



Reflexões iniciais sobre Sensibilização com/na Natureza em contextos educativos da Educação Infantil¹

Maristela Zanette²

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil

<https://orcid.org/0009-0004-7290-8090>

Marcelo Gules Borges³

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1231-2776>

Resumo: A sociedade contemporânea tem sentido impactos significativos relacionados à Natureza, como as constantes enchentes, a perda de habitats naturais e o aquecimento global, fruto das mudanças climáticas. Os reflexos destes eventos têm levantado constantes questionamentos, configurando-se, inclusive, como objeto de estudo para educadores e pesquisadores. Este é um artigo que trata da Sensibilização com/na Natureza dentro de uma visão panorâmica global, com base no contexto educacional-pedagógico da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Sendo assim, na primeira parte, analisa-se a visão histórica da Natureza como recurso inesgotável, sendo utilizada de maneira intensa pelo modelo vigente de economia, baseado no capitalismo. Na segunda parte, propõe-se uma mudança de paradigma, promovendo novas formas de pensar/conceber, proporcionando reflexões acerca da Sensibilização para/com a Natureza. Também se destaca a importância deste conceito para ser adotado nos contextos educacionais, mais especificamente na Educação Infantil. Na terceira parte, apresentam-se alguns dos fatores condicionantes fundamentais que são inerentes às práticas educacionais-pedagógicas. Dentre eles, podemos elencar: a sensibilização com/na natureza na formação das profissionais docentes; a sensibilização com/na natureza nos diferentes espaços físicos e o desemparedamento; a sensibilização com/na natureza através das materialidades utilizadas no fazer educacional-pedagógico e, por fim, a sensibilização com/na natureza a partir das brincadeiras e brinquedos com elementos da natureza. Inserir estes fatores condicionantes no trabalho educacional-pedagógico dentro dos contextos educativos da Educação Infantil, podem aos poucos e continuamente sensibilizar a comunidade escolar, principalmente as crianças, na formação de princípios fundamentais voltados à preservação e conservação da natureza.

Palavras-chave: Sensibilização. Natureza. Práticas Educacionais-Pedagógicas. Contextos educativos. Educação Infantil.

¹ Recebido em: 19/06/2025. Aprovado em: 19/05/2026.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2025). Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (FACVEST, 2006). Graduação em Pedagogia - Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2006). Professora com estabilidade efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Email: maristelazanette1979@gmail.com

³ Pós-Doutor em Educação pela University of Saskatchewan, Canadá (2018/2019). Doutor em Educação (PUCRS, 2014). Mestre em Ecologia (UFRGS, 2009). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFRGS, 2007). Professor Associado do Centro de Ciências da Educação (CED), no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Email: marcelo.borges@ufsc.br

Reflexiones iniciales sobre la Sensibilización con/en la Naturaleza en contextos educativos de la Educación Infantil

La sociedad contemporánea ha experimentado impactos significativos relacionados con la Naturaleza, tales como las constantes inundaciones, la pérdida de hábitats y el calentamiento global, como consecuencia de los cambios climáticos. Los efectos de estos acontecimientos han suscitado constantes cuestionamientos, configurándose incluso como objeto de estudio para educadores e investigadores. Este es un ensayo teórico que aborda la Sensibilización con/en la Naturaleza desde una visión panorámica global, tomando como base el contexto educativo-pedagógico de la Educación Infantil de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis/SC. Así, en la primera parte, se analiza la visión histórica de la Naturaleza como un recurso inagotable, utilizada intensamente por el modelo económico vigente basado en el capitalismo. En la segunda parte, se propone un cambio de paradigma, promoviendo nuevas formas de pensar y concebir la realidad, proporcionando reflexiones acerca de la Sensibilización para/con la Naturaleza. También se destaca la importancia de este concepto para ser adoptado en los contextos educativos, más específicamente en la Educación Infantil. En la tercera parte, se presentan algunos de los factores condicionantes fundamentales inherentes a las prácticas educativo-pedagógicas. Entre ellos, se pueden mencionar: la sensibilización con/en la naturaleza en la formación de las profesionales docentes; la sensibilización con/en la naturaleza en los diferentes espacios físicos y el “desemparedamiento”; la sensibilización con/en la naturaleza a través de las materialidades utilizadas en el quehacer educativo-pedagógico; y, finalmente, la sensibilización con/en la naturaleza a partir de los juegos y juguetes elaborados con elementos de la naturaleza. La incorporación de estos factores condicionantes en el trabajo educativo-pedagógico dentro de los contextos de la Educación Infantil puede, gradualmente y continuamente, sensibilizar a la comunidad escolar, especialmente a las niñas y los niños, en la formación de principios fundamentales orientados a la preservación y conservación de la naturaleza.

Palabras clave: Sensibilización. Naturaleza. Prácticas educativo-pedagógicas. Contextos educativos. Educación Infantil.

Initial Reflections on Awareness with/in Nature in Early Childhood Education Contexts

Contemporary society has experienced significant impacts related to Nature, such as constant flooding, habitat loss, and global warming as a consequence of climate change. The effects of these events have raised ongoing questions, becoming, in fact, an object of study for educators and researchers. This is a theoretical essay that addresses Awareness with/in Nature from a global panoramic perspective, based on the educational-pedagogical context of Early Childhood Education within the Municipal School Network of Florianópolis/SC. Thus, in the first part, the historical view of Nature as an inexhaustible resource is analyzed, highlighting its intense exploitation by the prevailing economic model based on capitalism. In the second part, a paradigm shift is proposed, promoting new ways of thinking and conceiving reality, while providing reflections on Awareness for/with Nature. The importance of adopting this concept in educational contexts, particularly in Early Childhood Education, is also emphasized. In the third part, some fundamental conditioning factors inherent to educational-pedagogical practices are presented. Among them are: awareness with/in nature in the education and training of teaching professionals; awareness with/in nature in different physical spaces and the process of “unwalling” educational environments; awareness with/in nature through the materials used in educational-pedagogical practices; and, finally, awareness with/in nature through play and toys made from natural elements. The incorporation of these conditioning factors into educational-pedagogical work within Early Childhood Education contexts may gradually and continuously raise awareness within the school community—especially among children—regarding the formation of fundamental principles aimed at the preservation and conservation of nature.

Keywords: Awareness. Nature. Educational-pedagogical practices. Educational contexts. Early Childhood Education.

