

doi: 10.14349/rlp.v45i3.1478



Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil

Experiences of children in the rural environment: similarities and differences in children's education

Recibido: 12/07/2013
Revisado: 13/09/2013
Aceptado: 06/11/2013

**Juliana Bezzon da Silva y
Ana Paula Soares da Silva**

Universidad de São Paulo, Brasil

Agradecimentos: à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo financiamento da pesquisa.

Datos de contacto:

Juliana Bezzon da Silva. Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (SEITERRA/CINDEDI-USP-RP). E-mail: julianabezzon@gmail.com

Ana Paula Soares da Silva. Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI-IPUSP). E-mail: apsoares.silva@usp.br.

Abstract

Only recently, Brazil has consolidated the legal bases to bring in the environmental issues on the curriculum of the early childhood education. From this newness, accrues an absence of knowledge to base the educational practices. This paper intends to evidence the experiences of preschool children living in rural areas, specially focusing the way that they are signified and circumstanced by socio-environmental characteristics of the investigated contexts. The methodological approach was inspired by ethnography in school contexts. In addition to the observation of collective activities in school and conversations and drawings with children, interviews were conducted with family members and school staff. Distances and approaches between the meanings of these participants were explored as a way to bring the necessaries tensions to understand the environmental issues in early childhood education.

Key words: early childhood education, environmental education, rural, rural settlement, preschool children

Resumo

Apenas recentemente o Brasil consolidou as bases legais para a introdução da problemática ambiental nos currículos de creches e pré-escolas. Decorre desta novidade a ausência de suficientes conhecimentos que fundamentem as práticas educativas nesse nível educacional. O artigo objetiva evidenciar vivências de crianças pré-escolares moradoras em área rural, com destaque para as formas como são significadas e circunscritas pelas características socioambientais dos contextos investigados. A abordagem metodológica foi inspirada na etnografia em contextos escolares. Além da observação das atividades coletivas na escola e de conversas e desenhos com as crianças, foram feitas entrevistas com familiares e equipe escolar. Distanciamentos e aproximações entre as significações destes sujeitos são explorados como forma de trazer as tensões necessárias para a compreensão da temática ambiental na educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil, educação ambiental, rural, assentamento rural, criança pré-escolar

O Brasil realizou, nas últimas décadas, uma série de ações em direção à consolidação do atendimento às crianças em creche e pré-escola como parte do sistema formal de ensino. Esse processo é iniciado com a Constituição Federal de 1988 e fortalecido com legislações complementares como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal 9394/96) (Kuhlmann Junior, 2010).

Os avanços no atendimento em creches e pré-escolas – denominado educação infantil e destinado às crianças até 5 anos de idade –, em conjunto com a transformação social na concepção de criança e com a atuação de movimentos sociais de luta por creche, colaboraram para que a concepção destas instituições, “marcada em suas origens por um modelo substitutivo-materno e baseado no paradigma da necessidade, transitasse para uma concepção pautada no direito da criança” (Silva, 2011, p. 14).

Entre os acúmulos e os retrocessos na construção da nossa democracia, essa mudança, que fez transitar a vinculação institucional de creches e pré-escolas da assistência à educação, paulatinamente, provocou a construção de um novo consenso sobre as funções dessas instituições.

Recentemente, esse novo consenso reflete-se na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Secretaria de Educação Básica, 2010). A função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas é estabelecida, nas DCNEI, em consonância com uma posição ético-política que assume a importância das instituições educacionais na construção da sociedade democrática e, ao mesmo tempo, o desafio de construir uma educação infantil também democrática. Esta função é descrita no artigo 7º das DCNEI em termos de cinco elementos que precisam ser concomitantemente observados para o cumprimento da função institucional em sua plenitude: a oferta de condições para a vivência dos direitos; a complementariedade à família; a garantia de ampliação de interações e saberes; a equidade; e a construção de novas formas de sociabilidade e subjetividade. É este último elemento que se constitui uma novidade no que se refere à inserção das questões ambientais no debate nacional sobre o currículo e sobre a função da educação infantil. Nele, orienta-se que as propostas pedagógicas favoreçam a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação

etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Secretaria de Educação Básica, 2010, artigo 7º, inciso V). De fato, ao longo de todo o texto, aparece a preocupação com a inclusão da problemática ambiental: no artigo que define currículo para a educação infantil e elenca o conjunto de saberes e experiências que o compõem (artigo 3º); no artigo que define a criança como sujeito da educação infantil, incluindo o reconhecimento da produção de sentidos sobre a natureza (artigo 4º); no rol dos princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados na efetivação de propostas pedagógicas (artigo 6º); no reconhecimento das especificidades do trabalho com as crianças de área rural (artigo 8º, parágrafo 3º, incisos II, III e V). Ainda, o inciso X do artigo 9º elenca, no conjunto de experiências que necessitam compor as propostas pedagógicas, experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Secretaria de Educação Básica, 2010). Esta forte presença faz dessa resolução um marco na incorporação da problemática ambiental como objeto de preocupação das propostas pedagógicas das instituições que educam criança de até cinco anos de idade. Assim, na relação com os demais níveis de ensino, a inserção dessa problemática coloca também a educação infantil no enfrentamento dos desafios a uma formação voltada para a construção de sujeitos compromissados com as diferentes formas de vida na terra.

A novidade dessa inserção aponta para a consciência de uma formação desde cedo mais atenta à necessidade de transformações nas relações entre os seres humanos e o ambiente natural e construído, dada a crise socioambiental que vivemos. Contudo, seu caráter ainda incipiente revela também a fragilidade de acúmulos na área e, conseqüentemente, o pouco conhecimento sobre as formas como lidar com ele no interior dos espaços educacionais.

