13 de mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.*

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília- DF.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: MMA e MEC, 2004, 3º ed. 102.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRATMAN G.N; HAMILTON, J.P., DAILY, G.C: *The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health*. Ann N Y Acad Sci 2012, 1249:118-136.

BRITO, Sigrid Gabriela Duarte. *Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza*. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BRUGGER, A; DESSAI, S. DEVINE-WRIGHT, P. MORTO, T.A; PIDGEON, N.F. *Psychological responses to the proximity of climate change*. Nat Clim Change. 2015.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. (et al.) *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 248 p.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos*. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.



CAPRA, Fritjof. *Conexões Ocultas: Ciência para uma Vida Sustentável*. 4ª ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2005.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente*. 23ª ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, SP: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2002.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; BÚRIGO, André Campos; DIAS, Alexandre Pessoa. *Saúde no campo*. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002.

CARVALHO, Isabel. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel. *Qual educação ambiental?* Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001.

CARVALHO, Mara Igenes Campos de; ELALI, Gleice Azambuja. *Ambientes para crianças pequenas*. In: Psicologia ambiental em contextos urbanos. HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto ; KUHNNEN, Ariane; PATO, Claudia. – 1. ed. – Florianópolis: Edições do bosque/CFH/UFSC, 2019. 191 p. (Sociedade e Meio ambiente).

CASTRO, Paula Almeida de. *Tornar-se aluno: Identidade: perspectivas etnográficas*. [Livro Eletrônico]. Campina Grande, EDUEPB, 2015. 3000 KB. 272 p.

CATALÃO, Vera. *Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental*. In: PADUA, José Augusto (org). Desenvolvimento, Justiça e Meio ambiente. São Paulo: Petrópolis, 2009, p. 302-330.

CATALÃO, Vera; MOURÃO, Laís; PATO, Claudia. *Educação e Ecologia Humana: uma epistemologia para a Educação Ambiental*. Revista Ambiente & Educação, vol. 14(2). 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Natureza, cultura, patrimônio ambiental*. In: MEIO Ambiente: Patrimônio Cultural da USP. São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial, 2003. p. 47-55.

CHAWLA, Louise. *Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results*. In: Children, Youth and Environments, Vol. 17, No. 4, Children and the Natural Environment, and Other Papers. 2007. pp. 144-170.

CHENG, Judith Chen-Hsuan; MONROE, Martha C. *Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature*. Environment and Behavior. 44(1) 31–49 2012.

CLARKE, David A. G; MCPHIE, Jamie. *Becoming animate in education: immanent materiality and outdoor learning for sustainability*, Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 14:3, 198-216. 2014.

CORMAN, L. *O teste do desenho da família*. São Paulo: Mestre Jou. 1979.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. *Cultura, educação para, sobre e na paz*. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia D. P. (Orgs.) *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003, PP. 97-141.

COSTA, Claudia Moraes da. *Reciclagem e cidadania: a trajetória de vida dos catadores de material reciclável da comunidade Reciclo*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação PPGE –UnB. Brasília. 2008.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. *Do Direito à Educação do Campo: a luta continua!*. AURORA. ISSN: 1982-8004. [www.marilia.unesp.br/aurora](http://www.marilia.unesp.br/aurora). Ano III número 5 - Dez de 2009.

CRESWELL, JOHN W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha– 2 ed.. – PORTO ALEGRE: ARTMED, 296 páginas, 2007.

CUNSOLO, A., & ELLIS, N. R. *Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss*. *Nature Climate Change*, 8, 275–281. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0092-2>. 2018.

DANSA, Cláudia, PATO, Claudia, CORRÊA, Rosângela. *Educação Ambiental e Ecologia Humana: Contribuições para um Debate*. I Seminário Internacional de Ecologia Humana, UNEB, Paulo Afonso-BA, 2012

DAVIS, N; Daams M, van Hinsberg A, Sijtsma F. *How deep is your love—of nature? A psychological and spatial analysis of the depth of feelings towards Dutch nature areas*. *Appl Geogr* 77:38–48. 2016.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. SANTOS, Joceilma Sales Biziu dos. *Aprendizagem, educação ambiental e escola: mídis de em-agir na experiência de estudantes e professores*. *Ambiente & Sociedade* n São Paulo. Vol. 21, 2018 n Artigo Original n 2018;21:e00872.

