

OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Beatriz Souza Cerqueira¹

Talita Fraguas²

Noemi Sutil³

Lizete Maria Orquiza de Carvalho⁴

Resumo: Na Educação Infantil, ações de Educação Ambiental são essenciais para a promoção de práticas que possibilitem à criança, por meio de experiências lúdicas, a ascensão da emancipação e da tomada de consciência. Pertinente a esse alinhamento, a utilização de espaços não formais contribui para a formação da identidade da criança e a construção do território em que ela está inserida. Nesse contexto, indagamos se uma educação neste território contribui para a formação de indivíduos mais críticos para enfrentar questões socioambientais. Para explicitar tais ações, nos pautamos em três pilares: pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e Análise de Conteúdo, com ênfase em três dissertações consoantes à Educação Infantil, Educação Ambiental e Território.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Questões Socioambientais; Territorialidade.

Abstract: In Early Childhood Education, Environmental Education actions are essential for the promotion of practices that enable the child, through playful experiences, to rise to emancipation and awareness. Pertinent to this alignment, the use of non-formal spaces contributes to the formation of the child's identity and the construction of the territory in which he or she is inserted.

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: acercequeira@alunos.utfpr.edu.br

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: talitafra1@gmail.com

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: noemisutil@utfpr.edu.br

⁴ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: lemaorc@gmail.com

In this context, we inquire whether an education in this territory contributes to the formation of individuals who are more critical to face socio-environmental issues. To explain these actions, we are guided by three pillars: qualitative research, bibliographic research and content analysis, with emphasis on three dissertations consonant with Early Childhood Education, Environmental Education and Territory.

Keywords: Environmental Education; Early Childhood Education; Socio environmental Issues; Territoriality.

Introdução

A Educação Infantil é uma etapa imprescindível da Educação Básica na formação do indivíduo. Através da brincadeira e da interação, fundamentadas em ações de Educação Ambiental, é factível possibilitar à criança, viver sua infância com aprendizagens significativas pautadas em experiências. Nessas ações, intenciona-se que se sintam acolhidas e pertencentes ao território para viverem princípios éticos, políticos e estéticos, que corroboram com a emancipação e tomada de consciência no que concerne às questões socioambientais.

De acordo com Milton Santos (2000), a territorialidade consiste em um conjunto de ações para garantir a apropriação do meio, no sentido de propor um domínio efetivo ou uma dimensão afetiva, que passa pela ideia de identidade e pertencimento ao território. Milton Santos (2000) defende que o território engloba as características físicas de um campo qualquer, em conjunto com as marcas produzidas pelo ser humano. À vista disso, é impreterível que os profissionais da instituição de Educação Infantil considerem o território como parte do currículo, em que os espaços não formais, como as praças, os bosques, jardinetes, museus, entre outros, possam ser considerados como um grande contexto de experiências e aprendizagens, com ações pautadas na Educação Ambiental e nas questões socioambientais.

No que se refere à Educação Ambiental, essa é defendida em todos os níveis e modalidades de ensino de maneira transversal, portanto ações desta natureza na Educação Infantil estão amparadas pela Lei n.º 9.795/1999 (Brasil, 1999), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), assim como se destaca a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesse íterim, promover ações de Educação Ambiental por meio da visita a ambientes não formais, como os quintais e as praças nas proximidades das escolas, pode instaurar afeição ao meio ambiente e ao próximo, pois existe a possibilidade de formar cidadãos mais conscientes com as questões sociais e ambientais. Dessa forma, compreende-se que a Educação Ambiental se reporta às questões ambientais, expandindo os conhecimentos ecológicos e sensibilizando as crianças e os docentes em relação a essas questões.

No enfrentamento das questões socioambientais indagamos se uma ação educativa neste território contribui para a emancipação, para a tomada de consciência e para a formação de indivíduos mais críticos. Para responder a tal questionamento, defendemos a formação continuada de docentes da Educação Básica alicerçada na pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1986), que abrange o planejamento, a ação, a observação e a reflexão, bem como em Contreras (2012), que destaca o processo de reflexão crítica, e nos pautamos em três pilares que são: a pesquisa qualitativa; a pesquisa bibliográfica; e a Análise de Conteúdo.