Sobre este aspecto, defende-se a necessidade de enfrentar o vazio de saberes e de práticas que existe na educação infantil brasileira. Para Campos-de-Carvalho e Souza (2008), a partir de uma perspectiva da Psicologia ambiental, por exemplo, a educação infantil sofreria de uma necessidade de investigações sobre o uso de áreas externas, com foco na influência do contato com a natureza para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. No enfrentamento dessa problemática, as DCNEI sinalizam que as ações que contemplem princípios de uma educação

ambiental, na educação infantil, não podem ser conduzidas como momentos curriculares. O próprio nome educação ambiental não aparece na resolução. Sua presença em diferentes artigos, que regem diversos aspectos implicados na elaboração e execução de propostas pedagógicas, denota uma perspectiva de integração da temática ambiental a todas as ações com a criança.

Na educação infantil, dadas as características das crianças bem pequenas, não se trata de pensar a educação ambiental como conjunto de saberes, mas principalmente como uma prática capaz de favorecer mediações que permitam a vivência sensorial, afetiva, cognitiva e motora da criança de modo integral com o ambiente natural e construído. Impõem-se os desafios de extrapolar conteúdos, requerendo o profundo conhecimento tanto da criança como do contexto socioambiental em que se constitui e que dele é parte constitutiva, e de compreender não apenas a criança e o ambiente, ou a criança no ambiente, mas principalmente a criança do ambiente. Essa perspectiva assenta-se tanto em concepções atuais de criança, que recuperam seu protagonismo na vida social, como em contribuições da Psicologia Ambiental, com destaque para a compreensão da interdependência entre a pessoa e o ambiente. Nesse aspecto, pode-se dizer que a educação ambiental, na educação infantil, partilha de uma concepção transformadora que, a partir de experiências da vida diária, busca construir os sentidos das ações e dos sujeitos como parte de um sistema amplo de relações (Raethzel & Uzzell, 2009).

Nosso interesse pela questão emerge a partir de pesquisas com educação infantil em área rural (Silva, Pasuch & Silva, 2012; Silva & Silva, 2013), pela complexidade que compõe o socioambiente rural brasileiro, marcado por diferenças e também por desigualdades, tanto internas como em relação ao contexto urbano. As diferenças constroem identidades diversas, ancoradas na diversidade sociocultural e de produção da vida de assentados rurais, ribeirinhos, povos da floresta, trabalhadores rurais, quilombolas entre outros. As desigualdades expressam-se no acesso reduzido aos benefícios das políticas públicas. Essa complexidade torna a compreensão do contexto rural um grande desafio para uma educação que busca integrar a problemática ambiental e pautar-se na concepção da criança do ambiente. Compõe essa complexidade o fato de, nessas áreas, grande parte dos professores serem provenientes das cidades e possuírem poucos vínculos com o campo, além do profissional (Barbosa, Gehlen, & Fernandes, 2012). Nesse cenário, tal como nos

inspira Gruenewald (2003), pouco são potencializadas as possibilidades de experimentar e interrogar o contexto, como parte do currículo escolar. A problematização dos limites da sala de aula não é feita, dificultando o caminho do professor em direção à preocupação ecológica nos entendimentos de lugar, e do papel do lugar na sua prática educacional.

A aposta que fazemos aqui é de que a investigação das crianças do campo e de como vivenciam experiências pessoais em interação constante com a natureza ou com o espaço rural pode colaborar tanto para a promoção de maior visibilidade dessas infâncias como para a construção de elementos que coloquem em curso a reflexão sobre a articulação entre educação ambiental e educação infantil.

A partir de uma investigação qualitativa, este texto tem como objetivo evidenciar algumas das vivências de crianças pré-escolares moradoras em um tipo particular de rural brasileiro – assentamentos da reforma agrária –, com destaque para as formas como tais vivências são significadas e circunstanciadas pelas características socioambientais dos contextos investigados. Ao evidenciar essas vivências, pretende-se colaborar com a discussão acerca das provocações que a incorporação da temática ambiental implica para a educação de crianças bem pequenas.

A Abordagem Teórica e Metodológica

A pesquisa apoiou-se nas contribuições teóricas do psicólogo russo Lev S. Vigostki, principalmente no que tange ao conceito de vivência, por sua fecundidade no diálogo com as preocupações fundantes à psicologia ambiental. Na perspectiva vigotskiana, a vivência do ambiente é condição para o desenvolvimento humano. Mais do que a consciência, é a vivência a unidade da personalidade com o ambiente, a relação entre a criança e determinado momento da realidade (Toassa, 2009). Pode-se dizer, portanto, que é pela vivência que a pessoa constitui sua personalidade social, ou seja, ela torna-se membro de um grupo definido, a partir do qual ocupa posições e assume papéis, compondo-se como uma unidade dramática do conjunto de relações sociais (Vigotski, 2000).

De acordo com Rey (2000), no processo de constituição da subjetividade, o conceito de vivência permite perceber a microgênese das situações sociais, que constitui a unidade indissociável entre os elementos internos e externos, manifestados nos aspectos cognitivos e afetivos de modo

integral. Neste sentido, a interação entre o indivíduo e os elementos que o cercam é inequivocamente uma relação de interdependência.

A vivência pode ser compreendida como a base para a constituição da personalidade e das funções psicológicas superiores, mediadoras das interações que as crianças estabelecem com seu mundo. Nessa perspectiva, a vivência torna-se, além da unidade de análise, conceito central de um método holístico para a compreensão da influência do meio no comportamento infantil e no desenvolvimento psicológico (Meshcheryakov, 2010). Assim, não se pode analisar o meio independentemente do modo como ele é interpretado pela criança a partir de sua vivência (Vigotski, 2010).

O conceito de vivência pode ser compreendido, portanto, como o modo pelo qual o ser humano apropria-se do mundo e expressa os elementos dessa apropriação; no caso da criança, de que modo ela se relaciona afetivamente com as situações e toma consciência da realidade (Vigotski, 2010). Diz respeito ao processo de inserção nos modos de pensar, sentir e agir de uma determinada cultura, por meio da vivência e da interiorização dos significados da experiência humana. De acordo com Vidal e Pol (2005), o conceito de apropriação desenvolvido por Vigotski, permite que, na década de 60, seja dado o “salto” em direção ao conceito de apropriação do espaço, central para a Psicologia Ambiental. Ao processo de apropriação associa-se assim o domínio das significações sobre o espaço na constituição dos sujeitos.