NATUREZA COMO RECURSO INESGOTÁVEL

Iniciamos este artigo⁴ acerca da Sensibilização com/na Natureza dialogando com o pensamento de Leonardo Boff, o qual apresenta uma visão panorâmica sobre o modo como a sociedade capitalista usufruiu e continua usufruindo da Natureza. Dentro desse contexto, não é correto, nem justo ou ético que, na busca pelo desenvolvimento econômico, promovamos a degradação da natureza, destruamos biomas, envenenemos os solos, contaminemos as águas, poluamos o ar, comprometendo o equilíbrio da vida no planeta. Do mesmo modo, não é eticamente aceitável que determinadas sociedades prosperem às custas de outras, tampouco que a geração atual utilize os recursos de forma indevida, de maneira a privar as futuras gerações de viver com dignidade (Boff, 2012).

Na história do Ocidente, a Natureza foi concebida por séculos e séculos como um recurso *self-service* à disposição de todos os seres vivos e não vivos, que a exploraram incessantemente, quer seja como forma de sustento e sobrevivência, quer seja como meio rentável visando o lucro e a acumulação de renda. Esse “processo civilizador”, como afirma Carvalho (2002, p. 40), fez emergir “um paradoxo antagônico entre o que era considerado medieval-culto, entre a Natureza-cultura, entre campo-cidade”. A ideia de civilidade e cultura foi historicamente construída no Ocidente em oposição à natureza associada à selvagem, à barbárie e à ignorância. Nesse contexto, a civilização passou a ser vinculada a valores iluministas como progresso, refinamento e razão, estabelecendo uma fronteira simbólica entre o humano e a natureza considerada rústica e inculta. Em contraste, a cidade foi concebida como o espaço da civilidade, das boas maneiras e da sofisticação, enquanto a vida no campo ou na floresta era vista como inferior (Carvalho, 2002).

É assim, com esse imaginário, que a Natureza como paisagem aos poucos foi sendo transformada, modificada em nome do desenvolvimento do capitalismo, que, com o passar dos séculos e o surgimento das novas tecnologias, provocou mais devastação, contribuindo ainda mais para uma visão antropocêntrica. Esta forma de pensar e conceber a Natureza foi considerada por Carvalho (2002, p. 40) como “natureza domada

⁴ Recorte de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência. Foi analisado nesse estudo, como a natureza tem sido implementada nos documentos municipais, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nas práticas educacionais-pedagógicas no contexto de três instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

e movimento de recalque da Natureza”. Em outras palavras, a natureza precisava ser dominada, explorada, produzir renda, gerar lucro, “ser vista como fonte inesgotável” (Guimarães, 2007, p. 87).

Ao longo da história encontramos grandes filósofos e pensadores que compartilhavam essa forma de conceber a Natureza. Dentre eles, o filósofo renascentista Francis Bacon (1561-1626), ao referir-se ao princípio de que “a ciência torture a Natureza, assim como faziam os inquisidores do Santo Ofício com seus réus, para conseguir revelar até o último dos seus segredos” (Acosta, 2016, p. 67). Uma visão de extrema violência e agressão à Natureza, voltada à pesquisa e às práticas técnico-científicas que fundamentam o processo produtivo do modo capitalista. Nesse sentido, a Natureza foi vista como objeto e fonte infindável de recursos, expostos à exploração e dominação, como se o ser humano estivesse fora dessa paisagem. Definiu-se a Natureza sem considerar a Humanidade como sua parte integral, desconhecendo que os seres humanos também são Natureza. Com isso, “abriu-se caminho para dominá-la e manipulá-la” (Acosta, 2016, p. 67). Outro filósofo da época, René Descartes (1596-1650), pensador do racionalismo, como estratégia, tentou “melhorar” as ciências, dando a elas maior sustentação e fundamentação, acreditando assim que esta alternativa trouxesse aos seres humanos maior controle sobre a Natureza (Don Garret, 2011). Assim como Descartes e Bacon, outros pensadores europeus também se inspiraram nessa maneira de pensar, contribuindo para o progresso das ciências e tecnologias e para o expansionismo além-mar. Foi a partir do processo de exploração e dominação (colonização) dos outros continentes e países, como o Brasil, que passou-se a legitimar a ideia de certa superioridade de povos e culturas, do europeu como sendo civilizado, culto, detentor do conhecimento e dos outros povos, como os originários, considerados primitivos e inferiores, sem conhecimento e cultura, folclóricos, selvagens, além de tantas outras denominações que surgiram e ainda surgem.

Séculos da história se passaram, e essa cultura eurocentrada foi se intensificando. Os países menos influentes, na hegemonia eurocêntrica, passaram a exportar matéria-prima para atender à demanda de produção de bens e materiais: “a Natureza passou a ser vista como matéria-prima morta para a produção de mercadoria” (Tiriba, 2023, p. 222). Os países colonizadores na hegemonia mundial, baseados no

modelo do livre-comércio, assumiram a máxima do capitalismo de que “para que eu ganhe, o resto do mundo tem que perder” (Acosta, 2016, p. 88).

Nesse processo, partilhamos a ideia de que “não existe futuro para a acumulação material interminável de bens, aproveitando indiscriminadamente e de maneira crescente da Natureza” (Acosta, 2016, p. 70). Esta, por sua vez, não consegue arcar com as consequências de exploração e dominação do ser humano, haja vista que

a Natureza é explorada por nossa sociedade como se fosse um recurso inesgotável, vista de forma fragmentada, sem a preocupação e o respeito com as relações dinâmicas de equilíbrio ecológico e sua capacidade de suportar os impactos sobre ela, o que resulta nos graves problemas ambientais da atualidade (Guimarães, 2007, p. 87).

Observa-se, como resultado ao longo dos anos, a crescente crise ambiental, cada dia mais perceptível na sociedade, resultando em problemas como aquecimento global, superpovoamento das cidades, constantes enchentes e deslizamentos de terra, acúmulo de lixo, poluição das águas, do ar, do solo, além das doenças que contaminam as pessoas. Embora a Natureza apresenta incomparável capacidade de resiliência, de regeneração e incorporação de novos elementos ao ecossistema, torna-se urgente pensar na chamada “Pegada Ecológica da Terra - o quanto de solo, de nutrientes, de água, de florestas, de pastagens, de mar, de plâncton, de pesca, de energia, etc. o planeta precisa para repor aquilo que lhe foi tirado pelo consumo humano” (Boff, 2012, p. 25).