A territorialidade e a Educação Ambiental no enfrentamento de questões socioambientais

Os espaços não formais são excelentes para desenvolver ações de Educação Ambiental, para que a criança entre em contato com o meio que a cerca, pois atualmente é comum encontrar crianças que não têm contato com essa natureza em decorrência da própria segurança e do mundo em que está inserida. O contato com o meio ambiente através das escolas de Educação Infantil contribui no enfrentamento das questões socioambientais e na construção de valores. À vista disso, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei n.º 9.795/1999, Artigo 1º:

Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

A criança na Educação Infantil, considerando a proposição para esta etapa de Educação, na perspectiva da Educação Ambiental, constrói experiências e valores socioambientais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA (Brasil, 2012, p. 2) discorrem, no art. 3º, que:

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Nesse sentido, a Educação Ambiental na Educação Infantil, no enfrentamento das questões socioambientais, têm um papel importante, trazendo benefícios para as crianças, ajudando-as a desenvolver a consciência ecológica desde bebês. Desta forma, compreende-se que, ao se tratar de bebês e crianças, deve-se considerar a linguagem do brincar para inserir o lúdico em práticas que envolvam ações de Educação Ambiental porque transcorrem diversas formas de brincadeiras que envolvem o meio que as cerca e ampliam os conhecimentos sociais e ambientais. Com isso, Vygotsky

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 7: 650-659, 2024.

(1984) aponta que o lúdico viabiliza o conhecimento do mundo, por crescer a abrangência do meio; destarte, com o brincar é possível desenvolver práticas ambientais na Educação Infantil. Assim, de acordo com Vygotsky (1984, p. 21):

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente.

Por meio da ludicidade, Rangel e Miranda (2016) defendem práticas de Educação Ambiental no ambiente escolar; corroborando com as ideias de Vygotsky, esses autores apontam que:

A Educação Ambiental nas escolas pode ser promovida através da ludicidade, como método de estímulo à conscientização dos temas ecológicos diversos, pois a metodologia lúdica possibilita uma variedade de práticas de interação e motivação mútua e conseqüentemente de uma aquisição mais eficaz do conhecimento (Rangel; Miranda, 2016, n.p.).

Integrar o brincar com o conteúdo contribui na educação formal e não formal, reiteram Rangel e Miranda (2016, n.p.), os quais salientam a “inserção do indivíduo como parte integrante desses processos de ação e de reação aos danos ambientais”. Tiriba (2010) coaduna com as proposições acerca da ludicidade e aponta:

[...] é preciso que inventemos um cotidiano cujo sentido seja o de interagir, brincar, criar, aprender [...] em uma nova perspectiva de educação como acontecimento, em que a relação com o tempo e com o conhecimento não é cronológica, mas intensa, criativa, emocionada (Tiriba, 2010, p. 9).

Mediante esse contexto, um passo importante é se debruçar e refletir sobre o direito das crianças, a partir da perspectiva das questões socioambientais; afirmar que desfrutem de um ambiente mais orgânico, em que se repense e refaça a rotina de trabalho e se respeite as crianças e a sua relação com os espaços ao ar livre. Portanto, “[...] é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno” (Tiriba, 2010, p. 6).

Maturana (2002 *apud* Tiriba, 2010) defende que as propostas realizadas ao ar livre proporcionam aprendizagens e que o conhecer é sentir, no âmbito de um sistema racional que se relaciona com um fundamento emocional. De acordo com Orr (1995 *apud* Tiriba, 2010), em anterioridade a ações educativas abrangendo conceitos abstratos, a intencionalidade deveria perpassar apreciar e amar um lugar, como a instituição educacional, que ocupa um espaço na cidade, em um bairro permeado por um entorno rico em

possibilidades. Isto envolve conhecer e se apropriar desses espaços, com brincadeiras e descobertas, conformando-se o território como lugar de investigação pedagógica.

