



A RELAÇÃO CRIANÇA-AMBIENTE COMO RESULTADO DE VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E APROPRIAÇÃO

The relation child-environment as result of experiences, perceptions and appropriation

José Cavalcante Lacerda Junior¹
Elisa Ferrari Justulin Zacarias²
Maria Inês Gasparetto Higuchi³

Resumo: A interação da criança com seu entorno físico vem sendo discutida com mais intensidade no contexto contemporâneo convocando a construção de práticas e reflexões sobre o tema. Nessa perspectiva, esse artigo problematiza a relação criança-ambiente a partir das categorias espaço, percepção ambiental e apropriação. O texto remete a uma discussão no campo teórico-conceitual da relação evidenciando as crianças como atores sociais. Destaca-se o reconhecimento do espaço como elemento radical, a construção da percepção ambiental como forma reveladora do universo infantil e a apropriação social como instrumento que permite aprendizagens significativas de cuidado.

Palavras-chave: Espaço. Percepção ambiental. Apropriação

Abstract: The child interaction with his physical environment has been discussed more intensely in the contemporary context calling for the construction of practices and reflections on the theme. From this perspective, this article problematizes the child-environment relationship from the space, environmental perception, and appropriation categories. The text refers to a discussion in the theoretical-conceptual field of the relation evidencing the children as social actors. It emphasizes the recognition of space as a radical element, the construction of environmental perception as a revealing form of the infant universe and social appropriation as an instrument that allows meaningful learning of care.

Keywords: Space. Environmental perception. Appropriation

Como citar este artigo: LACERDA JUNIOR, J.C.; ZACARIAS, E.F.J.; HIGUCHI, M.I.G. A relação criança-ambiente como resultado de vivências, percepções e apropriação. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v.10, n.21, p. 123–134, Número especial, 2017.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA/UFAM. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: psi.josecavalcante@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA/UFAM. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: elisa.justulin@gmail.com

³ Doutora em Antropologia Social. Pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA/UFAM. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: higuchi.mig@gmail.com

Introdução

É notório que estamos inseridos em um tempo de mudanças, mas, indiscutivelmente, vive-se uma mudança de tempo (BOFF, 2015). O ritmo acelerado das informações, a fluidez do conhecimento e a sobreposição de antigos paradigmas convocam um repensar das práticas científicas e, acima de tudo, um questionamento acerca da concepção do ser humano. Segundo Morin (2005; 2007), encontramos-nos em uma época em que o conhecimento é marcado pela complexidade, e para entendê-lo se faz necessário uma abordagem interdisciplinar. Isso significa dizer que a compreensão da realidade se dá mediante a articulação do todo nas partes e as partes no todo. E ainda, a complexidade de nosso tempo tenciona sua discussão sobre a relação pessoa-ambiente, a qual traz em seus meandros a dialogicidade e a diversidade como fios dessa tessitura.

Urge compreender não só a forma como as pessoas interagem entre si, mas também a forma como as pessoas se relacionam com os bens ambientais (FISCHER, 1994; EVANS, 2005; PINHEIRO; GUNTHER, 2008). Sabe-se que quanto mais descaso com esta temática mais o ser humano está sujeito a consequências que afetam diretamente sua forma de existir nesse mundo, uma vez que não consegue dimensionar com precisão a maneira de como o ambiente irá reagir frente práticas abusivas de exploração dos recursos naturais. Um ponto em comum, no entanto, torna-se claro: um fenômeno natural que ocorre no oriente causa respingos aqui em nós, povos amazônidas, sinalizando que estamos plenamente interligados (CAPRA, 2003, 2006; CAPRA, LUISI, 2014).

Qualquer mudança atinge a todos indistintamente, e de modo particular, as crianças que também vivenciam as problemáticas ambientais. A criança, apesar de, historicamente, receber esse mundo dos adultos, elabora significados e sentidos e se constrói no mundo tendo como referência seu próprio universo infantil. As crianças criam interpretações singulares e constroem modos de significação do mundo a partir das experiências em que se engaja (ALMEIDA, 2009).

