

## BRINCAR COM A NATUREZA: DIÁLOGOS COM VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Patricia Vasconcellos da Silva <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo articula o sujeito histórico e cultural de Vigotski com a valorização social e cultural do convívio com o meio natural, concebendo o ambiente e a exposição escolar à ambientação natural (flora e fauna) como signos e instrumentos de mediação sociocultural na educação ambiental. Partimos dos estudos que constataam que as crianças contemporâneas estão cada vez mais privadas do convívio com ambientes naturais preservados; privadas da interação direta com eles. Desenvolvemos a evidência de este distanciamento trazer prejuízos para o desenvolvimento de habilidades emocionais, físicas, sociais e cognitivas. A metodologia empregada foi de cunho qualitativo, baseada na abordagem histórico-cultural e na educação ambiental crítica, embasadas em brincadeiras com a natureza, no jardim de uma escola pública. Local, que possibilitou a observação das narrativas das crianças a partir da interação com a natureza. Deste modo, a pesquisadora criou um diário de bordo ao observar o contato e as experiências das crianças vivenciadas no jardim. Em se tratando da interseção entre crianças tão pequenas e a educação ambiental torna-se ainda mais relevante essa preocupação, visto que a criança se apresenta como um ser em desenvolvimento, mas carregado de experiências, construtor de cultura (VIGOTSKI, 2012). Ela, como sujeito, acaba sempre por demonstrar seu fascínio com o ambiente natural (a mais simples experiência docente demonstra isto), o desejo expansivo pelos animais, pela água, pela terra, pelo sol, pela chuva, pelas plantas, sua vontade de estar ao ar livre (TIRIBA, 2018). Nessa perspectiva, pretendemos propor a seguinte reflexão: como a brincadeira que envolve experiência/vivência corporal com a natureza media a aprendizagem em educação ambiental na infância?

**Palavras-chave:** educação infantil, Vigotski, educação ambiental crítica, natureza, narrativas.

### INTRODUÇÃO

Diante da crise ambiental global, não há como negar que ações educativas de composição de uma ampliação da experiência devem ser realizadas, pensando urgentemente em uma educação ambiental que resgate valores e que trate os problemas em suas diferentes dimensões: físicas, econômicas, sociais, políticas, culturais e afetivas (LOUREIRO, 2004).

Nesse caminho, considerar o contexto educativo e os sujeitos que dele fazem parte é a premissa básica da pesquisa para alicerçar a urgência da participação crítica/consciente dos

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Curso de Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense - UFF, patricia\_vasconcellos26@yahoo.com.br

atores sociais envolvidos nos conflitos e/ou nos consensos, no intuito de possibilitar a gestão dos problemas ambientais e estender o espaço democrático.

A escola, assim, tem manifestamente um grande impacto na vida das crianças pequenas. E é preciso reconhecer: muitas das escolas, atuais e reais, não se destacam pela valorização do “brincar com o mundo natural” ou, como preferimos dizer, pelo encontro cultural com a natureza. Na verdade, pode-se dizer que o paradigma da construção epistemológica que se naturalizou, na sociedade moderna, foi a de que os sujeitos humanos devem estar separados da natureza (TIRIBA, 2018). Os fios dessa trama foram dispostos pelo “homo scientificus”, vertente tecno-matemática que, para afirmar a sua lógica produtivista e dominadora (casada com o capitalismo), para expropriar a natureza, como mera fonte de matéria prima, precisou separá-la, ou melhor, escondê-la, seja já empobrecida ou ainda para empobrecê-la, controlando-a – e situando o sujeito do conhecimento como um extrato de realidade superior a ela. Do ponto de vista epistemológico, isso significa que, para conhecer a natureza, é possível – e por vezes necessário – explicá-la a partir das engenhocas criadas pelo homem. (BATTITI, 2010, p.30). Reconhecemos neste quadro a eficácia da noção baconiana de que o conhecimento científico entende ser preciso conhecer e obedecer às leis da natureza, mas para simplesmente comandá-la, para exercer domínio sobre ela – noção que exprime a maior parte do programa da ciência moderna (BRAGA, 2010).