No conjunto de relações e no sistema afetivo-emocional meio-pessoa, estão inseridos os aspectos culturais que representam as produções humanas portadoras de significação (Pino, 2005). Pode-se compreender que as interações da pessoa com os outros (indivíduos e objetos) compõem as tessituras simbólicas do contexto cultural e social, constituindo a microgênese dos processos de significações.

A perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano propõe a apreensão dos fenômenos humanos em sua relação dialética entre natureza e sociedade. O comportamento humano é analisado a partir dessa relação e é compreendido como produto e produtor da história e da cultura. Esta compreensão constitui-se em uma das formas de se conceber a questão da relação natureza e cultura, ou seus binômios correspondentes, como natureza-sociedade, natureza-humanidade, tema recorrente ao longo dos séculos e que, como sabemos, está na base das formulações e

transformações históricas e das mentalidades que marcam o chamado ambientalismo contemporâneo (Castro, 2005).

A partir dessas posições teóricas, a abordagem metodológica foi inspirada na etnografia em contextos escolares (Rockwell, 2009) e consistiu na descrição detalhada das situações observadas relativas às vivências das crianças pré-escolares nos principais espaços que circunstanciavam seu desenvolvimento nos contextos investigados: o espaço do assentamento rural de modo amplo (casa da família, lote da produção de alimentos ou criação de animais, áreas coletivas, espaços naturais); o espaço da instituição de educação infantil (áreas das salas de referência das crianças, interiores e exteriores da instituição educacional) (Silva, 2012). Neste texto, as vivências socioambientais das crianças foram trazidas por meio das significações sobre ser criança no campo, apreendidas das falas dos adultos e das observações e conversas com as crianças assentadas. Primeiro exploramos as significações das famílias e das crianças sobre a vida no assentamento e, posteriormente, apresentamos as significações produzidas no contexto da educação infantil com vistas a evidenciar os (des)encontros dessas significações e as potencialidades que elas portam para uma educação ambiental na educação infantil.

Procedimentos e Contextos de Investigação

O material empírico da pesquisa foi construído por meio da permanência diária da pesquisadora, durante dois meses, em dois assentamentos rurais da reforma agrária, localizados na região nordeste do estado de São Paulo / Brasil (Assentamento A e Assentamento B). Esta permanência foi acompanhada de registros em caderno de campo, entrevistas com adultos, conversas e desenhos realizados com as crianças. Neste período, foram acompanhadas duas turmas de pré-escola localizadas nas escolas de educação infantil dos dois assentamentos. Os registros eram feitos ao final de cada dia de observação participante e as entrevistas e conversas foram audiogravadas e transcritas.

As observações das duas turmas de educação infantil ocorreram nos diferentes espaços e atividades das crianças na escola, durante o transporte escolar e nas casas das crianças, durante as entrevistas e conversas com elas e com seus familiares. Em cada um dos dois assentamentos rurais, além da observação das crianças em atividades coletivas realizadas na escola, foram feitas entrevistas com os seguintes participantes: quatro familiares, duas professoras das turmas

de educação infantil, demais profissionais da educação (em um assentamento: diretora e monitora do ônibus; no outro: diretora e coordenadora pedagógica); oito crianças de cinco anos de idade (quatro participantes em cada assentamento).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Os participantes foram convidados a participar sendo esclarecidos sobre os procedimentos e a inserção da pesquisadora no período indicado naqueles contextos. Houve, portanto, um contrato ético com os participantes, também formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da autorização escrita dos dirigentes dos contextos (escola, secretarias municipais e/ou movimentos sociais) e das famílias, respeitando o desejo de participação e a permissão das crianças. Foram utilizados nomes fictícios para apresentação de trechos do material de pesquisa.

Os dois assentamentos rurais participantes localizavam-se nas mesorregiões limítrofes das cidades de Ribeirão Preto e de Araraquara, ambas do interior do estado de São Paulo. Trata-se de regiões caracterizadas, atualmente, pela produção sucroalcooleira. A geografia dessas áreas é caracterizada por grandes planícies, cuja paisagem foi historicamente transformada em um grande deserto verde de monoculturas da cana-de-açúcar. Em contraste aos avanços dessa paisagem desértica, estão áreas de assentamentos de reforma agrária, que correspondem a aproximadamente 0,7% da área total das duas mesorregiões citadas.

No Assentamento A, localizado a 14 quilômetros do centro urbano, destaca-se uma paisagem composta por um número diverso de atividades: cultivo de feijão, milho e café; manejo do eucalipto; criação de gado de leite; e o cultivo de hortas. Está constituído há cerca de 10 anos, possui uma área total de aproximadamente 3 mil hectares, divididos entre 160 famílias. Segundo os participantes, no período de realização da pesquisa, viviam no Assentamento aproximadamente mil pessoas. Cada família possui um lote e uma área em uma das duas agrovilas¹, caracterizadas

1 No contexto dos assentamentos rurais, as agrovilas são conhecidas como núcleos populacionais dentro das fazendas assentadas, nos quais as pessoas vivem em casas mais próximas umas das outras e possuem seus lotes independentes dessas áreas. É nas agrovilas geralmente que se instalam os serviços de assistências e de organização coletiva dos moradores, como por exemplo, as escolas, postos de saúde, sedes de cooperativas, associações e movimentos sociais.

por áreas menores e maior proximidade das casas. Além da escola municipal, possui uma unidade de saúde, igrejas de diferentes religiões, um minimercado, dois bares, áreas de preservação permanente e reserva legal. As duas agrovilas são distantes em aproximadamente quatro quilômetros. O Assentamento está organizado em dois movimentos nacionais de luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). Uma das principais lutas que as lideranças desses dois movimentos no Assentamento A encamparam juntos, com êxito, foi a criação da escola do Assentamento, que funciona em período integral. Ela foi fundada em 2002, a partir do aproveitamento do prédio da antiga escola da fazenda que ali havia, e no período de realização da pesquisa possuía vínculo institucional com uma escola de ensino fundamental da cidade.