Imerso em tais conjunturas, urge que enxerguemos as crianças como atores de sua condição, uma vez que, junto com seus pares compartilham de emoções, de dúvidas, de representações, de brincadeiras e de imaginações. Esse movimento já mostra sinais e novos olhares sobre essa relação estão sendo vislumbrados (LOUV, 2016), evidenciando perspectivas diferentes da concepção mecânica e fragmentada advinda do modelo cartesiano instaurado na modernidade. Esses outros olhares favorecem a adoção de teorias e metodologias que oportunizam o reconhecimento das crianças como efetivos atores sociais (SARMENTO, PINTO, 1997; SARMENTO, 2004). Isso posto, considera-se que os adultos devem reconhecer a atuação da criança, visto que esta é, produto e produtor do mundo em que vivemos.

Considerando tal perspectiva, esse texto apresenta uma reflexão acerca da relação criança-ambiente, destacando os conceitos – espaço, percepção ambiental e apropriação social do ambiente, afim de fundamentar tal dialética interacional. A reflexão acerca da relação criança-ambiente, permite um aprofundamento da criança como ator social que não apenas participa da construção de sua história na relação com o ambiente, mas que se define como protagonista.

O espaço vivido na relação criança-ambiente

Inicialmente, é lúcido reconhecer que a noção de ambiente não está restrita aos fenômenos naturais, mas diz respeito, também, a todos os aparatos construídos, simbolizados e organizados pelas pessoas em sociedade (LISBOA; KINDEL, 2012). Ao tentar entender esse ambiente onde vive e estabelece relações, a criança, como qualquer pessoa, traz emblematicamente aspectos socioculturais historicamente constituídos (MORIN, 2015).

O ambiente, nesse texto, caracteriza-se como uma realidade circunscrita num espaço, o qual se configura como condição imprescindível da relação, uma vez que não há como viver fora dele (FISCHER, 1994). O espaço, como elemento radical, onde se desenrola a existência, é construído mediante fatos simbólicos e geofísicos. Esse fato torna possível a dialética existente entre o sujeito que atua e a implicação dos elementos constituintes sobre os sujeitos.

Observa-se que o espaço físico, em si, não é algo auto-evidente no que diz respeito aos seus significados, no entanto, ganha expressividades e sentidos à medida que são praticados. Essa constatação é reforçada por Certeau (1994), que distingue lugar e espaço. Para ele, lugar é o local da mera disposição das coisas, onde não há conexão entre os elementos que lá estão situados. Isso significa dizer que é caracterizado pela estabilidade e por configurações de posições estanques. Por sua vez, o espaço seria um lugar que se pratica, atua e brota o cenário de acontecimentos sociais (FISCHER, 1994).

A geografia humana também esclarece à distinção entre espaço e lugar. Este constitui-se na segurança, aquele é o indiferenciado, que transforma-se em lugar à medida que as pessoas o dotam de valor, de significado (TUAN, 2013). Após a transformação do espaço em lugar, emerge o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou o ambiente físico, chamado topofilia. O ambiente não é a causa direta da topofilia, mas ele atua oferecendo os estímulos sensoriais e propriedades físicas (GÜNTHER, 2003, 2011; PERES, 2013). No lugar, o sujeito pode atuar e desencadear afetividades, criar laços de topofilia, e, dessa forma, se tornar fonte de fortes lembranças (TUAN, 2012).

Observa-se, desse modo, que o ambiente em sua dinamicidade oportuniza o desenvolvimento e a realização de uma pluralidade de atividades que incluem atividades abertas às variáveis que podem advir do contexto no qual está inserido. O modo de uso social do ambiente pelas crianças está intrinsecamente relacionado aos elementos presentes e suas propriedades físicas. Por exemplo, arbustos e árvores favorecem brincadeiras como esconde-esconde; já uma área aberta favorece brincadeiras como pega-pega, ou outras que envolvam a ação (PERES, 2013; MACHADO et al., 2016).