DIAS, G. F.. *Educação Ambiental: Princípios e práticas*. 7a ed. São Paulo: GAIA. 2001, p. 551

DIEGUES, Antônio Carlos de Sant’ana. *O mito moderno da natureza intocada*. Hucitec-NUPAUB- 6ªed-ampliada.São Paulo. 2008.

DISTRITO FEDERAL. *Fórum Distrital de Educação*. Conferência Distrital de Educação. Secretaria de Estado de Educação –SEDF. Abr.2014.

DISTRITO FEDERAL. *Plano Distrital de Educação*. PDE-DF .Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015). 2015. Brasília/DF.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. VI Plenarilha da Educação Infantil. *A criança do Distrito Federal e o Direito ao Brincar*. Universo do Brincar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação: *Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio*, Departamento de Pedagogia, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Meio Ambiente. *Plano Distrital de Educação Ambiental: PDEA/ Secretaria do Meio Ambiente*. – Brasília: SEMA, 2017.

DORNINGER, C., ABSON, D. J., FISCHER, J., & VON Wehrden, H. *Assessing sustainable biophysical humannature connectedness at regional scales*. ENVIRONMENTAL RESEARCH LETTERS, 12(5), 1-11. [055001]. DOI: 10.1088/1748-9326/aa68a5. 2017.

DUNLAP, R. E., & VAN LIERE, K. D. *The ‘new environmental paradigm’*: A proposed measuring instrument and preliminar results. Journal of Environmental Education, 9, 10–19, 1968.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUTCHER, Daniel D., James C. Finley, A.E. Luloff and Janet Buttolph Johnson. *Connectivity With Nature as a Measure of Environmental Values*. Environment and Behavior 2007 39: 474. 2007.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). *Câmara Temática de Formação de Professores do MEC*. Sessão de Trabalho: 7 abr. 2006.

FEITOSA, A.K et al. *Do afeto, permanência e valor da terra: um relato de experiência*. IX Congresso Brasileiro de Agroecologia: Diversidade e Soberania na construção do bem viver. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Out. 2015.

FELIPE, Eliana da Silva. *Infância de assentamento e suas temporalidades históricas*. In: Infâncias do Campo. SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Autêntica Editora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 248p.

FERNANDES, B. M. *Formação e territorialização do MST no estado de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: I encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 2005.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA, Mônica Maria Lopes da. *Pedagogia da terra: interfaces entre a formação docente a educação do campo e a educação ambiental*, 2013. 163 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANTZ, C. M., MAYER, F. S., NORTON, C., & ROCK, M. *There is no “I” in nature: The influence of self-awareness on connectedness to nature*. Journal of Environmental Psychology, 25, 425-436. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Rafaela Vilela de. *Relação criança e natureza: representações sociais presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil*. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Ituiutaba. 2018.

FRUMKIN, H. *Beyond toxicity: human health and the natural environment*. American Journal of Preventive Medicine. 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GIFFORD, R. *The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*. American Psychologist, 66, 290-302. 2011.

GIUSTI, Matteo. *Human-nature relationships in context: Experiential, psychological, and contextual dimensions that shape children's desire to protect nature*. Department of Building Engineering, Energy Systems and Sustainability Science, University of Gavle. 2019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225951>.

GOLÇALVES, Carlos Walter Porto. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, R. S. *et al. Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Outras Conexões Rural-Urbanas a Reapropriação Social da Natureza*. 2012.

GUARDA, G.N; LUZ, T.N; RODRIGUES, T; BELTRAME, L.M. *A Roda de Conversa como metodologia educativa: O diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula*. EDUCERE. II Congresso Nacional de Educação. 2017.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental Crítica*. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Brasília. Ano: 2004.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.

HADDAD, Denise; CINTRÃO, Janaina Florinda Ferri. *Vivências em Arte e Natureza na infância e suas repercussões na vida adulta. Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v.14, n.1, p. 142-155 jan./jun., 2018. E-ISSN: 2526-3471. DOI: 10.26673/rtes.v14.n1.2018.11276*

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. *De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões*. Psic. da Ed., São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 75-92.