Consideramos importante construir um novo modo de ver e pensar as práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Deste modo, perguntamo-nos: como organizar nossas ações cotidianas na Educação Infantil? Como construir esse currículo?

O cotidiano dessas unidades, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades, os espaços em que essas atividades transcorrem, os materiais disponíveis e, em especial, as mediações realizadas pelo professor.

Nesse caminho de ações cotidianas propomos a articulação da educação ambiental crítica. Visto, que ela afirma, uma ética ambiental balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais; ressignifica o cuidado para com a natureza e para com o outro humano como valores ético-políticos (CARVALHO, 2004, p.19). De acordo com Reigota (2017), ela deve considerar como prioridade:

A análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

Portanto, acreditamos na inserção de brincadeiras com a natureza como uma metodologia articuladora na educação ambiental, reforçando nossa proposta de trabalhar com o ambiente local, a fim de favorecer o conhecimento, a discussão, o diálogo e a reflexão de situações ambientais importantes. Simultaneamente, nosso objetivo nessa pesquisa é que a criança, através da investigação ativa e participativa, no dispositivo denominado jardim (localizado na escola pública), consiga apreender conceitos importantes do ensino de ciências da natureza, da educação ambiental, interagindo localmente.

Deste modo, a coleta de dados foi realizada por meio de abordagem qualitativa e exploratória, mediante à observação da pesquisadora no momento de aplicação das propostas educativas, voltadas para a interação das crianças com o ambiente natural. O local que ocorreu essa interação, um jardim construído na unidade pública de educação infantil. Os sujeitos participantes da pesquisa, um grupo de 17 crianças de 5 anos, para o qual a pesquisadora é também professora.

Observamos a partir dessas narrativas que as crianças se lançam em direção a suas memórias, as suas experiências, lidam no cotidiano com conflitos e frustrações; e buscam em suas consciências espontâneas, mas em formação crítica, suas vivências culturais e históricas. Constituem, assim, a possibilidade de traçar um caminho, um processo, uma esperança, partindo de suas ações/interações e aprendizagens, na busca por um equilíbrio das relações da natureza e da cultura.

De um modo geral, o presente estudo aponta para o fato de que o conhecimento e o manejo da teoria histórico-cultural e da educação ambiental crítica podem contribuir, instrumentalizando o docente, dando-lhe condições de modificar sua prática em prol de propostas de aprendizagens que façam sentido na vida da criança. Como professores, precisamos estar atentos às demandas de uma educação para a vida; e se tratando de educação ambiental para crianças da Educação Infantil, precisamos contribuir para formar sujeito críticos, que discutam sobre as transformações da sociedade, que se posicionam e que intervenham na realidade.

## **METODOLOGIA**

A elaboração de uma pesquisa sempre é permeada por questionamentos, curiosidades e inquietações que são condutoras de todo o processo. O desenvolvimento dessa pesquisa buscou a metodologia qualitativa, que, de acordo com os autores Lüdke & André (1986) e Freitas (2003), fornece importantes recursos, potencializando os objetivos das investigações em Educação.

Como pesquisadora, preocupada com práticas educativas na educação ambiental desde a tenra infância, realizei essa pesquisa analisando as manifestações infantis a partir de brincadeiras no jardim de uma escola pública.

Para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para as brincadeiras, foi utilizado um conjunto de referências bibliográficas com enfoque na abordagem histórico-cultural e na educação ambiental crítica. Escolhemos o brincar com a natureza por se tratar de um encontro cultural e simbólico da infância discente com a questão ambiental, que está diretamente relacionado com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, além de ser um direito da criança, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Nessa linha de pensamento, acreditamos que na dinâmica cotidiana os docentes têm a oportunidade de oferecer um conjunto de rotina, tempo e ambientes que promova o sentir, a interação e o brincar que construam modos de conhecer com protagonismo e participação.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos como metodologia a análise crítica, que se preocupa em dar um tratamento mais apurado ao discurso dos participantes, procurando analisar criticamente, a partir da fundamentação teórica sobre a qual se debruça esse estudo (histórico-cultural e educação ambiental crítica).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Na modernidade a relação do ser humano com a natureza perde a sua integração simbólica e a natureza passa ser vista como fonte de mercadorias, “matéria prima morta”. Segundo a autora Lea Tiriba (2018, p.203), essa apropriação mercantil da natureza se traduz numa “ilusão antropocêntrica de que todos os seres não humanos nos pertencem” – e que a escola acaba por transmitir. Deste modo, seguimos “transmitindo às crianças uma visão de um planeta inesgotável”. Assim, distanciamos-nos da natureza e deixamos de interagir com ela, daquela forma mais viva e elaborativa que sempre marcou a cultura. Destarte, terminamos negando à infância esse direito de interação e encontro genuinamente cultural com a natureza em nossas escolas.