Compreende-se a criança numa relação recíproca constante de sensação, conhecimento e percepção acerca do ambiente. Tais condições possibilitam as crianças vivenciar o espaço como organismo dinâmico que está em seu entorno. O espaço não é somente um local frequentado, mas algo que provoca uma reação, que o convoca a refletir sobre eles e as relações estabelecidas nestes.

Para tanto, considera-se que o ponto de partida para as atividades desenvolvidas nesse campo, no que se refere às crianças, é o encontro delas com o ambiente. As causas, os efeitos, as descobertas e suas sistematizações conduzem a

construção de significados e entendimentos caracterizados como percepção ambiental. O espaço, aqui também instituído como ambiente, é formado por inúmeros organismos e eventos que são subjugados a uma teia de significados, os quais informam um repertório simbólico que envolve atitudes sociais, representações e percepções.

A relação criança-ambiente baseia-se no entendimento de que ambos aspectos compõem uma unidade de análise, onde não há apenas a interação de dois elementos distintos, mas a coexistência de uma integralidade dinâmica e holística, bem como o reconhecimento da uma interdependência que provoca mudanças em ambos (TOREN, 2013; MORIN, 2015). Isto significa reconhecer as crianças, historicamente vislumbradas como adultos em miniaturas, como atores sociais de direito, revelando o entendimento de seu universo simbólico, de suas crenças e suas representações como culturas captáveis a partir de si mesmas (SARMENTO, PINTO, 1997).

Tal pressuposto nos remete a pensar a criança em um contexto sociocultural. Não há uma cultura infantil única, mas uma pluralidade de espaços dissolvidos em sociedades, experiências, vivências, modos de ver e entender os fatos. Existem, portanto, culturas infantis tantas quantas sejam as formas de inscrição da infância ao longo do tempo. Tal reconhecimento, evidencia o ingresso da produção infantil na agenda da opinião pública e nos diversos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade (SARMENTO, PINTO, 1997).

Já se tem comprovado que as crianças constroem suas representações simbólicas e reconhecimento do real mediante sua interação com o ambiente (PIAGET, 1970; VYGOTSKY, 1987). Isso ocorre, pela interação das crianças com o ambiente que promove os mecanismos de percepção e a própria atividade do conhecer construindo categorias e representações. A singularidade com que a criança articula os elementos do cotidiano, ensaja o modo como se sente, deseja e age em determinados contextos, buscando compreender o que diz respeito ao mundo das coisas e fenômenos nas esferas mediatas e imediatas.

É nesse sentido, que tendo por base Bronfenbrenner (1996), em sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento, evidencia-se o ambiente como importante elemento na construção do desenvolvimento humano, conseqüentemente, das crianças. Reconhece-se que as crianças frequentam e participam de diversos ambientes que variam de acordo com inúmeras variáveis, como por exemplo, o contexto, o grupo social e o tempo que, em contínuo dinamismo interacional, fomenta tanto o desenvolvimento humano quanto a construção da realidade.

Assim, o ambiente vivenciado pela criança caracteriza-se pelos processos de interação dos espaços frequentados pelas crianças, onde percepção e apropriação podem ser compreendidas na medida em que as crianças ressignificam as espacialidades e interpretam as produções simbólicas geradas nas interações sociais.

O espaço percebido na relação criança-ambiente

Pensar e discutir o espaço percebido pelas crianças é encontrar-se em um processo de conhecimento e re-conhecimento dos “olhares” das crianças, incluindo os elementos constituintes do ambiente e outros organismos. Nesse sentido, a percepção ambiental caracteriza o reconhecimento não só dos elementos físicos e

biológicos do meio ambiente, mas também o processo que engloba o aspecto sociocultural e suas relações com os modelos de desenvolvimento adotados pelos seres humanos.