HUGHES J, Richardson M, LUMBER. R. *Avaliando a conexão com a natureza e a relação com o comportamento de conservação em crianças*. Journal for nature conservation. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. *Gráfico da Urbanização Brasileira de 1940-2010*. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Conta dos Ecossistemas: espécies ameaçadas de extinção*. Ano: 2014.

IMAI, Haruka; NAKASHIZUKA, Tohru; KOHSAKA, Ryo. *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, DOI: 10.1080/20964129.2018.1511225. 2018.

INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: 15 de jun. 2019.

INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE. INEA. *Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública*. Rio de Janeiro: INEA, 2014. 52p.

IVES, Christopher D et al. *Human–nature connection: a multidisciplinary review*. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. 2017, 26–27: 106–113

JACOBI, Pedro Roberto. *Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JÁCOME, Paloma da Silva. *Criança e infância uma construção histórica*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Monografia.2018.

JULIANELLI, Renata. *Porque tamanho não é documento?* - Editora: IBEP; 1ª edição ano: 2014.

JUNQUEIRA, Sônia. *A onça e a anta*. Editora: Ática. Ano: 2007. p.27

KAHN, Jr. Peter H; SEVERSON, Rachel L; RUCKERT, Jolina H. *The Human Relation with nature and technological nature*. APS- Association for Psychological Science. Vol 18, Issue 1, 2009.

KELLERT, SR. *The biological basis for human values of nature*. In: KELLERT, S.R; WILSON, E.O. *The Biophilia Hypothesis* (Island Press, Washington DC), p.42-69. 1993

KELLERT, Stephen Robert. *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Yale University. *Renewable Resources Journal*. Jan. 2005.

KLANIECKI, Kathleen; LEVENTON, Julia; ABSON, David J. *Human-nature connectedness as a 'treatment' for pro-environmental behavior: making the case for spatial considerations*. Springer Nature 2018. *Sustainability Science*. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0578-x>

KLASSEN, M. *Connectedness to nature: comparing rural and urban youths' relationships with nature*. *Political Science*. 2010.

KLINK, Carlos A; MACHADO, Ricardo B. *A conservação do Cerrado brasileiro*. *Megadiversidade*. vol.1. nº 1. Julho 2005.

KOCH, D. *Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário*. *Convivium*, São Paulo, v. 25, 1982.

KOLLING, Edgar Jorge, NERY-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma Educação Básica do Campo: memória*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

KORPELA, Kalevi; KYTTÄ, Marketta; TERRY, Hartig. *Restorative experience, self-regulation, and children's place preferences*. Journal Environmental Psychology. Dec. 2002.

LAPA, Luiz Gonzaga. *Identificação e formação de valores pessoais no ambiente escolar de ensino fundamental II: o sujeito ecológico em construção*. Dissertação. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2014.

LARSON, L.R; SZCYTKO, R; BOWERS, E.P; STEPHENS, L.E; STEVENSON, K.T; FLOYD, M.F. *Outdoor time, screen time, and connection to nature: troubling trend among rural youth?*. Environmental and Behavior. Oct. 2018.

LAULAU, e BEATRIZ, Laura. *A última árvore do mundo*. Editora: Scipione. ano: 2010.n2. p.32

LAWRENCE, Roderick J. *Dialogue between disciplines: contributions of human ecology*. In: Ecologia humana: uma visão global. ALVIM, Ronaldo Gomes; BADIRU, Ajibola Isau; MARQUES, Juracy. Feira de Santana-BA. UEFS, 2014. 41-77 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *(Re)Conhecendo A Educação Ambiental Brasileira*. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Brasília. Ano: 2004.

LAYRARGUES, Philippe. *(Re) conhecendo a educação ambiental brasileira*. In: MMA. Identidades da educação Ambiental Brasileira. Brasília: Edições MMA, 2004.

LEFF, Enrique. *As aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

LEITE, Jaciara Oliveira. *Ser criança camponesa no Cerrado*. Universidade de Brasília. Ano: 2018. 231 p.