Em pleno século XXI, quando a Natureza já manifesta inúmeros sinais de saturação de seus limites, torna-se urgente uma tomada de posição e de atitudes coletivas, mudança de paradigmas para tentar reverter esse quadro panorâmico catastrófico no cenário mundial em relação à exploração e dominação da Natureza. Sendo assim,

aflora com força a necessidade de repensar a sustentabilidade em função da capacidade de uso e resiliência da Natureza. [...] Em vez de manter o divórcio entre Natureza e ser humano provocado pela violência de uma concepção de vida predatória e certamente intolerável, há que se buscar o seu reencontro (Acosta, 2016 p. 131-132)

Embora grande parte da população, dos pesquisadores, educadores e governantes reconheça a necessidade de políticas públicas e busque ações educativas voltadas para as questões ambientais, cada vez mais se reconhece a “degradação de ambas: sociedade e natureza” (Guimarães, 2007, p. 87). Assim, é fundamental pensar em ações educativas para modificar esse contexto sócio-histórico. Para isso, inspiramo-nos no excerto do discurso proferido pela canadense Severn Suzuki durante a Eco-92, como representante

de uma organização de crianças em defesa do meio ambiente, para a qual os adultos é que precisam mudar suas atitudes, pois continuamos agindo como se houvesse tempo e soluções garantidas, mas não temos. Na escola, aprendemos a respeitar, cuidar e compartilhar, mas muitas vezes os próprios adultos não praticam aquilo que estão nos ensinando (Mendonça, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Ailton Krenak, indígena e um dos maiores pensadores da nossa atualidade, compartilha dessa concepção, quando pergunta para a humanidade: “Qual é o mundo que vocês estão empacotando para deixar às gerações futuras? [...] a maioria de nós não vai estar aqui quando a encomenda chegar. Quem vai receber são nossos netos, bisnetos, no máximo, nossos filhos já idosos (Krenak, 2019, p. 68). Vale também mencionar a Carta da Terra, considerada por Leonardo Boff (o qual participou de seu processo de escrita), como

um dos documentos mais inspiradores do início do século XXI, nasceu de uma consulta feita durante oito anos (1992-2000) entre milhares de pessoas de muitos países, culturas, povos, instituições, religiões, universidades, cientistas, sábios e remanescentes das culturas originárias. Ela representa um chamado sério acerca dos riscos que pesam sobre a humanidade. Ao mesmo tempo, enuncia, cheia de esperança, valores e princípios a serem compartilhados por todos, capazes de abrir um novo futuro para a nossa convivência neste pequeno e ameaçado planeta (Boff, 2012, p. 13).

Diante dos desafios atuais, torna-se necessário promover mudanças de paradigmas e de valores, reconhecendo a interdependência global e assumindo responsabilidades coletivas. Torna-se urgente (re)construir, (re)pensar e praticar novas formas de vida para a garantia da nossa e das futuras gerações.

Nos próximos itens deste artigo, apresentamos e discutimos proposições relacionadas a mudanças de paradigmas, promovendo novas formas de pensar/conceber a Natureza. Também destacamos a importância do conceito Sensibilização com/na Natureza ser adotado nos contextos educacionais, mais especificamente na Educação Infantil.

NOVAS SENSIBILIDADES COM/NA NATUREZA

No século XVIII inicia-se um movimento importante no padrão de percepção do mundo natural. Trata-se dos fenômenos das novas sensibilidades para com a Natureza, que emergiram à medida que se tornaram visíveis os impactos da degradação ambiental e das condições de vida nas cidades provocados pela Revolução Industrial.

Diferentemente dos ideais dos séculos XVI e XVII, marcados pela expansão da ordem burguesa e mercantil e pela valorização do domínio humano sobre a natureza, essas novas percepções passam a questionar tal relação de exploração (Carvalho, 2002). A partir de então, inicia-se um movimento de reencontro dos seres humanos com a Natureza.

Nessa linha, um dos filósofos mais influentes a manifestar-se foi o holandês Baruch de Espinoza (1632-1677), com uma visão de mundo diferenciada, o qual tinha como objetivo principal aprimorar, através dos estudos das ciências, o caráter dos seres humanos, com a justificativa de que isso traria paz espiritual. Também tinha o entendimento de que nós, os humanos, somos parte integrante da Natureza. Partilhamos o pensamento de Boff (2012) de que todos precisamos colaborar, nos conectar e trabalhar juntos para manter o equilíbrio de todos os elementos e sustentar a biodiversidade. Em outras palavras, é preciso estar em conexão - nós humanos - com a Natureza. Para isso, torna-se urgente quebrar paradigmas cristalizados, rever concepções que alimentam a ideia de dominação, exploração dos bens naturais que têm predominado até nos dias atuais, visando somente o lucro e a acumulação de bens e materiais.

Compartilhamos as concepções de alguns escritores potentes da atualidade, que apresentam reflexões imprescindíveis, necessárias e urgentes sobre a Sensibilização com/na Natureza, como uma unidade indissociável, interconectada, interdependente. Dentre eles: Spinoza (1632-1677); Don Garret (2011); Acosta (2016); e Krenak (2019). Foi dialogando com as ideias desses importantes pensadores que aprofundamos os conhecimentos acerca da Sensibilização com/na Natureza.

Trazemos nesta abordagem como a “Sensibilização com/na Natureza” pode ser desmembrada na prática educacional-pedagógica nos contextos educativos, com as crianças desde a mais tenra idade, como na primeira etapa da Educação Básica - Educação Infantil. Pensando com Della Flora (2019), é preciso aprender de maneira mais sensível e atenta, a contemplar os pássaros e as borboletas, perceber o simples movimento do girassol, sentir a chuva no corpo, o vento que balança as plantas e toca o rosto, perceber os diferentes perfumes das flores e plantas, ouvir o som das cachoeiras e do mar e se encantar com sua imensidão. Já para a educadora ambientalista Léa Tiriba, todas estas vivências e experiências práticas envolvendo a Natureza se fazem presentes no que ela chama de “pedagogia do desemparedamento” (Tiriba, 1992; 2005; 2010;

2018; 2023). Esse conceito é utilizado para justificar que, em muitos momentos do cotidiano escolar, o lado de fora da sala de aula, ao ar livre, promovendo vivências e experiências práticas com/na Natureza pode tornar-se mais importante que o lado de dentro (espaço entre paredes). Já outras pesquisadoras da Universidade do Porto, Portugal, como Renata Motta e Manuela Ferreira propõem projetos de educação "outdoor", termo em inglês que significa "educação ao ar livre".