A percepção ambiental pode ser compreendida em diferentes perspectivas, tais como a fenomenológica, da psicologia ambiental e da geografia humanística. Partindo dos pressupostos da fenomenologia, percepção designa vários aspectos da realidade exigindo a atuação das pessoas no mundo e, assim, a subjetividade é construída. Isto significa dizer que a percepção ambiental é uma das formas de se compreender o comportamento humano. É ainda, a percepção constitui-se na resposta dos sentidos aos estímulos exteriores e à ação (HIGUCHI, KUHNEN, 2008, 2011), necessária para a tomada de consciência das pessoas desde a infância (FAGIONATTO, 2007).

Na perspectiva da psicologia ambiental, a compreensão de percepção ambiental evidencia uma atitude ética e ativa do ser no mundo (HIGUCHI, KUHNEN, 2011). A relevância dos estudos sobre percepção ambiental torna-se uma decisiva fronteira no processo de reconsideração sobre a relação da criança com o ambiente, pois incide no reconhecimento da integralidade dos elementos, além de oportunizar o conhecimento dos significados do espaço e, em última instância, o comportamento resultante dela.

Tudo o que é visto, sentido e ouvido está acoplado na maneira pela qual este meio é percebido. Dessa maneira, compreender a relação criança-ambiente inclui desvelar como as crianças percebem, reagem e respondem sobre as ações que os envolvem. Implica, também, em compreender a percepção como algo individual, onde cada ser se apresenta de maneira diferente perante estas questões.

Perceber o ambiente torna-se importante no desenvolvimento de ações que garantam e protejam as crianças como atores sociais, buscando a consolidação de atitudes positivas em relação ao meio ambiente. Desse modo, é imprescindível considerar os estudos e pesquisas que buscam a percepção das crianças, dos seus conhecimentos sobre o ambiente, de como elas o veem e lidam com as questões que emergem da relação com o espaço. Tais aspectos são importantes elementos no levantamento de subsídios que auxiliem na elaboração de propostas para a melhoria dessas interações.

O ativo papel da criança no processo de percepção pode revelar não somente o aspecto peculiar das interrelações, mas, também, sua interpretação do mundo, isto é, “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram [...] como cultura infantil”, diz Sarmiento (2004, p.20).

O reconhecimento das percepções ambientais atribuídas pelas crianças incita a autonomia e o respeito pelo aspecto ontológico daquele que possui uma visão de mundo e daquilo que está em seu entorno. Bourdieu (1996) evidencia que a ressonância de um grupo social é tanto maior quanto menor for a distância (social) que o indivíduo mantêm, isto é, a participação das crianças não somente lhes concede autonomia, mas torna-se mais efetiva na medida em que se sentem membros próximos as atividades e produzem significações autônomas da realidade.

Essa perspectiva instala uma compreensão que leva em consideração o aspecto ontológico das crianças, isto é, uma visão e uma perspectiva acerca do ambiente e

daquilo que está em seu entorno. Instaure-se o campo de interlocução com as crianças mediante suas percepções e produções,

[...] uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura [...] enriquecem nossa condição humana (LOPES, 2007, p.55).

A criança torna-se sujeito do processo, onde ao perceber o ambiente, constroi o seu olhar, a sua visão e tecendo sua representação faz história, desviando-se do lugar objectual que a sociedade adultocentrada lhe reserva. Dessa maneira, as crianças como sujeitos empíricos se distinguem e diferem entre si, oportunizando a elaboração de outras percepções e outros conhecimentos a partir de uma visão heterogênea e diversa da realidade.