A violência sinaliza para a perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas; uma crise civilizatória (GUIMARÃES, 2004, p.26).

Segundo Lea Tiriba (2018, p.219): “na sociedade ocidental, a natureza é pensada como fragmento, e a razão é o instrumento de um ser que tem como principal atributo a capacidade

de raciocinar”. Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldade em pensar o conjunto, a totalidade complexa, as relações mais vivenciais entre o sujeito do conhecimento e seu arco natural e histórico. Focado na parte, no individualismo, protagonizado pelo conhecimento científico dominador, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto (GUIMARÃES, 2004, p.28). Quando muito, fomentam-se práticas pedagógicas voltadas para a crença individualista de que a mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: como um “cada um deve fazer a sua parte”, descontextualizando a realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas (GUIMARÃES, 2004).

Visões “românticas” de Educação Ambiental voltadas para o bem da humanidade através das transformações de algumas atitudes dos indivíduos, que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas pelo atual modelo de sociedade, não são tão ingênuas assim. Elas estão sendo construídas de acordo com uma intencionalidade que reflete uma concepção e que formula um projeto educacional comprometido com a manutenção (preservação) desse modelo, mesmo que tendo em seu bojo propostas reformistas pelo viés de soluções tecnicistas e/ou mudanças das referidas atitudes individuais (2007, p.7).

Assim foi modelado o coração do currículo escolar, definindo a organização dos espaços, da rotina, das interações entre seres humanos, e destes com a natureza. Um modelo cultural que acabou por influenciar o nosso sistema educacional, o nosso currículo, as Bases Nacionais Comum Curriculares, visto que também ocorre a fragmentação justaposta e acumuladora das disciplinas (MORIN, 2019).

Sabe-se que as instituições sociais são estruturadas, em sua maioria, por uma visão de mundo ultrapassada, hierárquica, fragmentada. Entretanto, a ética ecológica possibilita que mesmo os sujeitos inseridos em uma cultura individualista, consumista e de valorização da frivolidade, passem a questionar esta própria cultura, em um movimento dialético (LOUREIRO, 2003; VIGOTSKI, 2007). É nesse encontro cultural que, a partir da reflexão ambiental, insere-se a Educação Ambiental que buscamos. Nessa perspectiva, pretendemos propor a seguinte reflexão: como a brincadeira que envolve experiência/vivência corporal com a natureza media a aprendizagem em educação ambiental na infância?

Nossa atenção está na interação, na imaginação e no brincar. Mas não qualquer brincar, no brincar construído com os recursos naturais, elementos de contato com elementos de experiência “*au naturel*”. A criança pode estar acomodada pelo consumismo, limitada em sua criatividade por acumular muitos brinquedos sintéticos, prontos, técnicos, modelados ao extremo: martelos, panelinhas, colheres e ancinhos – em plástico e miniaturizados, nenhum deles transmite a experiência real de peso, a experiência psicofísica de peso; não repercutem força (em sua acepção imaginativa), não potencializam as “antenas da criação” ou construção (PIORSKI, 2016). Mas basta o lançar-se em um jardim de terra, o

encontro com os recursos biofísicos de um quintal, para que seja devolvida toda a força sonhadora, imaginativa, todo o solo real da imaginação física; a disposição física inicial e provocativa do imaginar e experienciar, a que todo um tesouro social, literário e até científico faz sempre referência; toda a alegria do artesão (PIORSKI, 2016, p.103). Os brinquedos do “terra a terra” proporcionam à criança uma vida profunda, ao cavar um buraco para desenterrar um bicho que “brinca de esconde-esconde”, ao descobrir os mistérios que alimentam o solo, a vida do húmus. Nas experiências de intimidade com brinquedos da terra reside o mais axial dilema da vida: a morte. Logo cedo, no brincar, sem que seja muito percebido, a criança lida com o conflito social entre a existência afetiva e o ciclo biológico da vida. Assim, em sua imaginação elaboradora do brincar no meio ambiente, enterram, sepultam e se despedem dos animais, insetos, bichos de estimação (PIORSKI, 2016, p. 90).