O Assentamento B, localizado a 28 quilômetros de distância do centro administrativo do município, em uma região de cerrado, constituiu-se em uma antiga fazenda de monocultura de eucalipto que, a partir da década de 1980, teve suas terras ocupadas por trabalhadores rurais e suas famílias com apoio do sindicato dos trabalhadores rurais do município. Vivem no Assentamento mais de 350 famílias, em lotes de 14 hectares cada. O território do Assentamento possui aproximadamente 7.000 hectares. As principais atividades dos assentados são a produção leiteira, culturas anuais e a produção hortifrutigranjeira. O Assentamento é constituído, além dos lotes individuais e das agrovilas, pela escola, o posto de saúde, a padaria, diversas igrejas e templos religiosos, um mercado pequeno, áreas de preservação permanente e de reserva legal, nas quais há uma represa, lagos e cachoeiras. A escola foi um projeto do governo municipal. O atendimento ocorre em período parcial e é ofertado desde o berçário até o nono ano do ensino fundamental.

Vivências das Crianças

As significações de ser criança no campo mediando vivências no assentamento e na família. O material de pesquisa demonstrou uma diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças no contexto dos Assentamentos rurais participantes. Nos discursos dos familiares e nas conversas com as crianças, predominantemente, apareceram significações sobre a infância no campo atreladas: à tranquilidade e à liberdade; ao acompanhamento das atividades rotineiras e produtivas da família; a um contato intenso com elementos do ambiente natural.

O fragmento seguinte ilustra significações vinculadas à tranquilidade e à liberdade.

Pesquisadora: *E como vocês acham que é a vida das crianças no campo?*
Joana: *Ah! Bom. Bom. Melhor do que na cidade. Na cidade é muito perigo! Tem uma bicicleta, mas não pode andar ... vem um de moto, outro de carro... Agora, na roça não! Ele pega a bicicleta dele, anda aqui, tranquilo, sossegado. Na roça, pra criança é muito melhor.*
(Avó de Eduardo, criança de cinco anos de idade, Assentamento A)

Para os avós de Eduardo, o Assentamento permite que as crianças se desenvolvam com maior segurança. A valorização das características socioambientais do Assentamento, por parte das famílias, aparece em contraposição às vivências de crianças nos ambientes citadinos. Este movimento de comparação também é feito por Marina, liderança do MLST no Assentamento A, que agrega, à significação da liberdade, a justificativa da existência de uma comunidade que assume a proteção coletiva e compartilhada das crianças.

Marina: *Aonde se fala que é uma comunidade, a liberdade das crianças é outra, porque, vamos supor assim, hoje uma criança pode sair da casa dela e ficar até seis horas, sete horas da noite brincando na rua, andando de bicicleta, jogando bola, que todo mundo conhece aquela criança. E como a gente tem muito conhecimento dentro do assentamento, todo mundo sabe. Entre a agrovila I e a agrovila II são quase 3 km de distância. Se alguém da agrovila II vê uma criança da agrovila I, de cinco anos, sozinha lá em cima, vai criar curiosidade em saber o que ele tá fazendo lá, sozinho ou se ele tá acompanhado. Como que ele chegou até lá? E se a criança estiver perdida, alguma coisa assim, eles vão trazer ele de volta na casa dele. Então, essa tranquilidade. (...) Aqui a gente tem toda essa referência. Então, em termos de liberdade, as crianças daqui são bem mais soltas que as crianças da cidade.*
(Marina, liderança do MLST, Assentamento A)

Na conversa com Marina, emergiram elementos que permitem a compreensão dessa liberdade implicada na configuração do Assentamento como uma comunidade, na sua dinâmica socioespacial. Por meio dessa compreensão, é possível refletir sobre as condições socioambientais que sustentam os processos de apropriação daquele espaço pelas crianças, contribuindo assim para a construção da autonomia na locomoção e exploração espaço-temporal do assentamento, como demonstra a conversa com Vinicius e seu primo Nino.

Nino: *Ele vai mudar pro lote dele agora.*
Pesquisadora: *Ah é? É longe daqui o lote?*
Vinicius: *Não!*
Nino: *Pouquinho.*
Vinicius: *Pouquinho só.*
Pesquisadora: *Dá pra ir a pé?*
Vinicius: *Não!*
Nino: *Dá sim.*
Vinicius: *Dá não. Só de bicicleta.*
Nino: *Eu já fui. Eu passei de lá a pé, fio.*
(Vinicius, seis anos de idade, e Nino, nove anos, crianças do Assentamento A)

As crianças Vinicius e Nino demonstraram que vivenciam oportunidades de brincar livremente pelo Assentamento, caracterizadas pelas idas e vindas do lote à agrovila, seja a pé ou de bicicleta.

Para grande parte das crianças, as possibilidades retratadas pelas vivências descritas relacionam-se a um imaginário e a uma prática em que se cruzam brincadeira, relações com a terra, rios, plantas e animais, numa composição que privilegia a liberdade, a criação e a construção da autonomia. O espaço é significado na sua dimensão promotora de interações diferenciadas com a natureza e o cultivo da terra. Nesse ambiente, os participantes compreendem que a criança vive intensamente a brincadeira, sendo o local de recreação expandido para todo o assentamento.

Contraditoriamente, existem também significações opostas a estas, que tendem a reduzir as experiências de deslocamento autônomo no espaço do assentamento, baseadas no medo dos responsáveis em relação a perigos do ambiente natural. Mesmo que não hegemônicas, elas refletem infâncias diversas no interior de uma mesma localidade.