LEOPOLD, A. *A Sand County Almanac: With essays on conservation from Round River*. New York: Ballantine Books, 1949.

LIEFLÄNDER, A. K., G. FRÖHLICH, F. X. BOGNER, and P. W. SCHULTZ. "Promoting Connectedness with Nature through Environmental Education." *Environmental Education Research* 19 (3): 370–384. doi:10.1080/13504622.2012.697545. 2013

LIMA, Larissa Campos. *A Educação Ambiental e o processo de construção da conexão e preocupação ambiental com crianças de 8 a 11 anos*. Monografia. Faculdade de Educação. Brasília-DF. 2019.

LIMA, Valdivan Ferreira. *Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal*. Dissertação. Universidade de Brasília-UnB. Faculdade de Educação. Brasília-DF. 2012.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Marida de Fátima Oliveira Coutinho da; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Féres. *A compreensão da infância como construção sócio-histórica*. CESP Psicol vol.7 nº2. Medellín. Jul. 2014.

LOUREIRO, C.F.B. e LAYRARGUES, P.P. *Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto*. In: Políticas Ambientais, 9(5):6-7.2001.

LOUREIRO, Carlos F. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUV, Richard. *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. 2005.

LUGG, Alison. *Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: possibilities for outdoor education in Higher Education*, Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 7:2, 97-112. 2007.

MACHADO, Yasmin S.; SCHUBERT, Patrícia M. P.; ALBUQUERQUE, Dayse da Silva; KUHNE, Ariane. *Brincadeiras infantis e natureza: investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos*. Temas psicologia. vol.24. nº.2. Ribeirão Preto jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-14Pt>. ISSN 1413-389X.

MAGALHÃES, Ósias et al. *(Re)Definindo a sustentabilidade no complexo contexto da gestão social: reflexões a partir de duas práticas sociais*. Cadernos EBAPE. vol 4 nº 2. Jun. 2006.

MARQUES, Juracy. *Ecologia humana: reflexões sobre a natureza da humanidade*. In: Ecologia humana: uma visão global. ALVIM, Ronaldo Gomes; BADIRU, Ajibola Isau; MARQUES, Juracy. Feira de Santana-BA. UEFS, 2014.

MARTIN, C., CZELLAR, S., *The extended Inclusion of Nature in Self scale*, Journal of Environmental Psychology. 2016. doi: 10.1016/j.jenvp.2016.05.006.

MARTINELLO, André Sousa. *Usos Sociais Da Terra, Segundo Carlos Rodrigues Brandão: Terra de Trabalho, Terra de Negócio, Terra de Lazer e de Proteção Ambiental*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. *Leitura Literária na creche: O livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Abril. 2013.

MATURANA, Humberto – *Ontologia da Realidade*, Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2002; Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.

MAYER, F. S., & Frantz, C. M. *The connectedness to nature scale: A measure of individuals feeling in community with nature*. *Journal of Environmental Psychology*, v. 24, n. 4, p. 503-515, 2004. Disponível em: [http://gse.cat.org.uk/downloads/connectedness\\_to\\_nature\\_paper.pdf](http://gse.cat.org.uk/downloads/connectedness_to_nature_paper.pdf).

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. *Latifúndio*. In: CALDART, R. S. et al.; *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MEIRELLES, Renata (org.) *Território do Brincar: Diálogo com Escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. *Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento*. In: Marin, E.C.; Gomes-da-Silva, P.N. (orgs) *Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar*. Editora CRV: Curitiba – Brasil, 2016, vol. 16, 182p. Pag. 63-78.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A natureza: curso no College de France I Maurice Merleau-Ponty; texto estabelecido e anotado por Dominique Seglard; Tradução: Alvaro Cabral*. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - Título original: *La nature*. Bibliografia. ISBN 85-336-1206-0. P.1-130.

MICHELETTI, Stefano; CORTÉS, Felipe Saravia; TRONCOSO, Francisco Letelier. *Los contenidos del habitar urbano: prácticas, movilidad e identidades*. Artículos Arbitrados. ISSN 1666-6186. Volumen 27 N.º 27 (Diciembre de 2019)- Pp. 111-131.