A construção de casinha com palha, tecidos, troncos de árvore, bambu, cabanas escuras, utilização de lanternas, de fogueiras – conotam o trabalho engenhoso e investigativo da criança; é abrigo acolhedor, refúgio de intimidade, ponto de partida pessoal do desenvolvimento e da aprendizagem (PIORSKI, 2016, p.81). Brincadeiras de casinha, comemorações de aniversários, almoço em família, varrição grupal da casa –vemos nelas que, na plena extensão infantil e real do termo, a imaginação brincante não se faz sem a imersão do corpo. “A criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando” (LEONTIEV, 2010, p.128).

Embora a brincadeira realize a substituição simbólica de objetos, não é qualquer coisa que pode representar outra. Vigotski explica que precisa ocorrer uma identidade íntima (vivida) entre o objeto que se utiliza como brinquedo e o objeto representado no contexto imaginativo. Para o autor, “o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo” (VIGOTSKI, 2007, p. 130). Assim através de gestos que comunicam e conduzem a construção de significados uma criança, com idade entre quatro ou cinco anos, percebe a divergência entre o campo da visão e o do significado. Suas ações, certamente, surgem das ideias e não das coisas, logo, um tronco pode virar um cavalo. Mas ela utilizará um tronco, e não um punhado de terra, para representar um cavalo. Vigotski explica que é importante que “os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação deles.” (VIGOTSKI, 2007, p. 131).

A criança encontra *no campo* das brincadeiras, com os materiais colhidos da natureza, as matérias da civilização do adulto; da vida social, o lastro da sua memória; das experiências humanas, o real sob as dores da cultura (PIORSKI, 2016, p.31). Essa relação simbiótica, tanto quanto simbólica, do sujeito com o meio ambiente, mostra a cultura como uma extensão da natureza; portanto, na fluência imaginária, cultura é natureza, natureza é cultura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentadas as propostas educativas na educação ambiental e as análises das narrativas das crianças durante o momento da aplicação da prática educativa, ministrada pela professora-pesquisadora. Denomina-se propostas aos recortes feitos nos relatos registrados no Diário de Campo e que circunscrevem categorias da pesquisa – formação dos conceitos espontâneos e científicos, ensino de ciências da natureza na educação infantil e a educação ambiental crítica.

A aplicação das propostas de práticas educativas conduzidas pela pesquisadora ocorreu, como já dito, no jardim de uma escola pública, intitulado pela professora como quintal.

### *1º ENCONTRO: SENTIR E CONECTAR-SE*

Realizamos uma brincadeira sensorial, na qual as crianças eram vendadas uma de cada vez e sentiam uma árvore. Após esse momento, a criança retirava a venda e, longe ou perto da árvore, precisava adivinhar qual árvore ela tinha tocado. Surgiram diversos concatenamentos lógicos de pensamentos e conceitos foram elucidados pelas crianças.

C7:

“Eu sei que é aquela árvore, porque senti que a árvore era grossa e a mais grossa é aquela, então só pode ser essa.”

C2:

Eu lembro que foi essa, porque a árvore era muito gelada, só pode ter sido essa.

C12:

Eu senti pelo cheiro.

Observamos durante a pesquisa, a partir da fala e dos gestos espontâneos, que a interação delas com o ambiente natural reavivou os sentidos, possibilitou a exploração, a curiosidade e a descoberta, desvelando conceitos recônditos em suas memórias. Nesse caminho, é possível a criança aprender e internalizar conceitos, elaborar pensamentos lógicos e hipóteses, desenvolver diversos movimentos: sobe, desce, pula, corre, anda, sente, imagina. A aprendizagem, ocorrendo em um movimento complexo dialético, sócio-histórico, de corpo a corpo, envolvida por questões ambientais, sensoriais, cognitivas e emocionais, inserida num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental.

