



A NATUREZA COMO ALEGRIA - REFLEXÕES DO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Beatriz de Oliveira Ramos Gorges Rocha ¹

Élis Ouverney Cardoso Silva ²

Deise Arenhart ³

Karin Cristina Santos de Albuquerque ⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões e vivências realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com ênfase na Educação Infantil, realizado na Creche Municipal Aracy Guimarães Rosa, com uma turma de Maternal II, composta por crianças que, em sua maioria, têm três anos de idade. Por meio do PIBID as licenciandas em Pedagogia atuam no planejamento e na mediação de experiências com as crianças, buscando aprender sobre as especificidades da docência na Educação Infantil. O objetivo é evidenciar as práticas que geram alegria nas crianças, como Tiriba destaca ser fundamental para as práticas pedagógicas, especialmente, os bons encontros entre as crianças e os outros modos da natureza que, de acordo com a filosofia de Espinosa, produzem afetos alegres e ampliam sua potência de ser e agir no mundo. Metodologicamente, adotou-se a observação participante com análise de registros escritos e fotográficos produzidos semanalmente pelas licenciandas na creche. Ao longo das ações, foram observados momentos significativos, como o ato de colher acerolas diretamente do pé no pátio da escola, o brincar livre com a terra e a água, as sensações corporais no encontro com a grama, o sol, o vento, o corpo do outro e o cuidado que emergem das crianças com os jabutis que vivem no espaço da creche. Essas vivências revelam encontros potentes que provocam alegria visível nos gestos, nas expressões e nas relações, instaurando também momentos de aprendizagem, cuidado e pertencimento. Tais experiências mostram que o corpo da criança é positivamente afetado nesses contextos, o que amplia sua potência para agir, conhecer e se relacionar com o mundo à sua volta. Oferecer às crianças oportunidades de bons encontros com o quintal se mostra, assim, um caminho para uma educação infantil mais potente, sensível e viva.

Palavras-chave: PIBID, infância, natureza, alegria, afeto.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 22.bibi.rocha@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ elisouverney0821fo@gmail.com;

³ Doutora pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Fluminense - UFF, deise.arenhart@gmail.com;

⁴ Mestre pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, karin.albuquerque@gmail.com;





INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) oferece diversos subprojetos, dentre eles o Pedagogia - Ênfase na Educação Infantil, coordenado pela professora doutora Deise Arenhart. Este subprojeto acontece em parceria com o Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Maria Cecília Ferreira (EDI CECI), localizado no bairro de Realengo, e com a Creche Municipal Aracy Guimarães Rosa, a qual será abordada no presente artigo. No total são dezesseis bolsistas, mas apenas metade frequentam a creche de modo que o estudo foi baseado nos relatos escritos e fotográficos de oito integrantes do subprojeto.

As idas semanais à creche para acompanhar o trabalho docente da professora supervisora, Karin Albuquerque, iniciaram-se em março de 2025 e ao longo dos meses foi realizada a observação participante com esta turma de maternal II, composta majoritariamente por crianças de três anos de idade. Durante quatro dias na semana, em duplas, as bolsistas realizam o seu momento de aprendizado no *lócus* da docência na creche. Além disso, participam de reuniões semanais que reúne todas as licenciandas do projeto, as supervisoras e a coordenadora, para compartilhar as experiências, analisar e refletir as práticas observadas e planejar atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Através dessa metodologia, que será abordada com um maior detalhamento no próximo tópico, o estudo procura evidenciar práticas que geram alegria nas crianças compreendendo como os encontros com outros seres da natureza produzem afetos alegres e ampliam potências de ser e agir. Diante disso, nos embasamos nos aportes teóricos de Espinosa (1983) que, em síntese, discorre sobre a alegria como potência de agir e pensar, bem como funda-se nos postulados de Tiriba (2010; 2017; 2022; 2023) e Albuquerque (2023), as quais, dissertam respectivamente sobre a Educação Infantil como direito e alegria e a unidade indissociável Corposnatureza.