Para justificar a utilização do elo de ligação "com/na" Natureza, tomamos por parâmetro a justificativa de que "a sociedade precisa entender que faz parte da natureza e que deve conviver em harmonia com e dentro dela" (Acosta, 2016, p. 145). E ainda, "tomar o conhecimento do mundo não como um saber sobre o mundo e os seres que o habitam, mas considerar regimes de conhecimento que se produzem com e no mundo" (Carvalho, 2014, p. 76). Esses excertos procuram ilustrar a ideia de algo que está dentro, pois a humanidade precisa entender que faz parte de um todo indivisível, que convive, interage, habita com e dentro da Natureza: com/na Natureza. Para justificar a utilização da palavra Natureza, apoiamos-nos em Carvalho (1998), a qual utilizou esse conceito em uma pesquisa de opinião sobre as razões do orgulho dos brasileiros por seu país. Como resultado, ficou notável a proeminência da Natureza, destacando-se aspectos positivos relacionados ao conceito.

Na sequência do texto, sugerimos algumas alternativas que possam provocar reflexões nos/nas leitores/as e profissionais da educação acerca da Sensibilização com/na Natureza na efetiva prática educacional-pedagógica cotidiana dentro da educação infantil. Para que, assim, aos poucos e continuamente, seja possível desenvolver conceitos, práticas, valores e atitudes voltados para as questões de preservação e conservação dos ambientes naturais, para experiências e vivências com/na Natureza dessa e das próximas gerações.

SENSIBILIZAÇÃO COM/NA NATUREZA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS FATORES CONDICIONANTES

Sensibilização com/na natureza na formação dos/das profissionais docentes

No cotidiano das instituições educativas surgem inúmeras questões teórico-práticas corriqueiras envolvendo a Natureza e as questões ambientais que dizem respeito a toda a comunidade educativa e também ao seu contexto sociocultural.

Podemos citar como exemplos: a seleção de materiais pedagógicos da/na Natureza e/ou industrializados; a questão do espaço físico e possíveis alternativas para realizar saídas de estudos para além da sala de referência; as questões envolvendo a separação de resíduos sólidos, dentre outras. Sendo assim, a busca de alternativas para a resolução desses impasses/problemas não é obtida facilmente. Também não são rapidamente encontrados em manuais pré-estabelecidos ou em referenciais teóricos, por serem culturalmente específicos daquela comunidade educativa, como afirma Torales (2006):

Percebi que ser professora exigia muito mais que “amor à profissão” ou “vocação”. Para intervir em processos educativos formais e assumir o compromisso de proporcionar situações de aprendizagem a outros, era preciso aceitar o desafio de criar soluções para as circunstâncias mais complexas que surgiam no dia-a-dia, para as quais nem sempre existem decisões precedentes ou orientações em manuais e referências teóricas (Torales, 2006, p.10).

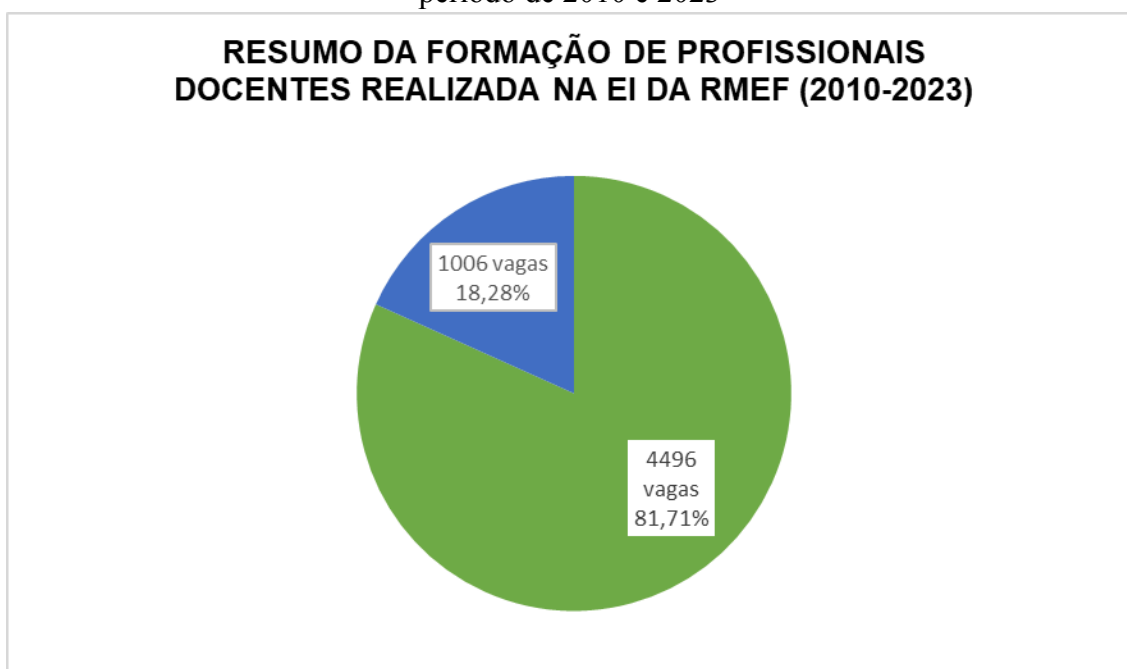
Sendo assim, os encaminhamentos precisam ser realizados pela comunidade educativa, em processo de diálogo, parcerias, trocas de experiências e também com cursos constantes de formação e aperfeiçoamento. Torales (2006) os define como “espaços de troca de experiências entre os docentes que objetivam promover a atualização e o aperfeiçoamento em relação a questões teórico-práticas pertinentes ao trabalho pedagógico” (Torales, 2006, p. 369). Além disso, a autora afirma que os/as profissionais docentes também desempenham um papel relevante nas comunidades em que atuam, constituindo-se como chave para práticas voltadas às questões ambientais. O papel dos educadores ambientais se dá a partir de uma espécie de ativismo pela educação ambiental, o qual é “levado a cabo na luta diária, no cotidiano da escola, pelo movimento político que procura, por um lado, trazer a sustentabilidade nas práticas pedagógicas, e, por outro, ambientalizar os colegas e a escola como um todo através do currículo, da gestão e do espaço físico” (Borges, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, as pessoas que se envolvem no processo educacional-pedagógico (profissionais docentes, educadores ambientais, gestores, etc.) também são responsáveis por buscar alternativas viáveis que possam contribuir para a sua formação/aperfeiçoamento, considerando as potencialidades ou limitações que se apresentam no contexto de trabalho ou de formação. Fatores como disponibilidade de políticas públicas que garantam programas de formação pelos órgãos mantenedores, envolvendo espaços e tempos disponíveis, materiais de apoio, dentre outros aspectos, são imprescindíveis para a formação dos/das profissionais docentes. Porém, acima de