### *2º ENCONTRO: BRINCAR DE CASINHA*

Outra ação que moveu nossa prática cotidiana foi o encontro com o jardim como um espaço para o brincar livre. Nesse movimento, as crianças optavam por brincar de casinha, comidinha. Elas assumiam funções sociais, delegavam tarefas, elaboravam eventos, criavam receitas, construía cabanas. Além de utilizarem sua imaginação para se conectarem à presença do fogo, por meio do preparo dos alimentos. Falas muito comuns de presenciarmos eram:

C9:

“Vamos brincar de mãe e filha, eu faço a comida. E vou fazer faxina na casa.” (utilizando um galho caído do mamoeiro como vassoura).

“Vou esperar todo mundo sair para fazer a faxina.”

C14:

“Eu fiz uma comidinha para você, é um bolinho.”

C7:

“Fiz um macarrão está muito gostoso. Um leitinho.”

C6:

“Deixa eu usar o fogão e essa panela, que preciso fazer uma comida aqui.”

C12:

“Vamos comemorar uma festa de aniversário. O aniversário pode ser meu?”

C11:

“Depois pode ser o meu aniversário.”

Observamos, a partir da análise dessas brincadeiras, que a fantasia e a imaginação não estão em objeção à realidade, nem à memória; há dependência recíproca (VIGOTSKI, 2012). Assim, as crianças trazem elementos da sua realidade, recordações internalizadas em sua memória, e criam algo fantasioso, utilizando a sua imaginação. Analisamos, também, que essas brincadeiras promovem caminhos que vão ao encontro da educação ambiental crítica. O brincar de casinha e comidinha com a natureza, possibilitando a resoluções de conflitos, bem como a escolha do que cozinhar para todos da família, o papel social de cada colega; à partilha, ao dividir funções e materiais; ao exercício da coletividade, pois a brincadeira só se desdobrará mediante a aceitação do grupo; à colaboração, visto que todos precisam ajudar para que o propósito seja garantido; ao diálogo e escuta, posto que a fala de todos deve ser ouvida; à alegria, dado que os desejos são realizados por meio das propostas realmente de interesse das crianças, em que elas organizam festejos (como festas de aniversário, festa junina, jantar em família, dentre outros); à imaginação e pensamento abstrato, pois todas as relações e situações vivenciadas serão criadas pela criança; à apropriação dos seus territórios; a sentirem-se pertencentes, corpo a corpo, ao ambiente natural.

Além disso, esse brincar com os recursos naturais em um ambiente aberto proporciona à criança a relação com diferentes misturas e substâncias. Elas são logo desafiadas a decidir a quantidade necessária de terra para fazer um “prato” e para compor misturas; elas trituram, peneiram, amassam os alimentos de terra. Toda uma força motora entra em ação. Ademais, ao misturar água com terra, o tônus muscular é desafiado a realizar muitos movimentos. O que conduz à maleabilidade, à experiência da densidade, à construção de conceitos... para encontrar a quantidade proporcional de água e terra para criar um bolo consistente, decorá-lo com carinho e cuidado, com traços delicados.

*3º ENCONTRO: CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS COM A NATUREZA*



Na continuação sobre questões socioambientais como desperdício e consumo, buscamos, também, a construção de brinquedos com os elementos naturais, desplastificando a infância e possibilitando um diálogo e atitudes que envolvem um consumo consciente. As crianças criaram bonecos, casas, bichinhos, árvores, dentre outros. Os brinquedos de terra propiciam a imaginação, a criatividade; oportunidades de criar seus próprios brinquedos com materiais naturais que possam ser explorados de diversas formas, que possam ser transformados naquilo que as crianças quiserem. Ademais, ao construírem seus próprios brinquedos ocorre o desenvolvimento do pensamento abstrato, assim como identidades ganham expressão. Logo as narrativas das crianças traziam sentido para suas criações:

C14:

“Tia, eu fiz uma princesa, ela ficou linda. Preciso mostrar para o meu pai. Deixa eu levar minha princesa?”