MILLER, J. R. *Biodiversity conservation and the extinction of experience*. *Trends in Ecology & Evolution*, 20(8), 430–434. 2005.

MIRANDA, G.F. ROBAÏNA, J. V. L. *O conceito de natureza na Educação do Campo*. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Universidade Federal do Tocantis. Ano: 2017. V,2. Número 2.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. *A Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão (orgs). *Licenciaturas em Educação do Campo : Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto – Belo Horizonte : Autêntica Editora*, 2011.

MOLINA, S.M.G; LUI, G.H; SILVA, M.P. *A Ecologia Humana como referencial teórico e metodológico para a Gestão Ambiental*. OLAM Ciência & Tecnologia Rio Claro/SP, Brasil Ano VII Vol. 7 No. 2 . dez. 2007. [www.olam.com.br](http://www.olam.com.br).

MORAN, D. D et al. *Measuring sustainable development – nation by nation*. *Ecological Economics*, v. 64, p. 470-4, 2008.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2005.

MORIN. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222 p.



MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas and LOYOLA, Viviane Dias. *An analysis of conceptions about the child and the childhood's insertion in consumption*. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2013, vol.33, n.2, pp.474-489. ISSN 1414-9893.

MUSTAPA, Nor D; ZARIFAH, Nor M; ASWATI, Hamzah. *Benefits of nature on children's developmental needs: A Review*. Jul. 2018.

MUSTAPA, Nor D; ZARIFAH, Nor M; AZIZ, Nor F; ASWATI, Hamzah. *Assessing Children's Connectedness to Nature: A Mixed Method Study*. Jun. 2020.

NETO, Daiane; SCHULTZ, Glauco. *Aproximações entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental nos centros familiares de formação por alternância*. Tear: *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.6, n.2, 2017.

NICOLESCU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade e a prática da transdisciplinaridade*. In: *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. Manifesto da Transdisciplinaridade, São Paulo. Trion.

NISBET, Elizabeth K; ZELENSKI, John M; MURPHY, Steven A. *The nature relatedness scale: linking individuals connection with nature to environmental concern and behavior*. 2009. Vol.41. issue 5.

NOVOTNÝ, Petr; ZIMOVÁ, Eliska; MAZOUCHOVÁ, Aneta; SORGO, Andrej. *Are Children actually losing contact with nature, or is it that their experiences differ from those of 120 years ago?*. July 2020.

OJALA, M. *Young people and global climate change: Emotions, coping, and engagement in everyday life*. In N. Ansell, N. Klocker, & T. Skelton (Eds.), *Geographies of global issues: Change and threat: Geographies of children and young people* (Vol. 8, pp. 1–19). Singapore: Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>. 2016

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. *Educação Básica do Campo*. In: CALDART, R. S. *et al.*; *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ONGARO, Marisa Dal; MEURER, Ane Carine SCHIRMER, Gerson Jonas. *A relação da educação ambiental e a educação do campo*. *Anais do II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*. Ano: 2018. ISBN 978-85-68901-07-6 | p. 754-760.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular*. In: CALDART, R. S. *et al.* *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PATO, C.; SÁ, L.M.; CATALÃO, V.L. *Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.25 n.02 p.213-233.2009.

PATO, Claudia; DELABRIDA, Zenith Nara Costa. *Proposta transdisciplinar em contextos formativos: chave mestra para a sustentabilidade*. In: *Psicologia ambiental em contextos urbanos*. HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; KUHNEN, Ariane; PATO, Claudia. – 1. ed. – Florianópolis: Edições do bosque/CFH/UFSC, 2019. 191 p. (Sociedade e Meio ambiente).

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; SANTANA Camila Freitas de; PATO, Claudia Marcia Lyra. *Tessituras sobre a educação do campo e a educação ambiental para valorizar o*

*espaço camponês*. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 7, p. 469-484, jan/dez., 2020. e-ISSN: 2359-2087

PELO, Ann. *The Goodness of Rain. Developing an Ecological Identity in Young Children*. Redmond, WA: Exchange Press. 2013

PELOSO, Franciele Clara. *Educação da Infância do e no Campo: Princípios para Formação Docente*. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUCR. 2015.