Assim, se o conhecimento dos espaços possibilita o reconhecimento das crianças do seu estar no mundo, a percepção ambiental construída por elas indica uma relação não estática, mas sempre aberta as variáveis que podem advir de um contexto “mergulhado” nas subjetividades infantis, o qual constrói e organiza o seu estar no mundo. É possível ainda verificar, além das interpretações singulares que constroem e designam modos de significação do mundo, como as crianças se apropriam, isto é, como tomam para si esse espaço como ambiente vivido e percebido.

O espaço apropriado na relação criança-ambiente

As vivências e percepções apontam a um processo integrado da relação criança-ambiente, que se regula a partir do bom funcionamento de suas partes, interligadas em um dinâmico processo, revelando aquilo que Maturana; Varela (2001) chamam de *autopoiesis*.

Essa perspectiva sinaliza a importância da conexão das crianças com o ambiente por intermédio da apropriação. Apropriação é um processo psicossocial que emerge a partir da interação do sujeito com o seu entorno, internalizando-o e projetando-o como se fosse um prolongamento, uma zona subjetiva ampliada do seu próprio corpo, tornando-o um lugar seu (FISCHER, 1994; CAVALCANTE, ELIAS 2011). Por outro lado, a conexão pode ser compreendida como o vínculo, a ligação emocional com o ambiente (SCHULTZ et al., 2004; MAYER, FRANTZ, 2004; SCHULTZ, TABANICO, 2007; NISBET, ZELENSKI, MURPHY, 2008; FRANTZ, MAYER, 2014). Este vínculo é resultado de dois fatores - as experiências de contato com o mundo e com pessoas significativas, com as quais as crianças compartilham esses momentos (KELLERT, 2009; IZENSTARK, EBATA, 2016).

A conexão é um termo que nasceu para explicar a afinidade com a natureza, mas, também, é utilizado como ancoragem para outros ambientes, onde predomina elementos construídos. Em ambos os casos, as experiências significativas podem efetivar a biofilia, a qual pressupõe a necessidade inata que os seres humanos possuem de conectar-se com o mundo natural, é a atração que os seres humanos sentem pelo meio ambiente (KALS, SCHUMACHER, MONTADA, 1999; KELLERT, 2002; LAIRD, MCFARLAND-PIAZZA, ALLEN, 2007; JOYE, VAN DEN BERG, 2011). A hipótese da biofilia materializa-se no desejo das pessoas em estar ao ar livre, visitar áreas verdes e em contato com os animais. Esse contato proporciona bem-estar físico e psicológico.

Todavia, a despeito dos benefícios do contato com o mundo natural, muitos pais restringem essa atividade. Essa restrição é justificada pelo medo e insegurança, característicos da sociedade contemporânea. Considera-se ainda que a desconexão com a natureza promove implicações na saúde física e mental das crianças, além de reduzir a conexão com a natureza. Aumento da taxa de transtorno de déficit de atenção, depressão, ansiedade, stress, obesidade, dificuldade em lidar com situações adversas são alguns dos efeitos negativos da desconexão (WELLS, EVANS, 2003; VESELINOVSKA, PETROVSKA, ZIVANOVIC, 2010; COLLADO, CORRALIZA, 2015; LOUV, 2016).

Com essa compreensão, a identificação das crianças com o meio em que vive pode ser um importante enlace nas práticas educativas desenvolvidas com crianças, uma vez que o processo ensino-aprendizagem deve ser considerado numa dinâmica alicerçada em espaços significativos para a vivência do conhecimento por parte das crianças. O desenvolvimento de estratégias e metodologias que oportunizam o estabelecimento de processos de apropriação, põem em contato direto a criança com a biodiversidade podendo sugerir uma aprendizagem significativa, bem como o vínculo pela interface com uma ética do cuidado (BOFF, 2005). Conviver com cuidado é tecer afinidades construtivas numa teia da solidariedade, que culmina sempre na esperança da partilha social dos bens comuns, de forma equitativa para todos.