todos esses aspectos, a reflexão individual sobre sua prática educacional-pedagógica pode contribuir de alguma forma para a preservação e conservação da natureza, tornando-se primordial. A educação ambiental só se consolida nos contextos educacionais quando os/as docentes a incorporam como parte de sua prática pedagógica e de seu compromisso pessoal e coletivo, reconhecendo seu papel no estímulo à participação da comunidade escolar e na promoção de mudanças educativas (Torales, 2006). Nesse sentido, é preciso inserir temáticas envolvendo as questões ambientais, a preservação e conservação do meio em que vivemos e/ou promover práticas educacionais-pedagógicas voltadas à Sensibilização com/na Natureza em todos os níveis da educação.

Dentro desse contexto, apresentamos os dados da pesquisa realizada na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis/SC (Zanette, 2025, p. 253):

Figura 1: Formações relacionadas à temática Natureza e questões ambientais no período de 2010 e 2023



Nota: Verde: Vagas ofertadas formação centralizada na RMEF / Azul: Vagas ofertadas formação descentralizada na RMEF / Total de horas/curso: 1.261 horas / Número de cursos realizados: 53 / Média de horas/curso: 23,79 h/cada curso de curta duração

Fonte: Elaborado por Zanette (2025)

A partir dos dados obtidos (Figura 1), observamos que são realizadas formações relacionadas à temática e que as formações centralizadas (81,71%) são direcionadas a

todos/as os/as profissionais da educação que se interessam pela temática de estudo. As formações descentralizadas são aquelas realizadas *in loco*, nos locais de trabalho, procurando atender às demandas locais da comunidade educativa. Nesse cenário, cabe destacar que a formação inicial e continuada dos/das profissionais docentes constitui-se como estratégia indispensável, contínua e necessária para a formação de sujeitos críticos, atuantes e reflexivos na sociedade como um todo nas temáticas Natureza e questões ambientais.

Além da formação inicial e continuada e pensando nas questões teórico-práticas que precisam ser mais estudadas e aprofundadas pelos/as profissionais da educação, faz-se necessário olhar além do ambiente da sala de referência e considerar, também, o espaço físico externo, os tempos, os espaços e as materialidades educacionais-pedagógicas. Como lembra Tiriba e Silva (2014), o próprio espaço escolar, por si só, pode constituir-se como um agente educador para a educação ambiental, promovendo percepções críticas e estimulando novas formas de relação entre os seres humanos e o ambiente.

Sensibilização com/na Natureza nos diferentes espaços físicos na Educação Infantil e o Desemparedamento

Quais espaços físicos favorecem a sensibilização com/na Natureza e o desenvolvimento infantil? Estes espaços estão localizados dentro ou fora das instituições educativas? Como são organizados? Recorremos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), as quais nos apresentam uma definição importante sobre as crianças terem acesso a espaços diversificados com/na Natureza

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (Brasil, 2013, p. 94).

Para a criança, qualquer espaço físico pode transformar-se num local que possibilita que o brincar aconteça, sendo potencializador do desenvolvimento infantil. De acordo com o educador italiano Tonnucci (2005), as crianças apreciam brincar em contato com o verde: na grama, embaixo ou sobre as árvores, entre as folhagens. No entanto, também podem brincar na calçada, no pátio do condomínio, nas praças ou até

mesmo na própria rua. Dependendo do contexto, as brincadeiras podem ser realizadas em superfícies pavimentadas, enquanto outras exigem a grama ou o chão de terra.

Dentre as características marcantes do período da infância, a brincadeira ocupa um lugar essencial e inerente a ela, de modo que outros fatores podem ser evidenciados como a fantasia, a criação, a imaginação e a ludicidade. Sendo assim, as crianças por si mesmas conseguem organizar espaços e materialidades com perspectivas de (re)significarem brincadeiras e criações infantis com/na Natureza. Se isso já se torna importante, podemos imaginar quando os espaços educacionais-pedagógicos são planejados com intencionalidades e objetivos pedagógicos, pelos/as profissionais docentes, equipes gestoras e administrativas, prevendo tempos, espaços e materialidades com o objetivo de ampliação dos repertórios, das vivências e experiências das crianças com/na Natureza. Dentro deste contexto, dialogamos com Léa Tiriba e Aida Silva que são nossas fontes de inspiração e referências nacionais relacionadas ao conceito. Por que além de refletir sobre aquilo que pode ser oferecido às crianças, torna-se fundamental reconhecer o que lhes é essencial: “a interação com a Natureza como um direito humano, como um direito das crianças”, haja vista que a escola deve garantir às crianças o convívio com elementos da Natureza como condição essencial para o seu pleno desenvolvimento na infância (Tiriba; Silva, 2014).

Ainda sobre os espaços físicos na educação infantil e sua (re)construção e (re)organização, Rodrigues (2020) afirma

Enquanto categoria que expressa a intencionalidade pedagógica e que também se constitui em campo de possibilidades para as ações das crianças, vai adquirindo novos significados [...] Também compreende o espaço como uma categoria porosa e dinâmica, permanentemente em transformação (Rodrigues, 2020, p. 23).