Por fim, este estudo evidencia que afetos alegres nos gestos, expressões e relações podem amplificar a potência de agir, conhecer e se relacionar, construindo assim noções comuns como saberes, cuidados e curiosidades compartilhados. Os bons encontros com outros modos de natureza são experiências potentes, sensíveis e vivas (Espinosa, 1983) de modo que devem ser vivenciados pelas crianças. Diante disso, cabe destacar que a Educação Infantil, como Tiriba afirma, é fortalecida pelo brincar, cuidado e pertencimento na relação entre





Corposnatureza (Albuquerque, 2023). Desse modo, o estudo pretende, deixando claro suas potências e limitações, abordar a importância de políticas públicas que assegurem esses direitos, bem como a realização prática destas.

METODOLOGIA

O PIBID é um projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido por instituições de ensino superior em parceria com instituições de educação básica. Diante disso, entende-se a natureza dialógica do projeto, o que torna crucial realizar uma abordagem metodológica que envolva o *lócus* da prática docente em contato íntimo com a dimensão da pesquisa, marca característica das instituições superiores. Dentro deste cenário, foram realizadas idas semanais à creche juntamente com reuniões semanais, presencialmente no Campus da Praia Vermelha da UFRJ ou de forma virtual na plataforma Google Meet às sextas-feiras das 16:30 às 18:30.

Na creche, em dupla, as bolsistas realizam a observação participante ao passo que produzem registros escritos e fotográficos. O caderno de campo bem como as mídias visuais, servem de base para a elaboração do relatório mensal individualizado disponibilizado no Google Drive do subprojeto, de modo que todas as integrantes, as dezesseis bolsistas, as duas professoras supervisoras e a professora coordenadora, possam acessar livremente esse material. Devido às limitações do tempo de duração das reuniões, essa foi uma escolha para promover o compartilhamento de modo mais intenso e profundo das vivências na creche e nas duas instituições-campo do projeto.

Ademais, as reuniões, assim como contemplam as trocas e reflexões das ações docentes presenciadas pelas bolsistas, também buscam realizar uma discussão teórica com base em materiais, como artigos, livros, dissertações e documentos de caráter normativo, o que traz uma outra dimensão para o olhar sobre as práticas docentes e seus aspectos. Além do aprendizado teórico-prático *in loco*, as bolsistas realizam um estudo de materiais a fim de ampliar seus repertórios bem como suas contribuições nos debates, o que promove o olhar crítico e a transformação de suas futuras práticas docentes, as quais podem ser experienciadas no PIBID.



Retomando o registro fotográfico⁵, como se tratam de crianças de três anos de idade, o pedido de uso de imagem para fins de estudo e pesquisa, foi solicitado formalmente aos pais e responsáveis dessas crianças por meio de um documento, o qual constava as informações e os objetivos deste modo de registro. Após a aprovação, foram iniciados os registros fotográficos, que também são disponibilizados no Google Drive, bem como aparecem em alguns relatórios mensais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do objetivo descrito na seção anterior, foi selecionado como eixo central da fundamentação teórica do estudo os postulados do filósofo holandês do século XVII, Baruch Espinosa, que a mais de três centenários já elaborava um viés de estudo que “pensa a dimensão afetiva como fator indissociável da condição humana.” (Albuquerque, 2023, p.59). A autora destaca a ampla compreensão da Natureza segundo a ótica do filósofo, afirmando que a Natureza “é a própria potência do mundo de produção contínua, ativa.” (idem, p.60) de forma que todos os seres, humanos, animais, plantas, terra, pedra, água, etc. são manifestações de uma mesma substância, que Espinosa chama de Natureza (Espinosa, 1983), isto é, modos de expressão de uma essência em comum que os constitui e se apresenta de distintas formas.

Fundamentadas nessa percepção espinosana, nos debruçamos sobre o trabalho de Albuquerque (2023), a qual utiliza-se desse denso corpo teórico do filósofo holandês, para elaborar o conceito de Corposnatureza. Ao unir duas palavras, Albuquerque traz para a dimensão escrita a esfera de sentido que deseja transmitir, isto é, a unidade existencial dos modos de natureza manifestados por corpos que se conectam, afetando-se e potencializando-se. De uma maneira sucinta e carregada de significado, a autora integra sob uma nova ótica a inteireza do ser natureza, do estar em natureza, do viver no seu lugar de origem, a natureza, em interação com outros modos da natureza.