Entende-se, ainda, que a escola não pode ser considerada o recinto exclusivo de todo o conhecimento. Nesse caso, outros espaços que promovam a conexão da criança com a natureza, ou apropriação dos elementos constituintes do espaço vivido, constituem-se como possibilidades e devem ser incorporados para a construção dos conhecimentos e práticas educativas. A apropriação desses espaços emana uma reflexão pautada em metodologias que visam um maior empenho na aproximação maior e real dos fenômenos às circunstâncias das crianças.

Assim, considera-se que o ponto de partida para a apropriação ambiental, isto é, a interiorização de significados socialmente construídos, é o encontro das crianças com o espaço vivido e percebido. As descobertas e suas sistematizações conduzem o aprender, o significado dos conceitos e revelam suas percepções construídas a partir das efetivas experiências.

Por sua vez a apropriação conduz ao apego, isto é, o vínculo emocional existente entre pessoas e ambientes considerados importantes para as mesmas (TUAN, 2012). É importante ressaltar que o apego desenvolve-se gradualmente, a partir das necessidades específicas das pessoas, da qualidade do ambiente, o tempo de residência no local e familiaridade com o lugar (HIDALGO, HERNANDEZ, 2001; SPELLER, 2005; ELALI, MEDEIROS, 2011).

Percebemos que o apego é um conceito multifacetado e, portanto, demanda um exame minucioso da relação entre as características físico-espaciais do lugar e os significados simbólicos e afetivos atrelados, de acordo com a associação que cada indivíduo ou grupo estabelece. Para compreender o apego é imperativo analisá-lo sob três dimensões: funcional (capacidade de atração ou repulsão do espaço físico), simbólica (arcabouço simbólico advindo do produto da vivência sociocultural do indivíduo) e, por fim, relacional (ação recíproca entre as relações sociais e as características do ambiente em que ocorrem) (SCANNELL, GIFFORD, 2010; ELALI, MEDEIROS, 2011).

Nesse processo de apego ao lugar, é importante considerar as *affordances* que o ambiente oferece. De acordo com Günther (2011) James Gibson, psicólogo americano que se dedicou ao estudo de percepção visual, é o responsável por cunhar o termo *affordance*, que designa as diversas qualidades dos estímulos que o ambiente fornece ao organismo com que interage. A *affordance* é invariável, ou seja, possui características imutáveis. A partir do momento em que as *affordances* do ambiente são percebidas e compreendidas pelas pessoas, tornam-se oportunidades de comportamento, intensificando a ligação com a natureza (GÜNTHER, 2003, 2011; CARVALHO, CAVALCANTE, NÓBREGA, 2011).

A conexão com a natureza é considerada uma ligação parcialmente inata e parcialmente mutável, capaz de promover mudanças nos comportamentos e nas atitudes das pessoas. É válido ressaltar que tais mudanças estão atreladas as *affordances* do ambiente, que conforme são percebidas e compreendidas pelas pessoas tornam-se oportunidades de comportamento, intensificando a conexão com a natureza (GÜNTHER, 2003; MAYER, FRANTZ, 2004; SCHULTZ et al., 2004; NISBET, ZELENSKI, MURPHY, 2008; CARVALHO, CAVALCANTE, NÓBREGA, 2011).

Assim, a partir do momento que esse satisfaz as necessidades humanas - nas dimensões funcional, simbólica e relacional – promovem o apego. Este laço afetivo com o ambiente, o amor ao lugar revela o desejo das pessoas de manter uma relação de proximidade com o objeto de fixação, desvelando um dos aspectos da topofilia, a conexão com a natureza. Nesse sentido, revela-se um ciclo: o bem-estar do planeta e da relação humanos e não humanos leva à proteção do ambiente, o que, por sua vez, culmina na conexão com a natureza – sentimento de igualdade e apego. Este, impacta sobre o bem-estar do planeta e, assim, sucessivamente (NORTON, 2009).