De acordo com Rodrigues (2020), essa construção/transformação dos espaços físicos podem ser possíveis sob dois pontos de vista, complementares e interconectados entre si: está intrinsecamente relacionada às decisões pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelos/as profissionais docentes e gestores/as nas instituições de Educação Infantil, bem como às políticas públicas e aos modelos de gestão que garantem as condições indispensáveis para uma educação de qualidade. O primeiro aspecto apresentado, refere-se à organização do espaço que atravessa as decisões realizadas pelos/as profissionais docentes e gestores/as dentro do próprio espaço educativo, pode ser considerado *in loco* e demandar prazos curtos. Essa afirmativa vem ao encontro do

que coloca Torales (2006), para qual à construção do espaço atravessa as decisões pedagógicas “são ações de escolher, eleger e optar que compõem o universo pedagógico dos professores e podem estar influenciadas por diversos fatores e circunstâncias” (Torales, 2006, p.71). Esses, seriam basicamente os planejamentos e projetos planejados/organizados e colocados em prática pela própria comunidade escolar (professores, gestores, administradores escolares, associações) e demandam recursos próprios da instituição, das famílias, provenientes de doações, entre outros. Já o segundo ponto de vista que se pretende apontar, não depende apenas da comunidade escolar, refere-se também às políticas públicas, à questão da administração financeira pública, que dispõem das condições necessárias na perspectiva da educação de qualidade como direito, envolvendo aspectos econômicos, sociais e culturais com/na Natureza.

Essas demandas envolvem desde a legislação e políticas públicas e educacionais envolvendo a oferta de vagas nas instituições educativas; os espaços físicos adequados para a atendimento das crianças, dentre eles, o tamanho das salas de referência/número de crianças atendidas; a relação de crianças atendidas/professor; a localização geográfica e a viabilidade/ou não de ampliação dos prédios institucionais. Ainda, sobre este ponto, Tiriba (2005) em sua tese de doutorado realizada em Blumenau/SC, afirma que, por vezes, os espaços ao ar livre ou de áreas verdes são diminuídos para aumentar o número de salas de atendimento, como forma de amenizar as filas de lista de espera de crianças para serem contempladas com vagas nas instituições educativas. A autora denominou esse processo de “ideologia do espaço construído, que consiste em ocupar todos os espaços do terreno com edificações”. Assim,

quando se trata de reformar ou construir creches e pré-escolas, os gestores públicos precisam também estar conscientizados, pois, muitas vezes, no afã de criar ou ampliar vagas, os espaços ao ar livre vão sendo ocupados, as áreas verdes vão sumindo, as crianças vão ficando emparedadas (Tiriba, 2010, p. 13).

Tratando-se de políticas públicas, essas também dizem respeito aos recursos financeiros destinados para a aquisição das materialidades que fazem parte da instituição educativa como móveis; brinquedos; material educacional-pedagógico; inclusive sobre a alimentação oferecida para as crianças. De acordo com Rodrigues (2020), as experiências de infância vivenciadas pelas crianças são estruturadas a partir das possibilidades e ausências presentes no espaço, bem como

das relações estabelecidas com os adultos e com os pares que o habitam. É neste sentido que partilhamos das convicções e intencionalidades pedagógicas propostas por Léa Tiriba, envolvendo aspectos relacionados ao modo de ser, estar, conviver, interagir, socializar, sentir, expressar dentro do convívio coletivo que se estabelece nas instituições de Educação Infantil relacionadas aos aspectos envolvendo a natureza.

Tratando-se de espaços físicos institucionais no qual as crianças passam grande parte da sua infância, “creches e pré-escolas, são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver” (Tiriba, 2010, p. 2). Se tomarmos por parâmetro que as crianças frequentam as instituições de Educação Infantil desde bebês e, assim, em parceria com as famílias, colhem suas primeiras impressões relacionadas com/na Natureza, as crianças têm direito de aprender a sentir, experimentar, imaginar, tocar, viver, relaxar, meditar, brincar, respirar, de corpo inteiro. Poderíamos conjugar outros verbos, envolvendo as impressões que podem ser experimentadas, vivenciadas com/na Natureza, mas para que todas elas sejam potencializadoras do desenvolvimento infantil, torna-se necessário estar com/na natureza, ter acesso a espaços, tempos e materialidades que promovam o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Isso pode dar-se, dentre outras possibilidades, através da “pedagogia do desemparedamento” (Tiriba, 1992; 2005; 2010; 2018; 2023).

[...] eu sentia às vezes um certo marasmo na escola. As atividades pareciam arrastar-se, meio sem vida, meio sem graça. Em um desses momentos, veio a ideia de realizarmos um passeio sem destino pela comunidade. [...] Então pedi às crianças que mostrassem o que havia por ali, que contassem seus segredos, esconderijos, tudo de que gostassem. Ficaram empolgadíssimas. [...] nesse passeio, foi se tornando clara a resposta de uma pergunta que há algum tempo vinha se delineando: se o lado de fora era mais rico que o interior da escola, não deveríamos fazer dele a principal fonte de nossas investigações e aprendizagens? Seria possível realizar um trabalho pedagógico em que a experimentação das crianças se desse fundamentalmente a partir de e sobre a realidade concreta em que viviam? Talvez... Quem sabe? Era preciso tentar (Tiriba, 2018, p. 141).

A expressão desemparedamento, passou a ser defendido por educadores/as como um recurso pedagógico imprescindível no campo educacional

onde quer que esteja situada uma instituição - numa favela, no centro da cidade, à beira-mar, no cerrado, na floresta - será preciso ultrapassar os muros, desemparedar. Isso não é simples, por que estamos apegados à ideia de escola como local fechado, onde os conhecimentos são transmitidos dos livros ou da cabeça dos professores para a cabeça das crianças (Tiriba, 2010, p. 13).

De acordo com os dados da pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Zanette, 2025, p. 211), dentre todos os aspectos considerados potencializadores/facilitadores para a Sensibilização com/na Natureza: a estrutura documental curricular orientadora do processo educacional-pedagógico da RMEF; a brincadeira como eixo estruturante e estruturador; a Educação Física na RMEF; as aproximações entre as relações sociais e culturais-ERER; as materialidades utilizadas no fazer educacional-pedagógico; os espaços físicos externos que fazem parte dos NEIM's (Ateliê de Artes, Horta Pedagógica, Composteira e Parque), todos foram considerados aspectos que favorecem a “Pedagogia do Desemparedamento” (Tiriba, 1992; 2005; 2010; 2018; 2023).