Dora: *A Emilia, eu não deixo ir na casa dos outros. É muito difícil.*
Pesquisadora: *Por quê?*
Dora: *Por ser mato, por ser longe. Aqui tem muita cobra.*
(Dora, mãe de Emilia, criança de cinco anos, Assentamento A)

A distância entre as casas, os longos percursos e a existência de animais peçonhentos emergem como elementos importantes na circunscrição das restrições de deslocamento das crianças e, conseqüentemente, de convivência com outras crianças fora do espaço da família e da escola. Assim, algumas crianças que vivem no Assentamento estão submetidas a um intenso controle e vigilância do adulto, o que pode gerar maior isolamento.

Desta forma, significações diversas sobre o rural e sobre o ser criança convivem no assentamento. De toda forma, quaisquer delas permitem vislumbrar, seja pela maior mobilidade e exploração do espaço no seu conjunto, seja pela restrição supervisionada pelos adultos, que o assentamento rural e as significações sobre ser criança nesse espaço circunscrevem vivências integradas, cognitivas, motoras e afetivas às crianças.

Outro elemento dessa circunscrição aparece na intensa relação que as crianças possuem com o acompanhamento das atividades rotineiras e produtivas da família, o que

inclui a participação conjunta nas atividades produtivas, caracterizada pela proximidade com o cotidiano do trabalho com a terra e convivência na lida diária da roça. Esta proximidade aparece, em especial, quando a criança ainda não frequenta a escola.

Pesquisadora: *Como é a vida dessas crianças aqui no assentamento?*
 Maria José: *As que não vão pra escola, elas ficam com os pais, e daí muitas vezes eles vão viver ali o dia a dia que o pai e a mãe vivem, porque o pai e a mãe, ele tem uma horta... Por exemplo, meu bebê, você vê meu bebê lavar alface, você fica rindo dele, porque é a realidade dele. Se a gente vai à horta colher um pé de alface, ele vai junto. Então, a realidade que essas crianças vivem, principalmente as que já começam a andar, de três aninhos pra cima, elas vivem a realidade do pai e da mãe ali. É o leite no curral, é a horta, é a galinha no terreiro, é o porquinho. Então, eles vivem uma realidade rural.*
 (Maria José, liderança do MST, Assentamento A)

A fala de Maria José, enquanto mãe e liderança do MST no Assentamento A, demonstra o seu contentamento ao dizer que as crianças “sem-terra” são privilegiadas, pois os pais acompanham seu desenvolvimento mais de perto. Se por um lado este aspecto é valorizado, também a escola adquire importância à medida que as crianças crescem, como forma de ampliar suas vivências para além do acompanhamento da vida familiar e construir rotinas que incorporem a inserção da criança em práticas de letramento.

Os instrumentos e máquinas utilizadas para o trabalho no dia-a-dia da roça também aparecem nas conversas com as crianças, mediadas pelos desenhos, como expressão de suas brincadeiras. Nas brincadeiras de faz de conta das crianças, emergiram (re)construções de situações do cotidiano do campo na relação com as atividades dos pais/familiares, como desenhar carroças, “pegar algumas cordas de pular para brincar de cavalo e carroça”, “brincar de lote” (Diário de Campo).

Outro conjunto de significações que foram apreendidas do material produzido com as famílias e as crianças caracterizam a vivência no campo pelo contato intenso com elementos do ambiente natural, por meio de brincadeiras em área livre.

O recorte da conversa com Leia, que é mãe de uma criança da educação infantil e monitora do ônibus no Assentamento A, ilustra parte das interações com esses elementos, significadas positivamente como construtoras de formas diversas de se relacionar com a terra e os animais.

Pesquisadora: *E isso que você falou que as crianças são criativas, que são bem agitadas?*

Leia: *O bom daqui, eles têm espaço. Então, se a gente der asas, eles vão voar. Eu sinto pelos sobrinhos que vêm dos parentes, os afilhados que vêm. Então, chega e fica à vontade. Sabe quando você vê as crianças brincando na terra, no quintal? Brincando com os animais, brincando com a galinha no quintal? A menininha com medo do pintinho. (Risos). A minha vai lá e pega. O meu menininho vai lá e pega. “Vó, vou prender procê. Soltou. Vou prender procê”. Ele mesmo vai lá, pega e prende. E eu vejo a sobrinha com medo.*
 (Leia, monitora do ônibus, Assentamento A)

Nas conversas com as crianças, várias situações foram registradas indicando, na mesma direção, aspectos relevantes à compreensão localmente construída sobre os processos de vida.

Durante o trecho até o estacionamento dos ônibus, Rebeca sentou-se comigo. Passamos por uma área de clubes, sítios e condomínios próximos à pista e ela me mostrou uma grande quantidade de pés de manga, dizendo que as mangas já estavam madurando. Disse: “Como podem já estar madurando se ainda não é época de manga?”. E eu respondi que também não entendia. E perguntei para ela qual era a época da manga e ela disse que começava dia 28, “lá longe ainda”. (Diário de Campo, 9º dia, Assentamento B)

O olhar e a indagação de Rebeca, assim como os conteúdos da interação que ela inicia com a pesquisadora, voltam-se para elementos de um ciclo de vida da fruta, associado ao período do ano esperado para sua colheita. Em outras conversas, novos saberes sobre o ciclo da vida também se pronunciaram como significações sobre o mundo em que vivem.

Pesquisadora: *O que é esse aí que você tá desenhando agora?*

Leonardo: *Uma árvore.*

Pesquisadora: *E esse aí embaixo?*

Leonardo: *Tá chovendo.*

Pesquisadora: *Por que tá chovendo?*

Leonardo: *Pra molhar as plantas. Minha madrinha tá rezando.*

Pesquisadora: *Pra ver se chove?*

(Sim com a cabeça)

Pesquisadora: *E você? O que você acha? Tinha que chover ou não?*

Leonardo: *Tinha. Pra molhá as plantinha dela, pra não ter que molhá.*
 (Leonardo, criança de cinco anos de idade, Assentamento A)

Ao relatar a importância da chuva para a atividade da madrinha, o menino fez emergir, na conversa, saberes acerca da importância para o cultivo das plantas pela família, num período em que a seca na região estava bastante intensa.