PERGAMS O.R. ZARADIC P. A. *Is love of nature in the US becoming love of electronic media? 16-year downtrend in national park visits explained by watching movies, playing video games, internet use, and oil prices*. J Environ Manage. 2006 Sep; 80(4):387-93. Epub 2006 Mar 30. PMID: 16580127

PESSOA, Viviany Silva et al. *A Escala de conexão com a natureza: evidências psicométricas no contexto brasileiro*. Estudos de Psicologia. Campinas p. 271-282. abril - junho . Ano: 2016.

PIRES, Iva Miranda. *Problemas sociais complexos: o olhar da ecologia humana*. In: Ecologia humana: uma visão global. ALVIM, Ronaldo Gomes; BADIRU, Ajibola Isau; MARQUES, Juracy. Feira de Santana-BA. UEFS, 2014.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2000.

PLESSNER, H. *Los grados de lo orgánico y el hombre*. Clínica y pensamiento, 2(2003):7-26.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. *Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense*. In: Infâncias do Campo. SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Autêntica Editora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 248p.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. *“A brincadeira é o que salva”*: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 46, e214189, 2020.

PRIMACK; Richard B; RODRIGUES, Efraim. *Biologia da Conservação*. Editora Planta. 2001.

RESENDE, Nilcilene de Fátima. *Cerrado: Ecologia, Biodiversidade E Preservação*. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número VI Jul-dez 2012.

ROCHA, M, I. A. *Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG*. In: XV ENDIPE. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey-Bass. 1968.

ROSE, Jeff; CACHELIN, Adrienne. *Critical Sustainability: Promoting Pedagogies of Placefulness in Outdoor Education*. University of Utah. Journal of Sustainability Education Vol. 5, May 2013 ISSN: 2151-7452

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. *Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma Agrária*. In: Infâncias do Campo. SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Autêntica Editora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 248p.

SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. *Ciência e sociedade: A educação em tempos de fronteiras paradigmáticas*. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 217-228, jul./dez. 2006.

SÁ, Laís Mourão. *Educação ambiental e ecologia humana: Fundamentos para um debate*, Linhas Críticas: v. 2 n. 2 (1996): Caderno 2.

SÁ, Laís Mourão. *Pertencimento*. Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, 2005, v. p. 245-256.

SACCOMANI, Raquel; MARCHI, Luis Fernando Bartolomeu; SANCHES, Rosely Alvim. *Primavera Silenciosa: uma resenha*. Revista Saúde em Foco – Edição nº 010 – Ano: 2018.

SAITO, C.H. *Educação Ambiental. PROBIO*: Brasília: Departamento de Ecologia da Universidade de Brasília/MMA. 2006, 136p.

SALAMUNES, Nara. *O casal de João de Barro* - Editora: Base. Ano: 2008.

SAMPAIO J, SANTOS GC, AGOSTINI M, SALVADOR AS. *Limits and potentialities of the circles of conversation: analysis of an experience with young people in the backcountry of Pernambuco, Brazil*. Interface (Botucatu). 2014; 18 Supl 2:1299-1312

SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis, 2012.

SANTOS, Adriana Souza; SILVA, Maria Rita Santos da. *O desenho como estratégia pedagógica na educação infantil*. XI Congresso Nacional de Educação. Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

SARMENTO, *Visibilidade social e estudo da infância*. In VASCONCELLOS, Vera M.R.; In. SARMENTO, Manuel J. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SATO, Michele e CARVALHO, Isabel (orgs). *Educação Ambiental, pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. Capítulos:1 ao 8.

SAUVÉ, L. *Uma cartografia das correntes em educação ambiental*. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre : Artmed.2005

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHULTZ, P. W. *Empathizing With Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues*. *Journal of Social Issues*, Vol. 56, No. 3, 2000, pp. 391–406.