Sendo assim, o processo educacional-pedagógico, pode acontecer “além da sala de aula”, em qualquer espaço, na rua, na praça, no parque, no campo de futebol, na trilha, na praia, debaixo de uma árvore; e não apenas no confinamento dentro de quatro paredes de cimento. Corroborando com Tiriba (2010) “todos os lugares são propícios às aprendizagens e não apenas as salas de aula. Tomando por parâmetro a expressão “a experiência das crianças não cabem numa folha A4”⁵, traz à emergência e urgência de realizar a prática docente “para além da A4” (Martins Filho, 2023, p. 17). Nesse sentido, ampliamos o significado e o sentido desta frase, acreditando veementemente na sua potencialidade e no “processo educacional-pedagógico para além da sala de aula”; ou às ações educacionais-pedagógicas para além da sala de aula” - em outros espaços e contextos educativos.

Além de desemparedar a infância, também precisamos desemparedar a universidade, as práticas educacionais-pedagógicas, os programas de formação de professores com currículos e rotinas rígidas, tradicionais. É preciso desemparedar a comunidade educativa como um todo. Corroborando essas afirmativas,

o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade (Barros, 2018, p. 47).

⁵ Esta expressão foi apresentada por Martins Filho, no livro *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*, 2023. O autor está fazendo referência que às ações docentes consideradas pedagógicas estavam correlacionadas ao momento que as professoras estavam em sala fazendo alguma “atividade” com as crianças. E estas atividades eram geralmente realizadas em folhas de papel tamanho A4.

Sendo assim, as políticas públicas e a comunidade escolar como um todo, envolvidas no processo educacional-pedagógico das crianças na Educação Infantil, precisam proporcionar, disponibilizar, planejar, organizar os ambientes externos das instituições educativas como fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Através das interações, das brincadeiras, do contato com/na Natureza, as crianças têm oportunidade de ampliação dos seus repertórios estéticos, criativos e imaginativos, fundamentais em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

Sensibilização com/na Natureza através das materialidades utilizadas no fazer educacional-pedagógico na Educação Infantil

Ao relacionar as materialidades que podem ser encontradas nos espaços educativos infantis, Rodrigues (2020) as caracteriza como o conjunto de materialidades presentes nas instituições, evidenciando os móveis, objetos, brinquedos e elementos naturais – galhos, pedras, terra, entre outros – que constituem os espaços da creche, assim como os aspectos relacionados à estrutura física — paredes, pisos e portas — e ao mobiliário. Ou seja, na Educação Infantil, as materialidades pedagógicas podem ser caracterizadas como diferentes tipos de materiais e recursos que são utilizados para apoiar o processo educacional-pedagógico.

Nesse contexto, encontra-se os/as profissionais docentes, que atuam nas instituições educativas com a responsabilidade de planejar e organizar ações educacionais-pedagógicas que sejam significativas, atrativas e despertem o interesse das crianças. Na realidade prática de muitas instituições educativas públicas, não é raro e nem incomum, encontrar escassez e falta de materiais pedagógicos ofertados pelas entidades mantenedoras. Dentro deste contexto, dialogamos com o antropólogo Tim Ingold no esforço de “trazer as coisas de volta à vida” (Ingold, 2012, p.25), pois os/as profissionais docentes trazem de volta a vida, diariamente, um sem número de materiais, e objetos que seriam descartados, reutilizando-os como materialidades/recursos pedagógicos em seus planejamentos e projetos cotidianos. Com isso, além de diminuir a quantidade de resíduos sólidos jogados no ambiente, contribuem para o processo educacional-pedagógico. Como descrito, tudo o que faz parte da instituição educativa pode constituir-se como materialidade, “inclusive pode transformar-se em materialidade pedagógica nas mãos de profissionais docentes criativos” (Zanette, 2025, p. 47). É neste cenário que entra a criatividade e a

sensibilidade dos/das profissionais docentes no reaproveitamento e reutilização dos materiais. Na prática educacional-pedagógica isso reverbera em criações sensíveis e artísticas como uma mesa e alguns tecidos podem transformar-se numa casa; uma escada pode transformar-se numa ponte; latas de alumínio e caixas de papelão podem ser transformadas em brinquedos; grãos, sementes e folhas podem ser utilizados nas propostas educacionais-pedagógicas. Para Borges (2014, p. 107) não resta “dúvida da potência dos materiais enquanto dispositivos para a educação [...] mas também muito menos da força da materialidade dos materiais”.

Assim, se pensarmos nas inúmeras materialidades encontradas na natureza que podem ser reaproveitadas e reutilizadas como recursos pedagógicos nas instituições educativas, a natureza por si só já é uma materialidade importante (Brasil, 2013, p. 93). Basta apenas o olhar sensível e criativo do professor em estimular a observação, a escuta atenta, oportunizar momentos em contato com a natureza na qual educadores e crianças possam selecionar elementos que considerem importantes para o trabalho educacional-pedagógico: [...] “sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas” (Tiriba, 2010, p. 7).

As materialidades e elementos naturais além de estarem à disposição, de fácil acesso na natureza, podem ser maneiras de conectar as crianças com o ambiente e ainda, potencializar o aprendizado por meio da exploração sensorial envolvendo o corpo inteiro: ver, sentir, tocar, experimentar, cheirar, saborear. Oswald corrobora afirmando que “experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos” (Oswald, 2011, p. 25). A autora lembra também que educar esteticamente é promover sensações, sensibilidades. Nesse sentido, ela defende que uma educação pautada na experiência estética, “que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto” (Oswald, 2011, p. 25). Enquanto desenvolvem senso de respeito e cuidado pelo meio ambiente, essas atividades ajudam a desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais, proporcionando o desenvolvimento integral das crianças.

Ao refletirmos sobre as materialidades, sobre as coisas e os objetos utilizados no contexto educacional da Educação Infantil, torna-se impossível não mencionar as brincadeiras e brinquedos, que são ferramentas/recursos indispensáveis para o desenvolvimento das crianças na sua fase da infância.

Sensibilização com/na Natureza a partir das brincadeiras e brinquedos com elementos da Natureza na Educação Infantil

Em relação aos brinquedos e brincadeiras, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou em 2012 o documento *Brinquedos e Brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*, destinado aos gestores, professores e educadores envolvidos no processo educacional-pedagógico envolvendo a infância, com o objetivo de orientar a seleção, a forma de organização e recomendações referentes à utilização de brinquedos e brincadeiras nos espaços educativos. Nesse manual, a brincadeira é considerada

[...] a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e ao mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (Brasil, 2012, p. 11).