Pode-se perceber que, tanto para Rebeca como para Leonardo, a concretude dos processos de significação sobre vida e morte, vivida pelas interações cotidianas, permite compreensões complexas e já exercem impacto na expressão de seus saberes, desejos e preocupações. Manifesta-se ainda

nas escolhas interativas e comunicativas com adultos e crianças e na variedade de combinações para brincadeiras nesses contextos.

Resumindo, o olhar atento às significações sobre a vida das crianças do campo, além de viabilizar um conhecimento sobre a criança deste ambiente, em muito informa sobre as práticas e os modos como as famílias estruturam e criam condições para as vivências das crianças nos assentamentos, suas relações sensoriais, motoras, cognitivas e afetivas com o mundo social e físico deste contexto. Numa perspectiva interessada na construção de referências que tragam para o interior da educação infantil debates sobre a formação fundada em uma preocupação ambiental, evidenciar esses elementos pode ajudar no diálogo entre a equipe escolar e as potencialidades que o rural apresenta. Ao colocar em primeiro plano as vivências das crianças como sujeitos do ambiente rural, tensões necessárias de serem enfrentadas afloram nos (des)encontros entre a equipe escolar e a realidade das crianças.

Significações da equipe educacional sobre as vivências das crianças nos assentamentos: encontros e desencontros. As significações apresentadas nos discursos das profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças assentadas foram analisadas conforme as categorias emergentes no item anterior. Sua análise indica elementos de encontros e desencontros em relação às significações das famílias e das crianças.

Os elementos que vão ao encontro do que foi apresentado pelas famílias e pelas próprias crianças dizem respeito, principalmente, à compreensão do assentamento rural como espaço de vivência de maior tranquilidade e liberdade, e de contato intenso com a natureza ou ambiente natural, conforme ilustram os trechos seguintes.

Pesquisadora: E com relação à criança especificamente? Como você vê a criança que cresce aqui no assentamento?

Ângela: Olha, eu vejo que eles crescem, eles têm um pouco mais de calma do que na cidade, são mais calmos. Não sei se pela própria relação com a natureza... Eles têm uma maior mobilidade, destreza, coordenação motora deles é ótima. Nos esportes eles se dão muito, muito bem. Acho que é por causa dessa liberdade mesmo, dos movimentos.

(Professora Ângela, Assentamento B)

Alinhada às significações das famílias, para a professora Ângela, a interação com o ambiente rural proporciona mobilidade, destreza e coordenação motora, além de promover nas crianças maior tranquilidade. Nesta fala, ela

aponta a relação direta com a natureza como uma forte qualidade do ambiente rural na constituição do ser criança em área rural. Outros profissionais também trazem esses aspectos em suas falas.

Pesquisadora: (...) No dia a dia, principalmente dos pequenos, da educação infantil. Como que é a rotina delas quando não estão na escola?

Clarice: É, você sabe, às vezes eu vou lá, eles falam pra mim "Tia, eu hoje tirei leite da vaca", "Tia, hoje eu fui...". Outro dia a gente tava com uma criança toda machucada, eu falei "Nossa! Mas o que aconteceu com essa criança?", ela tinha ido catar uma galinha, a galinha arranhou. (Risos). Então, eu percebo que tem um contato maior com a natureza, com os animais, com os bichos. (...) Agora, o que fica claro pra mim é que eles têm mais liberdade, porque têm mais espaço. (...) Eles sobem na árvore e descem com desenvoltura. Eles têm mais essa coisa do físico, desse contato mais físico mesmo com a natureza, sem muitos problemas. Eles pegam os bichinhos na mão (...) eles pegam um besouro na mão, eles põem a lagartinha na mão. Então, isso eu percebo que tem de diferente mesmo. Um pouco mais de liberdade espacial. Mas em relação às outras coisas eu não vejo muito, eu não acho que são tão diferentes.

(Diretora Clarice, Assentamento B)

A diretora Clarice, ao mesmo tempo em que compartilha a compreensão das vivências das crianças assentadas como vinculadas à liberdade, à desenvoltura do movimento corporal e ao contato com a natureza, também sinaliza desencontros em relação aos demais sujeitos, destacando as continuidades da vivência dessas crianças e daquelas que vivem nas cidades.

Estes desencontros são mais evidentes com relação às significações acerca das vivências nas rotinas familiares.

Pesquisadora: Como você acha que é o fim de semana dessas crianças?

Marta: Eu tenho feito uma roda de conversa com eles. Pelo que eu vejo, muitos vão ajudar os pais. Alguns não têm opção. Não têm. Ficam em casa.

Pesquisadora: E os de 4 e 5 anos? Como que você imagina?

Marta: Eu acho que num tem também opção. Fica lá. Muitos, principalmente os meninos, dizem pra mim que vão brincar de carrinho. Muitos vão para o rio com o pai. Então, eu acho que eles não têm a opção do que fazer.

(Diretora Marta, Assentamento A)

Na fala de Marta, a interpretação dada ao acompanhamento da rotina dos pais situa a criança e seu grupo familiar e cultural no lugar da falta, da ausência de opções, contrariamente ao sentido positivo dado a essas atividades pelas famílias. Emerge daí a compreensão de rural como espaço vazio, sem oportunidades de atividades e, conseqüentemente, com poucas possibilidades de exploração de lugares e de participação em brinquedos e brincadeiras. O destaque às vivências com o rio aparece associado à carência de outras possibilidades e não à potencialidade e riqueza que ele representa.

Aliando-se a esta fala, a coordenadora pedagógica de uma das escolas associa esse debate ao uso que a escola pode fazer das características das crianças que vivem na área rural.

Pesquisadora: E como você acha que é a vida dessas crianças, principalmente até os cinco anos?