Nesse viés, os espaços não formais são um importante aliado na promoção de desafios e na aproximação/religação/conexão das crianças à natureza, uma vez que, na atualidade, vivem cada vez mais emparedadas. Estar nestes espaços muitas vezes nos impõe desafios, contudo, possibilita às crianças conhecerem, se apropriarem, interagirem e cuidarem do meio em que estão inseridas. Isso posto, de acordo com Freinet (1979, *apud* Tiriba, 2010, p. 7) “a possibilidade de estar neste lugar que pode promover o encontro com aquilo que verdadeiramente importa a cada criança ou ao grupo e, portanto, será capaz de mantê-las interessadas”.

Para tal, requer-se ocupar o entorno, nos espaços não formais, neste ambiente para todos, onde a criança possa escolher com quem e com o que se deseja brincar, com materialidades e contextos que favorecem a brincadeira, a criatividade, a imaginação; demanda-se um lugar no qual se preconize o olhar atento dos professores às aprendizagens das crianças, as suas relações e interações e aos caminhos para um pertencimento tão significativo que os fazem pesquisar o tempo todo. Segundo Leite e Ostetto (2004 *apud* Tiriba, 2010, p. 9) “esse movimento exige inteireza, mergulho numa realidade complexa, em que vários tipos de conhecimento estão articulados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, cotidianos, estéticos e poéticos”.

Todo esse movimento inspira a construção do olhar para o território na Educação Infantil, na ocupação destes lugares, que vão se consolidando como o lugar da criança. Nestes, as infâncias se constituem como espaços a se pertencer, como um território do brincar e das brincadeiras. Evidencia-se, assim, a territorialidade construída pelo olhar e experiências da criança, na garantia do acesso e da sua permanência nestes espaços.

Cabe ressaltar, contudo, que nessa construção é imprescindível o papel do docente e que este esteja comprometido a lidar com tanta inteireza. Nesse aspecto, agregam-se as asserções de Contreras (2002), o qual defende o professor crítico e reflexivo, bem como de Carr e Kemmis (1996), que propõem a pesquisa realizada de maneira colaborativa, em que o indivíduo participe ativamente e experiencie a problemática. Para isso, faz-se necessário o exercício do planejamento, da ação, da observação e da reflexão, com a participação ativa dos sujeitos, o que demanda criticidade e reflexão.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (2012), procura compreender a totalidade do fenômeno. Em pesquisa bibliográfica, no primeiro momento, realizou-se um levantamento de produções identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD,

visando encontrar especificamente teses e dissertações sobre a Territorialidade na Educação Infantil pautadas na Educação Ambiental.

Para efetivação da busca, selecionaram-se teses e dissertações, abrangendo o período de 2017 a 2024, após a aprovação da BNCC (Brasil, 2017), e inseriram-se os seguintes metadados (termos de busca): Território; Educação Infantil; Educação Ambiental. Destarte, no primeiro momento foram encontrados ao todo 48 trabalhos, porém, destes, foram selecionadas 29 dissertações e 10 teses, todas publicadas a partir do ano de 2017. Na análise dessas produções, buscou-se compreender como a Educação Ambiental contribui para a formação de indivíduos mais críticos para enfrentar questões socioambientais.

Para dar seguimento ao trabalho, a análise dos dados foi constituída a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), abrangendo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, as informações retidas foram organizadas e agrupadas. Logo, realizou-se a leitura flutuante dos resumos das teses e dissertações, com a finalidade de localizar informações acerca da Educação Ambiental, Educação Infantil e Território, para configurar o corpus da pesquisa. Com isso, a exploração do material (teses e dissertações) compôs a delimitação das unidades de registro que, de acordo com Bardin (2016), equivalem à menor parte do conteúdo para formar a unidade básica para a categorização. De tal modo, agrupamos os trabalhos com ênfase na Educação. No tratamento dos resultados, inferência e interpretação foram elencadas como dimensões de análise: indícios de território; compreensão de território; e compreensão das questões socioambientais. Tal agnição remete ao entendimento desses temas nas teses e dissertações elegidas para análise.