Considerações Finais

A relação criança-ambiente postula as crianças como atores sociais, que na interação com seus pares evidenciam os significados emergentes na relação com o ambiente. Tal sentido, encontra aporte nas ideias de Toren (2013, p.175) que dizia: “cada criança precisa dar significado por si mesma ao mundo habitado”.

A relação da criança com o ambiente deve encontrar ancoragem na realidade próxima da vivência da criança, onde as mesmas se apropriam e recriam conhecimentos em seu contexto, estabelecendo, também, um vínculo cognitivo e afetivo que emerge desse contato.

Dessa maneira, o estabelecimento de conexão da criança com o ambiente orienta-se ao modo como se concebe a criança como sujeito de história que vivencia as experiências mundanas e a ela se mostre possibilidades. Essa perspectiva, alia ao aspecto relacional a dimensão ética no sentido de desvelar um caráter de respeito com aquilo que é diferente, plural e simbioticamente misturado: ser humano e ambiente.

Esse entendimento busca evidenciar a necessidade de tecer e construir uma relação pautada na responsabilidade sobre si (no caso, as crianças) e o mundo, superando desta forma a mesquinhez e a voracidade, que até então, domina a relação ser

humano e ambiente. Dando desta forma, um re-equilíbrio as dinâmicas socioambientais.

O reconhecimento da criança e o entendimento da interligação entre essas e o ambiente numa perspectiva que tem por base a integralidade, embora muito se discuta no campo acadêmico, parece ser um “olhar” sobre aquilo que não é comum continua sendo um grande desafio para a sociedade dita científica. Em pleno século XXI, o acolhimento da diferença, ainda, incomoda. Nisto parece residir um dos grandes desafios da contemporaneidade, ou seja, possibilitar espaços de acolhimento efetivo e afetivo do outro para a construção de sujeitos que primam pela diferença e autonomia. E isso significa, por vezes, quebrar o roteiro positivista, que em muito pautou a compreensão do aspecto relacional da criança com o ambiente.

Assim, pensar e conceber essa relação deve nos enveredar a possibilidade do outro, que se configura como necessidade fundamental que reivindica autonomia mediante práticas adultocêntricas que determinam sua identidade e espaço. Por fim, o presente texto expressa o desejo do reconhecimento da criança em sua integralidade, como o outro pleno que expressa sua cultura infantil sem o ideário dominador que visa negar e excluir suas concepções e vozes.

Referências

ALMEIDA, A. N. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: ICS. 2009.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. In: **Inclusão Social**, Brasília, v.1, n.1, p. 28-35, out./mar., 2005.

_____. **Sustentabilidade**: o que é o que não é. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, M. I. C.; CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Ambiente. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 28–43.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2003.

_____. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CAVALCANTE, S.; ELIAS, T. F. Apropriação. In.: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

COLLADO, S.; CORRALIZA, J. A. Children's Restorative Experiences and Self-Reported Environmental Behaviours. **Environment and Behavior**, v.47, n.1, p. 38–56, 2015.