Lica: Eu acho que alguns já têm algumas responsabilidades um pouco mais de ajudar mesmo na própria família. A gente brinca, eu e a Clarice, e fala que a agricultura familiar preconiza o trabalho infantil, porque se são todos ajudando por aquilo, a criança acaba entrando também. Então, não sei até que ponto isso é... Longe de mim julgar. Mas eles têm uma vida mais livre, eu acho que eles têm sim. Eu vejo quando tem bichinhos que eles têm um contato muito grande. Você pega uma criança da cidade, já vai ter medo. E eles não. Por isso que eu falo que essa exploração já é meio inata. Então, dá pra você aprofundar muito os conhecimentos, dá pra você aproveitar muito o que tem ao redor.

(Coordenadora Lica, Assentamento B)

Com elementos de ambiguidade, os encontros e desencontros das significações aí presentes, em relação às das famílias e das crianças, definem as vivências tanto pelo espaço da brincadeira como pelas limitações impostas pelo acompanhamento no trabalho da agricultura familiar. É na significação do maior contato com a natureza que Lica vislumbra possibilidades de diálogo entre as práticas escolares e a vida da criança, seus saberes e seu entorno. Nesse movimento, abre possibilidades de uma pedagogia que explore o lugar, entendido predominantemente em seu aspecto natural.

Discussão

Nas significações apresentadas, a vivência das crianças em espaços significados pela liberdade, tranquilidade e autonomia, relaciona-se, por vezes, às situações de perigo frente à existência de animais perigosos e à extensão das áreas de locomoção das crianças. Essas vivências, mediadas pelos adultos e pelo ambiente físico e natural, compõem processos de significações pelas crianças sobre seu contexto e o mundo em que vivem, ora favorecendo interações diversas entre crianças e seu socioambiente, ora restringindo suas possibilidades. Compreender essas vivências também no contexto institucional da educação infantil é reconhecer que ele faz parte do socioambiente e, portanto, também joga papel importante nos modos de vida das crianças assentadas.

Corraliza e Collado (2011) relatam que poucos são os estudos que investigam a influência da natureza presente nas instituições de educação com relação ao bem-estar das crianças. Estudos como esse vêm demonstrando a importância do ambiente natural para o bem-estar do ser

humano, bem como a necessidade de ampliação da análise para uma compreensão de diversos aspectos envolvidos na relação entre o ser humano e seu socioambiente; entre eles destaca-se o aspecto afetivo (Amérigo, García & Sánchez, 2013). Nesse sentido, compreender as vivências anteriores e atuais das crianças e de suas professoras contribui para essa análise.

De modo geral, o material de pesquisa permitiu verificar que, no Assentamento B, onde os encontros de significações dos diferentes sujeitos mais se pronunciam, a professora da turma das crianças de quatro e cinco anos de idade possuía uma história de vida orgânica ao campo, fato diverso das professoras no Assentamento A. Sendo também assentada da reforma agrária, a professora do Assentamento B demonstrou uma leitura do socioambiente bastante rica, que se manifestou nas oportunidades que abria nas atividades que realizava com as crianças, em diversos espaços da escola e do assentamento. Distanciamentos e poucos vínculos também estavam presentes na história de profissionais da educação nos assentamentos pesquisados, que faziam restringir as atividades em seus temas e nos espaços internos e fechados.

Essas aproximações e os distanciamentos instigam-nos a questionar sobre a importância do saber e da experiência docente para a efetivação de uma aprendizagem significativa e contextualizada às necessidades e experiências das crianças. Mais particularmente, instigam compreender a criação de zonas de partilha de significações e vivências socioespaciais, afetivas e temporais entre as professoras e a crianças. Pode-se supor que, a depender das significações de rural e de lugar, estas zonas de encontros e desencontros produzem maiores ou menores possibilidades de aprofundamento das mediações entre os conhecimentos escolares e os saberes das crianças, suas famílias e sua comunidade, promovendo ou não o crescente envolvimento e interesse das crianças, com vistas à ampliação das significações sobre o ambiente em que elas estão inseridas (Oliveira, 2011a).

Nesse contexto, a constituição de uma proposta que se aproxime dos princípios da educação ambiental, na educação infantil, requer ainda mais da equipe escolar um exame acurado de suas significações sobre o rural e sobre o ser criança nesse ambiente, sobre os distanciamentos e proximidades com o rural significado e vivido, sobre os saberes e as relações afetivas com o rural em que se localiza a escola, compartilhados ou não com as crianças e famílias.

Isto exige o conhecimento profundo sobre a realidade imediata das crianças assim como as potencialidades do entorno que a constitui e que ela constrói. Conforme aponta Elali (2003), a integração dos profissionais com essa realidade proporciona uma mudança de paradigma, de uma concepção de ambiente natural como cenário em que se desenvolvem atividades com a criança para uma concepção de criança ativamente participativa, denominada pela autora de participação ecológica.

Se isto é válido para todos os níveis de ensino, mais ainda o é para a educação infantil. Neste caso, a mediação das vivências das crianças assentadas na sua participação em seu mundo requer que se leve em conta princípios caros, construídos tanto no âmbito da educação infantil (Secretaria de Educação Básica, 2010) quanto nas discussões da educação ambiental (Barros & Tozoni-Reis, 2009; Toledo, 2010). As interações e as brincadeiras compõem-se assim como eixo integrador das atividades no contexto educacional que, revigoradas pela presença de elementos do cotidiano das crianças, conformam as mediações da relação da criança com o mundo a sua volta e consigo mesmo, dialeticamente (Oliveira, 2011b; Teixeira, 2009). Neste processo, como atividade que permite a expressão da criança em sua integralidade, a brincadeira possibilita compreender as apreensões motoras, cognitivas e afetivas de suas vivências, na relação de ação, fusão e diferenciação ao mundo.

Um estudo desenvolvido por Américo et al. (2013) demonstrou que pensar e comportar-se com atitudes pró-ambientais favorece tanto o meio ambiente como também o bem-estar emocional do indivíduo. Nesse sentido, valorizar o contexto rural como espaço de vida e de produção que se interage de modo equilibrado com a natureza auxilia não apenas em atitudes sustentáveis como também na promoção da saúde das comunidades rurais.