C15

“Tia, criei uma casa com piscina, porque quero muito morar em uma casa com piscina, mas como não tenho dinheiro, construí essa”.

C16:

“Tia, eu criei um boneco, ele é meu melhor amigo vou brincar com ele!”.

C17:

“Tia, essa planta parece uma tartaruga”.

Nessa dinâmica, observamos que a ação criadora da criança possui uma dependência relativa ao contexto (VIGOTSKI, 2012, p.54), evidenciando que o sujeito não é só um produto do seu contexto social, ele é um ser ativo, criador de cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vista à educação ambiental, compreendemos que o meio ambiente não pode ser tratado apenas por uma abordagem de natureza reparada, mas sim por interações sociais de culturas, relações socioambientais e dinâmicas que mostram o sujeito humano como um agente pertencente ao meio e sempre inserido nas relações socioambientais e culturais de seu contexto concreto.

Sendo assim, a visão socioambiental além de apresentar a natureza como algo que deve ser preservado, também mostra o meio ambiente como uma integração de redes sociais, naturais e culturais (LOUREIRO, 2004). Deste modo, a educação ambiental crítica considera a criança como sujeito histórico que constrói sua identidade, constrói sentido sobre a natureza e a sociedade; e, assim, produz e transforma a cultura, colocando-se como protagonista e autora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2010).

Sabemos que, de acordo com Vigotski (2007), nossa constituição como sujeitos do conhecimento se manifesta pela indissociabilidade entre as dimensões biológica e social, e que nos humanizamos a partir das interações sociais e do contato com o meio ambiente. Em um

processo dialético, o homem constrói a cultura e a cultura transforma o homem. Isso nos instiga a buscar novos valores distintos dos valores racionalistas-capitalistas: a conservação (e não a exploração), a colaboração (e não a competição), a solidariedade (e não o individualismo), a associação (e não a dominação), a qualidade (e não a quantidade).

Sendo a natureza o local que historicamente os seres humanos interagem e brincam (TIRIBA, 2018, p. 198), o convívio com ela não pode ser uma opção de cada professora, mas reconhecido com um direito social da criança. Nessa linha de pensamentos, acreditamos que, na dinâmica cotidiana, os profissionais de educação que ocupam as instituições têm a oportunidade de oferecer tempo e ambientes, sensações e interações sociais que contribuam para distintos modos de viver e sentir a vida.

## REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano. A premência da educação científica. Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas/ José Mariano Amabis - Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Consultora). Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. Brasília, [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em agosto de 2020. Disponível.

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo [recurso eletrônico] / Manoel de Barros ; 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015.

\_\_\_\_\_. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

BATTISTI, C. A. A Natureza do Mecanismo Cartesiano. PERI, v. 02, n. 02, p. 28-46, 2010.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação/ Walter Benjamin; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2023.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

DAMETTO, Jarbas; BRAGAGNOLO, Adriana. O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos. Revista Linhas. Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 363-380, jan./abr. 2020.

DESLAURIERS J. P. Recherche Qualitative. Montreal: McGraw Hill, 1991.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; Tradução Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores ambientais. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n° 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Cidadania e meio ambiente/ Carlos Frederico Loureiro- Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora: nomes e endereços da educação. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza/ Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof], 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K; ENGLES, F. Textos sobre educação e ensino. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 2004.

MENZES, Luís Carlos de. Cultura científica na sociedade pós-industrial. Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas/ Luís Carlos de Menezes - Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina.- 16ªed.-Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico/ Marta Kohl de Oliveira. — 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica/ Luciana Esmeralda Ostetto (org). – Campinas , SP: Papyrus, 2017.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar/ Gandhi Piorski – São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico – 2 ed. – Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. 277p.

REGO, Teresa Cristina Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação I Teresa Cristina Rego.- Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2004.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender/ Carla Rinaldi; Tradução de Vania Cury – 10ª ed—Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SETUBEL, M. A. Educação e Sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores. São Paulo. Peirópolis. 2015.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria/ Léa Tiriba. -1ªed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. Revista Diálogos Possíveis. Janeiro/julho – 2007, p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. -7ª.ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia; [tradução João Pedro Fróis], 1ª.ed.- Dinalivro, 2012.