Nesse mesmo documento, o brinquedo “é visto como suporte da brincadeira; pode ser industrializado, artesanal ou confeccionado junto com a professora e sua família” (Brasil, 2012, p. 11). Outro fato “que caracteriza a brincadeira, é que ela (criança) pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que a cercam; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada” (Brougère, 2010, p. 14). Nessa perspectiva, Pereira (2009) refere-se ao brinquedo como “tudo aquilo que as crianças, na ação do brincar, transformam em objeto de sua brincadeira: pedrinhas viram tesouros, pedacinhos de madeira viram avião, tampas de panela viram direção de carro ou arcos que giram pelo chão” (Pereira, 2009, p. 01). Barros corrobora com estas afirmativas quando menciona “o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo” (Barros, 2018, p. 12). E por ser assim caracterizada, é que entra neste contexto a importância de oferecer/inserir/ofertar/proporcionar às crianças elementos e materialidades da/na natureza para fazerem parte, comporem o repertório das brincadeiras e brinquedos infantis. A exploração, a interação, a experimentação, o (re)construir, (re)criar, (re)inventar contribui de maneira significativa para o processo de desenvolvimento infantil, bem como para promover a Sensibilização com/na Natureza. Em se tratando de Educação Infantil, na perspectiva de que o processo educacional-pedagógico se volta para o brincar e para as brincadeiras, tendo como

ferramentas principais os brinquedos, consideramos os elementos, as materialidades da natureza e os espaços naturais como excelentes recursos para que as crianças desenvolvam conceitos de afetividade com/na Natureza para que aos poucos e gradativamente, desenvolvam a Sensibilização com/na Natureza. Della Flora (2019) contribui com esta afirmativa pois, a criança

a partir dela mesma, e de outras materialidades, como diferentes elementos naturais, possa a partir desses expressar sua imaginação e criação no brincar. [...] buscando inclusive romper com a lógica consumista de oferecer para as crianças apenas produtos industrializados, geralmente brinquedos de plástico. [...] as crianças precisam ter acesso a diferentes materiais, que a partir desses possam recriar e transformar de acordo com seus interesses (Della Flora, 2019, p. 74).

Não resta dúvida de que os/as profissionais docentes desempenham um papel fundamental relacionado à “qualificação das brincadeiras” (Della Flora, 2019) e ampliação dos repertórios infantis envolvendo a natureza, quando disponibilizam tempos, espaços e materialidades para que o brincar com na/natureza aconteça de maneira efetiva e se intensifique dentro das instituições de Educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos neste artigo a urgência de repensar as relações estabelecidas entre seres humanos e Natureza, sobretudo diante da intensificação da crise ambiental contemporânea. O estudo e o argumento apresentado evidencia que a Sensibilização com/na Natureza se constitui como um elemento fundamental nos contextos educativos da Educação Infantil, favorecendo experiências, vivências e aprendizagens significativas capazes de fortalecer vínculos de pertencimento, cuidado e respeito ao meio ambiente.

Os fatores condicionantes analisados — como a formação dos/das profissionais docentes, os espaços físicos e o desemparedamento da infância, as materialidades utilizadas nas práticas educacionais-pedagógicas e as brincadeiras com elementos naturais — demonstram grande potencial para promover processos educativos mais sensíveis, integrados e conectados com/na Natureza. Defendemos que a inserção desses fatores condicionantes no trabalho educacional-pedagógico, nos contextos da Educação Infantil, pode contribuir, de maneira gradual e contínua, para sensibilizar a comunidade escolar — especialmente as crianças — na construção de princípios e valores

fundamentais voltados à preservação e conservação da Natureza desta e para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORGES, Marcelo Gules. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3797>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de ago. 2024.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

CARVALHO, Isabel C.M. **A invenção do sujeito ecológico: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CARVALHO, José M. **O motivo edênico no imaginário social brasileiro**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.13, n.38, outubro de 1998, p.63-79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/VdZ953cbKFh5GjrqsJCwBzd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 set. 2024.

COSENZA, Angélica. et all. **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. Aida M. Monteiro Silva; Léa Tiriba(org.) 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DELLA FLORA, Maristela. **O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

GARRET, D.(org). **Spinoza**. Tradução: Cassiano Terra Rodrigues. Aparecida SP: Idéias e Letras, 2011.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escolar. *In*: MELLO, Soraia. S; TRAJBER R.(org.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC, 2007. p. 86-91.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. Horizontes Antropológicos, vol. 18, nº 37, junho de 2012, p. 25–44. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/> Acesso em: 06 de ago. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS FILHO, Altino. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação Infantil. Além da A4**. 4ed. Florianópolis: 2023.

MENDONÇA, Rita. **Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade**. Editora Senac, São Paulo, 2005.

OSWALD, Maria Luiza. **Educação pela carne: estesia e os processos de criação**. *In*: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Org). Educação experiência estética. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 23-37.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Uma história cultural dos brinquedos**. Revista Teias, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 20, 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24079>. Acesso em: 29 jun. 2024.

RODRIGUES, Ana Júlia L. **Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/69901?show=full>. Acesso em: 24 mai. 2024.

TIRIBA, L; PROFICE, C. **O direito humano à interação com a natureza**. *In*: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (Orgs.). Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 1, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo, Ática, 1992.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.
TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

TIRIBA, Léa. **Pré-Escola Popular buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristhiana C. “**Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento**”. Educação & Realidade, vol.44, junho de 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/.Av=sesso>. Acesso em 02 fev. 2025.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana C. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, p. 89-112, maio-ago. 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/62303/62303.PDF>. Acesso em: 17 maio 2025.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORALES, Marília. **A práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica: um estudo biográfico com professoras de educação infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)**. Universidade de Santiago de Compostela. Faculdade de Ciências da Educação. Santiago de Compostela - Espanha, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341993375_A_praxis_da_Educacao_Ambient_al_como_processo_de_decisao_pedagogica_Um_estudo_biografico_com_professoras_de_Educacao_Infantil_na_Galiza_Espanha_e_no_Rio_Grande_do_Sul/link/5edd6d9d299bflc67d505347/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 18 de mai. 2024.

ZANETTE, Maristela. **Sensibilização com/na natureza: um estudo no contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2025. 316 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED1824-D.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.