- SCHULTZ, P. W., SHRIVER, C., TABANICO, J., & KHAZIAN, A. *Implicit connections with nature*. Journal of Environmental Psychology, 24, 2004. P. 31–42.
- SCHULTZ, Wesley P. *The structure of environmental concern: concern for self, other people, and the biosphere*. Journal of environmental psychology. Vol.21. issue 4. Dec. 2001. P. 327-339.
- SCHULTZ. *Inclusion with nature: Understanding the Psychology of human-nature interactions*. In: SCHMUCK P.; SCHULTZ P. W. (Eds.), *The Psychology of sustainable development* (pp.61-78). New York: Kluwer. Ano; 2002.
- SCHWARTZ, S. H. *Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?*. Journal of Social Issues, 50, 1994.
- SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. *A Função Social da Escola*. UNICENTRO. Paraná 2014.
- SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. *Infância do Campo*. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p-. 419-426.
- SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. *As Crianças do Campo e suas vivências: O que mostram suas brincadeiras e brinquedos*. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 361-376, set.-dez., 2017.
- SILVA, Dirceu da; SIMON, Fernanda Oliveira. *Abordagem Quantitativa de Análise de Dados de Pesquisa: Construção e Validação de Escala de Atitude*. Cadernos CERU Série 2, n.16. 2005.
- SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. *Infâncias do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências*. In: *Infâncias do Campo*. SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Autêntica Editora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 248p.
- SILVA, Marco Antonio Baratto Ribeiro da. *Questão Agrária e Luta pela Terra: A consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno*. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas-IH. Departamento de Serviço Social. Tese Doutorado. Brasília. 2017.
- SILVA, Rosana Louro Ferreira da. CAMPINA, Nilva Nunes. *Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia*. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n. 1. 2011.
- SILVA, Winnie Gomes da; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; FARIAS, Maria Solange Moreira de. 2015. *Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens*. Ciência & Educação, 21(4):1031-1047.
- SORIA, Edward Conrado Rodriguez. *Ecologia Humana e Ecologia Profunda na práxis de Educação Ambiental da Escola da Natureza*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação PPGE –UnB. Brasília. 2012.

SOUZA, Cleide Maria de. *Da Educação Rural à Educação do Campo*: Caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. –PPG-MADER. Planaltina DF. 2018

SPINK, M. J., Menegon. V. M, & Medrado, B. *Oficinas como estratégia de pesquisa*: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, 2014. p. 32-43.

SPOSITO, A.M.P, SPARAPANI, V.C, PFEIFER, L.I, LIMA, R.A.G, NASCIMENTO, L.C. *Estratégias lúdicas de coleta de dados com crianças com câncer*: revisão integrativa. *Rev Gaúcha Enferm*. 2013;34(3):187-195.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

TAMAIIO, I. *O professor na construção do conceito de natureza*: uma experiência de Educação Ambiental. São Paulo: Annablume, WWF, 2002.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S. *et al.*; *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TIRIBA, L.; BARRADAS, M. S. S. *Criança, meio ambiente e cidadania*. Brasília, v.74, p.35-50, jan./abr. 1993. Disponível em: < [rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1213](http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1213)>. Acesso em 14 de nov. de 2019.

TIRIBA, Léa. *Crianças da natureza*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

TOLFO, Viviane do Nascimento Bueno. *Educação Ambiental na zona rural*: uma análise a partir de uma escola no interior do município de vitória das missões/RS. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*. REGET-CT/UFSM (e-ISSN: 2236-1170). v(4), nº4, p. 434 - 440, 2011.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VELASCO, Sirio Lopez. *Anotações sobre a “Rio + 20” e a educação ambiental ecomunitarista*. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Universidade Federal do Rio Grande - FURG ISSN 1517-1256 Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. *Revista do PPGEA/FURG-RS*. 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação*: a observação. Brasília: Plano, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O campesinato brasileiro*: uma história de resistência. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014.

WELCH, Clifford Andrew. *Conflitos no Campo*. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

WINTER, Deborah Du Nann; KOGER, Susan M. *The Psychology of Environmental Problems*: Psychology for Sustainability. Psychology Press, 4 de abr de 2014 , 312 p.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. *Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações*. In: Scielo - Cad. EBAPE.BR, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512010000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011). Acesso em 15 de junho de 2019.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. *A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais*. Série Cadernos temáticos de educação ambiental. Erechim/RS: Edifapes, 2003. 132 p.: il.; 26cm.