Nessa perspectiva, o período da infância torna-se importante para o estabelecimento de relações afetivas positivas com o ambiente natural e com maneiras equilibradas de cultivá-lo, já que se trata de um momento da vida em que são constituídas as primeiras apropriações sobre a cultura e o contexto socioambiental em que a criança está imersa. Raymundo, Kuhnen e Soares (2010) reiteram a importância do diálogo teórico e metodológico entre a Psicologia Ambiental e a Psicologia do Desenvolvimento, na problematização da interação recíproca entre a criança em desenvolvimento e o socioambiente.

Para Toledo (2010), a apreciação estética, o cuidado e o afeto com os processos e elementos da natureza motivam a aproximação e o interesse das crianças. O envolvimento afetivo implica o sujeito no cuidado e só é possível com o conhecimento e a convivência direta com o objeto de afeto, no caso os bens naturais (Tiriba, 2008). Esses elementos podem ser potencializados quando se trabalha em contexto rural. Como afirmam Silva et al. (2012), a educação infantil do campo pode ser vista como verdadeiros experimentos naturais, nos quais artificialismos podem ser evitados, uma vez que “disponíveis estão os elementos que compõem a cadeia de produção e sustentação da vida” (p.177).

As vivências das crianças dos assentamentos rurais retratadas na pesquisa demonstram relações entre ser humano e meio-ambiente marcadas pelas criações e cultivos. Evidentemente, a vivência rural por si só não garante a constituição de sujeitos preocupados com a produção da vida, porque esta pode ser pautada na exploração de forma inconsequente. Esta característica é bastante documentada nos meios rurais, cujas práticas históricas de domínio da natureza foram hegemonicamente pautadas na depredação dos recursos naturais (Beduschi Filho, 2003). Compreender as formas de ocupação e produção no rural em que se situa a escola é, portanto, tarefa imprescindível da educação infantil, na construção de seus projetos em articulação ou mesmo em questionamento destas práticas. Desta forma, a escola pode ser o lugar em que se amplia a compreensão da relação entre ser humano e natureza, de uma perspectiva utilitarista e/ou antropocêntrica para uma perspectiva de interdependência e pertencimento (Toledo, 2010; Tiriba, 2005). Também os contextos de assentamentos rurais de reforma agrária que possuem em seus projetos a organização fundiária baseada na agricultura familiar, na produção coletiva, na produção em respeito aos bens naturais e na policultura, por exemplo, representam às escolas verdadeiros laboratórios para as práticas educativas.

No cumprimento da função promotora da construção de uma relação mais próxima e horizontal entre o ser humano e a natureza (Secretaria de Educação Básica, 2010; Toledo, 2010), a educação infantil necessita pensar a relação com o meio-ambiente de modo integral, considerando seus múltiplos e complexos elementos, que envolvem aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (Raymundo & Kuhnen, 2010). Só assim ela se constituirá numa educação ambiental transformadora (Raethzel & Uzzell, 2009) e

permitirá que as crianças sejam de fato sujeitos ativos e catalizadores das mudanças ambientais (Uzzell, 1994).

Referências

- Amérigo, M., García, J. A., & Sánchez, T. (2013). Actitudes y comportamiento hacia el medio ambiente natural. Salud medioambiental y bienestar emocional. *Universitas Psychologica*, 12(3). doi: 10.11144/Javeriana.UPSY12-3.acma
- Barbosa, M. C., Gehlen, I., & Fernandes, S. B. (2012). A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas & S. S. Albuquerque (Eds.), *Oferta e demanda de educação infantil no campo* (pp. 71-105). Porto Alegre: Evangraf.
- Barros, V. & Tozoni-Reis, M. (2009). Reinventando o ambiente: Educação Ambiental na Educação Infantil. *Cadernos de Educação*, 34, 135-151.
- Beduschi Filho, L. C. (2003). *Assentamentos rurais e conservação da natureza: do estranhamento à ação coletiva*. São Paulo, SP: Iglu, FAPESP.
- Campos-de-Carvalho, M. & Souza, T. N. (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? *Paideia*, 18(39), 25-40.
- Castro, P. (2005). Crenças e atitudes em relação ao ambiente e à natureza. In L. Soczka (Ed.), *Contextos Humanos e Psicologia Ambiental* (pp.160-201). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Corraliza, J. A., & Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema*, 23(2), 221-226.
- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(2), 309-319.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Kuhlmann Junior, M. (2010) *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4), 703-726.
- Oliveira, Z. M. R. (2011a). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. (2011b). *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.
- Raymundo, L. S., & Kuhnen, A. (2010). A psicologia e a educação ambiental. *Revista de Ciências Humanas*, 44(2), 435-450.
- Raymundo, L. S., Kuhnen, A., & Soares, L. B. (2000). O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. *Psicologia em Revista*, 16(2), 251-270.
- Raethzel, N., & Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality'. *Environmental Education Research*, 15(3), 263-277.
- Rey, F. L. G. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*, 70, 132-148.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação. (2010) *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- Silva, J. B. (2012). *Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
- Silva, A. P. S. (2011, Setembro). Creche, Pré-Escola e Democracia. *Educação (São Paulo)*, 14-25.
- Silva, A. P. S., Pasuch, J. & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do campo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, J. B. & Silva, A. P. S. (2013). A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: I. O. Silva, A. P. S. Silva, & A. A. Martins (Orgs.), *Infâncias do campo* (pp. 165-181). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Teixeira, S. R. S. (2009). *A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará.
- Tiriba, L. (2005). *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- Tiriba, L. (2008). Seres Humanos e Natureza nos espaços de Educação Infantil. *Revista Sinpro-Rio*, 3, 22-27.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Toledo, M. L. P. B. (2010). *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Uzzell, D. (1994). *Children as catalysts of environmental change* (Final report). Denmark, France, Portugal, United Kingdom. Recuperado de: http://www.academia.edu/attachments/6978005/download_file
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.
- Vigotski, L. S. (2000). Psicologia Concreta do Homem (1929). *Educação & Sociedade – Cedes*, 71, 21-44.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.