Resultados e discussões

Entre as 10 teses e 29 dissertações, selecionaram-se 3 para efetivação das análises, que apresentam relação direta com a Educação Infantil e a Educação Ambiental que têm indícios de territorialidade. A primeira dissertação selecionada foi a de Leonardo Dias da Silva, da Universidade de São Paulo - USP, defendida no ano de 2017 sob o título “A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas”. O segundo trabalho elencado foi uma dissertação do Centro Universitário Internacional – UNINTER, de Adriane da Silva Schmidt, cujo título é “Educação Infantil: práticas inovadoras na contemporaneidade – o direito à cidade com olhares potencializadores da cidadania na infância”, defendida em 2022. Por fim, a terceira dissertação foi da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com autoria de Elaine Terrin Bressane, intitulada “Criança e cidade: territorialidades e possibilidades pedagógicas de professores de Educação Infantil de São Paulo”, finalizada em 2023.

A primeira categorização se refere à busca por desvendar se existem menções ao conceito de território. Nesse viés, na dissertação de Silva (2017), o

termo “território” foi aludido apenas duas vezes e este é atinente ao Projeto Político Pedagógico (PPP), portanto o território não se relaciona explicitamente com a sua temática.

A dissertação de Schmidt (2022) traz olhares e reflexões sobre o território em referência à perspectiva da cidade como contexto de aprendizagem. Esta pesquisa apresentou 109 vezes o termo “território”, em derivações como “território da cidade”, “território natural”, “territórios de aprendizagens”, “território das práticas pedagógicas”, “territórios de pertencimento”, “territórios diversos”, “territórios mais amplos”, “território urbano”, “território usado”, “territórios educativos”, “territórios investigados”, “território de vida”, “território não vivido”, “território de pertencimento”, “território vivido”, “território sem mediação” e “território de vivência das crianças”.

Na dissertação de Bressane (2023), a palavra “território” aparece 150 vezes, sendo a sua grande maioria no singular. A autora apresentou termos como “território urbano”, “território educativo”, “território pré-definido”, “territórios informais”, “território de estudo”, “territórios físico-espacial e político de direito”, “território nacional”, “territórios ocupados”, “territórios do brincar”. No questionário, em específico na sua coleta de dados, usou blocos como roteiro conceitual, com os termos “território do morar”, “território da escola ou território do trabalho”, “território de origem”, “território da cidade de São Paulo” e “territórios trabalho/escola/cidade e suas relações”.

A segunda categorização foi concernente à compreensão do termo “território”. Na dissertação de Silva (2017), o território foi mencionado de maneira superficial, portanto não houve possibilidade de extrair a compreensão do autor acerca do território.

Em contrapartida, no trabalho de Schmidt (2022, p. 13), o conceito de territorialidade é proveniente da cidade educadora, em que as reflexões da pesquisadora apontam “possibilidades e soluções alternativas”, para “emergir novas formas de ampliar o percurso formador do sujeito na contemporaneidade”. Nessa perspectiva, para “compreender e pensar a realidade, os novos paradigmas na perspectiva do conceito de Cidade Educadora” se revelam.

Já no outro trabalho apontado, ou seja, na dissertação de Bressane (2023), há uma construção para que o leitor compreenda o “território”, em que o viés da pesquisa remete ao objetivo de compreender quais fatores fazem com que os adultos sejam responsáveis por intermediar e apresentar o território urbano às crianças, para ampliarem ou restringirem o acesso. Nesse viés, a concepção de território envolve um “campo de disputa de diversos interesses, que tendem a excluir os de menor força e/ou representatividade, como a infância” (Bressane, 2023, p. 15). A autora destaca também que há uma “distância entre as territorialidades vividas na prática e aquelas defendidas conceitualmente nos marcos legais” (Bressane, 2023, p. 7). Além disso, pontua que há uma relação clara entre o território e a identidade, em que o

território é essencial no processo de construção da identidade, com a “apropriação do espaço pelos grupos sociais” (Bressane, 2023, p. 33).