ZANON, Sibélia *A biodiversidade no Parque das Neblinas*. / Sibélia Zanon; [organização Instituto Ecofuturo; coordenação Paula Dourado, Raquel Coutinho; ilustração Paloma de Farias Portela]. – 1 ed. – São Paulo: Ecofuturo, 2018.

ZELEZNY, Lynnette C; SCHULTZ, Wesley P. *Values and Proenvironmental Behavior A five country survey*. 2000.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1984.

ZYLSTRA, M.J., KNIGHT, A.T., ESLER, K.J. & LE GRANGE, L.L.L. *Connectedness as a Core Conservation Concern: An Interdisciplinary Review of Theory and a Call for Practice*. Springer Science Reviews, 2 (1–2) 2014.

## **APÊNDICE A**

### **Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

Título da Pesquisa: Conexão com a natureza: Um estudo com crianças camponesas no DF

Nome do Pesquisador: Camila Freitas de Santana

Nome do Orientador: Claudia Marcia Lyra Pato

O presente estudo pretende debruçar-se sobre as relações socioambientais e a conexão com a natureza dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para atingir os objetivos deste trabalho será realizada a observação de campo, rodas de conversa e registros por meio do desenho infantil. Ao autorizar a participação de seu filho ou dependente nesta pesquisa, você não terá nenhum tipo de benefício direto, mas estará contribuindo para a conclusão de um trabalho de pesquisa de mestrado da Universidade de Brasília na Faculdade de Educação. É necessário deixar claro, que você tem a liberdade de se recusar a participar deste estudo e, ainda recusar a participação de seu filho ou dependente de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador e e-mail de contato expressos abaixo. Todas as informações fornecidas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente o pesquisador terá acesso aos dados e após cinco anos corridos da data de publicação da pesquisa, todos os dados serão descartados de forma correta para a não divulgação de dados pessoais dos participantes. Após, estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação na pesquisa. Se você estiver de acordo com todos os termos acima, por favor preencha os itens que se seguem:

---

Nome Completo do Responsável

---

Nome Completo da Criança Participante

Contato com a pesquisadora: Camila Freitas de Santana

Mestranda do curso de pós-graduação em Educação da FE-UnB

Telefone: (61) 995057943

E-mail: [camilafreitasdsantana@hotmail.com](mailto:camilafreitasdsantana@hotmail.com) ou [camilafreitasdsantana@gmail.com](mailto:camilafreitasdsantana@gmail.com)

## APÊNDICE B

### GUIA PARA OBSERVAÇÃO

#### **Construção Descritiva**

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Sujeitos observados: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

Registro de diálogos dos atores envolvidos na  
pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Registros comportamentais: \_\_\_\_\_

Registros de eventos: \_\_\_\_\_

#### **Construção Subjetiva e Reflexiva**

Registros associativos da teoria-prática

O que vivenciei e aprendi? Tratando-se de uma observação participante, quais as contribuições de minha participação? Sugestões e como melhora esta ação?



## APÊNDICE C

### DESDOBRAMENTOS POÉTICOS DA PESQUISA

Amanheceu o dia e já é hora de trabalhar  
Juntando as ferramentas começo a capinar  
Em um cumprimento de bom dia, daqueles que pegam nas mãos  
Posso sentir a comunidade em conexão  
Com muita educação a reunião acontece no galpão  
De onde você é? Qual é o seu nome? Diga-nos a que veio?  
As histórias para contar antecedem os fôlegos  
Na apreensão de se desprender dos apegos  
A recepção vem com causos, caronas e caldos de cana  
As crianças vêm com cumprimento de bom dia, daqueles que agarram as pernas  
Com uma demonstração de carinho externa  
Curiosas e alegres como toda criança  
Exigem confiança à medida que o pesquisador avança  
Com um turbilhão de perguntas  
As crianças caminham e brincam juntas  
Após a recreação  
Elas não querem desconexão  
O som do trator  
Era o nosso motor  
Entardeceu e já é hora de descansar

**Camila Freitas**

**Escala de Inclusão da Natureza no Eu (Self)**

*(Inclusion of Nature in Self Scale (INS), de Schultz, 2001)*

**"Por favor circule a imagem abaixo que melhor representa sua relação com a natureza. O quanto você se sente próximo da natureza?"**