- ELALI, G. A.; MEDEIROS, S. T. F. Apego ao lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 53–62.
- EVANS, G. A importância do ambiente físico. **Psicologia USP**, 2005, 16(1/2), p. 47–52.
- FISCHER, G. **Psicologia Social do Ambiente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FRANTZ, C. M.; MAYER, F. S. The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. **Studies in Educational Evaluation**, Evaluating Environmental Education. v.41, p. 85–89, jun. 2014.
- GÜNTHER, H. Mobilidade e affordance como cerne dos estudos pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, v.8, n.2, p. 273–280, 2003.
- GÜNTHER, H. Affordance. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 21–27.
- HIDALGO, M. C.; HERNANDEZ, B. Place attachment: Conceptual and empirical questions. **Journal of environmental psychology**, v.21, n.3, p. 273–281, 2001.
- HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A. Percepção e representação ambiental - Métodos e técnicas de investigação para a Educação Ambiental. In: PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 181–215.
- HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A. Percepção Ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FAGIONATTO, S. O que tem a ver a percepção ambiental com a educação ambiental? São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://educar.sc.usp.ber>> Acesso em: jul.2016.
- IZENSTARK, D.; EBATA, A. T. Theorizing Family-Based Nature Activities and Family Functioning: The Integration of Attention Restoration Theory With a Family Routines and Rituals Perspective. **Journal of Family Theory & Review**, v.8, n.2, p. 137–153, 2016.
- JOYE, Y.; VAN DEN BERG, A. Is love for green in our genes? A critical analysis of evolutionary assumptions in restorative environments research. **Urban Forestry & Urban Greening**, v.10, n.4, p. 261–268, 2011.
- KALS, E.; SCHUMACHER, D.; MONTADA, L. Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. **Environment and behavior**, v.31, n.2, p. 178–202, 1999.
- KELLERT, S. Reflections on children's experience of nature. **C&NN Leadership Writing Series**, v.1, n.2, p. 1–5, 2009.
- KELLERT, S. R. Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. **Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations**, p. 117–151, 2002.
- LAIRD, S. G.; MCFARLAND-PIAZZA, L.; ALLEN, S. Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: Links to adults' experiences in childhood. **International Journal of Early Childhood**, v.2, n.1, p. 58, 2007.

LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. **Educação Ambiental**: da teoria à prática. Porto Alegre: Mediações, 2012.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografias da infância. In.: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.43-56.

LOUV, R. **A última criança na natureza** - Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Deficit de Natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, Y. S. et al. Brincadeiras infantis e natureza: investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos. **Temas em Psicologia**, v.24, n.2, p. 655–667, 2016.

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, dez. 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

_____. **O método II**: a vida da vida. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NISBET, E. K.; ZELENSKI, J. M.; MURPHY, S. A. The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. **Environment and Behavior**, 2008.

NORTON, C. L. Ecopsychology and social work: Creating an interdisciplinary framework for redefining person-in-environment. **Ecopsychology**, v.1, n.3, p. 138–145, 2009.

PERES, P. M. S. **Percepção da interação criança-natureza por cuidadores no Parque Municipal da Lagoa do Peri, em Florianópolis, Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PINHEIRO, J. Q.; GUNTHER, H. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2. Modernidade. In.: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coodes.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SCANNELL, L.; GIFFORD, R. Defining place attachment: A tripartite organizing framework. **Journal of environmental psychology**, v.30, n.1, p. 1–10, 2010.

SCHULTZ, P.; TABANICO, J. Self, Identity, and the Natural Environment: Exploring Implicit Connections With Nature¹. **Journal of Applied Social Psychology**, v.37, n.6, p. 1219–1247, 2007.

SCHULTZ, P. W. et al. Implicit connections with nature. **Journal of environmental psychology**, v.24, n.1, p. 31–42, 2004.

SPELLER, G. M. A importância da vinculação aos lugares. In: **Contextos Humanos e Psicologia Ambiental**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2005. p. 133–167.

TOREN, Christina. Uma antropologia além da cultura e da sociedade: entrevista com Christina Toren. IN.: **Revista Habitus**. v.11. n.1. Ano 2013.

TUAN, Y.-F. **Topofilia - Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar - A perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

VESELINOVSKA, S. S.; PETROVSKA, S.; ZIVANOVIC, J. How to help children understand and respect nature? **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v.2, n.2, p. 2244–2247, 2010.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLS, N. M.; EVANS, G. W. Nearby nature a buffer of life stress among rural children. **Environment and behavior**, v.35, n.3, p. 311–330, 2003.

WIESENFELD, E. **A psicologia ambiental e as diversas realidades humanas**. Psicologia USP, 2005, 16(1/2), 53-69. Instituto de Psicologia -Universidade Central de Venezuela. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 20 de setembro/2016.