A última categorização consistiu em desvendar a compreensão das questões socioambientais. Nesse sentido, Silva (2017) denota que o contexto socioambiental é extremamente complexo em decorrência de que a sociedade busca sempre manter o status quo social, que se reporta à origem das desigualdades sociais e ambientais. Destaca que “a ruptura do paradigma dominante das relações socioambientais é urgente em nosso tempo” (Silva, 2017, p. 18) e, também, alude ao desenvolvimento de “[...] projetos que envolvam toda a comunidade escolar, possibilitando a participação, construção e transformação do contexto educativo” (Silva, 2017, p. 8). Ainda, afirma que “a participação dos sujeitos transforma o local, e o local transforma os indivíduos” (Silva, 2017, p. 100). Em contrapartida, tanto a dissertação de Schmidt (2022) quanto a de Bressane (2023) não exprimem a Educação Ambiental, motivo pelo qual não houve análises acerca das questões socioambientais.

Ainda se intercede a ampliação de inserção de pressupostos de Educação Ambiental na Educação Infantil, para o desenvolvimento de uma formação mais crítica, com a participação ativa dos sujeitos. Nesse sentido, demandam-se ações educativas que possibilitem a compreensão da complexidade socioambiental, para ações de transformação. Além disso, as pesquisas sobre Educação Ambiental na infância são incipientes, especialmente na tríade “Educação Ambiental, Educação Infantil e Território”. Existe, portanto, a necessidade de promover ações de formação continuada para os docentes que atuam na Educação Infantil, pautadas na pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1986) e na concepção de professor crítico-reflexivo de Contreras (2002).

Conclusões

Ao abordar a temática sobre os espaços não formais para a construção da territorialidade na Educação Infantil, percebemos pequenos avanços em relação ao direito das crianças, porém nosso país ainda precisa progredir no exercício de garantir esse protagonismo e o pertencimento na formação da criança cidadã. Alguns aspectos nos levam a refletir sobre o papel educativo da instituição de Educação Infantil, em que se busca nos espaços não formais um grande contexto de aprendizagem, articulado ao território com a perspectiva socioambiental, como uma forma de combater as fronteiras da escola tradicional, na contramão do consumismo, o qual Pasolini (1990, p. 96 *apud* Tiriba, 2010, p. 10) chama de “[...] mais expressivo totalitarismo que já se viu”.

As proposições apresentadas, em referência a análises das dissertações, revelam que devemos compreender que a formação continuada em articulação com os saberes socioambientais nos dão condições para ter uma educação que desempareda as crianças, em um ambiente mais orgânico, significativo, vivido e experienciado. As ações educativas, nesse sentido, se reportam à linguagem das crianças, ao brincar, que privilegia o conhecimento

neste território em construção, nas relações afetivas estabelecidas, de respeito entre sociedade e natureza, as quais qualificam a vida, os processos racionais, reflexivos e emancipatórios. Assim, procura-se refletir o princípio do território e da territorialidade na Educação Infantil.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília: 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Básicas**. Brasília: MEC, 2012.
- BRESSANE, Eliane Terrin **Criança e cidade**: territorialidades e possibilidades pedagógicas de professores de Educação Infantil de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39491>. Acesso em 06 jun. 2024.
- CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical**: education, knowledge and action research. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro:
- LEITE, Maria Isabel. I.; OSTETO, Luciana E. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. São Paulo: Papirus, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo, EPU, 1986.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002
- ORR, David. Escolas para o Século XXI. In: **Revista da TAPS** / Associação Brasileira de Tecnologias Alternativas e Promoção da Saúde, nº 16. São Paulo: TAPS, 1995. PASOLINI, Píer Paolo. Os Jovens Infelizes: antologias de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 7: 650-659, 2024.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os Jovens Infelizes**: antologias de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RANGEL, Thayanne Ribeiro.; MIRANDA, Antonio Carlos de. Atividade lúdica como inserção da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Educação Ambiental em Ação**, [s. l.], n. 55, ano XIV, 2016.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Nobel, 1987.

SCHMIDT, Adriane da Silva. **Educação Infantil**: práticas inovadoras na contemporaneidade - o direito à cidade com olhares potencializadores da cidadania na infância. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional - UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1407>. Acesso em 06 jun. 2024.

SILVA, Leonardo Dias da. **A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo**: currículo e práticas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-141239/publico/LEONARDO_DIAS_DA_SILVA.pdf. Acesso em 06 jun. 2024.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais Belo Horizonte**, nov. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.