Concomitantemente com os estudos de Albuquerque, Tiriba (2023) aborda sobre a Educação Infantil como direito e alegria, além da importância de zelar por práticas educativas

⁵ Não há autorização para publicação das imagens em trabalhos científicos, uma vez que são disponibilizados em sites. A autorização se limita a documentação para uso interno, sem que se amplie a socialização em sites e redes sociais.





que coloquem na centralidade a biofilia, ao passo que valoriza as cosmos percepções oriundas dos povos indígenas e de matriz africana.

O conceito de biofilia trazido pela autora aborda sobre o desejo de filiar-se, associar-se a tudo aquilo que tem vida, natureza. Diante disso, juntamente com os postulados dos estudos destacados anteriormente, podemos afirmar que os Corposnatureza (Albuquerque, 2023) são modos de manifestação da mesma Substância, isto é, Natureza (Espinosa, 1983) que se conectam e possuem o desejo de vivenciar essa inteireza integrados uns aos outros, isto é, seres da natureza em encontros de afeto mútuo.

Este entendimento do ser humano marca a valorização de práticas docentes que se voltem desde a tenra infância na Educação Infantil para o contato indissociável com o mundo de origem, a natureza, e seus distintos modos de manifestação. Esses encontros podem ser chamados sob a ótica espinosana de bons encontros (Espinosa, 1983), que são experiências de relações entre os modos de natureza, os quais os potencializa, sensibilizam, afetam e alegram. Apoiando-se em Espinosa, Tiriba (idem) defende a Educação como direito e alegria, entendendo que as crianças devem ter íntimo contato com os outros seres da natureza e vivenciar a alegria desses encontros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Creche Municipal Aracy Guimarães Rosa se mostra como um lugar propício para as práticas docentes que entendem as composições que se dão entre os Corposnatureza (Albuquerque, 2023), de modo que valorizam os bons encontros (Espinosa, 1983) em sua inteireza, respeitando a alegria como direito na Educação Infantil (Tiriba, 2010, 2017, 2022, 2023), justamente por conta do amplo quintal com grama, terra, árvores, água, folhas e insetos. Esse espaço de convívio diário entre os seres da natureza promove afetos alegres que ampliam as potências de agir, conhecer e se relacionar, construindo noções comuns.

No quintal, as crianças brincam com a água fazendo chuva em dia de sol ou se fundem nas águas lamacentas das poças de chuva em meio a alegria contagiante, que é um convite a participar desses momentos de inteireza. A terra também é amiga das crianças e, assim como a água, ganha outros alcances, vivenciando assim sua potência por meio da imaginação que a transforma em bolo, sopa e até poção mágica. As árvores são cuidadas pelas crianças, que as





regam e tratam com carinho, pedindo à elas apenas seus frutos, como a acerola, a banana e a amora. Borboletas e formigas evidenciam o fascínio por outras manifestações da natureza que se movem e até voam com autonomia dando asas à imaginação das crianças.

Um dos ápices da reflexão sobre a natureza como alegria encontra uma expressão mais poética no episódio de uma manhã chuvosa, que transcende o anedótico para converter-se em uma poderosa metáfora da práxis docente na Educação Infantil.

Em uma manhã chuvosa, indo em direção ao quintal, as crianças foram agraciadas com pingos de chuva e pequenas poças de água, ou seriam piscinas, lagos e oceanos?

A chuva, como poderíamos pensar, seria um obstáculo ou uma arqui-inimiga, afinal, como iriam para o quintal? Mas na pequena grande mente das crianças, a chuva é amiga, e juntos à ela pulavam, dançavam e rodopiavam com suas galochas coloridas. Ah, que belo banho de chuva!

Ao contrário de Jorge Ben Jor, para a alegria e diversão das crianças, pedimos que chova, chova e chova, e molhe nosso divino amor, que é muito lindo, é mais que o infinito, é puro e belo, inocente como a flor. (Registro de campo de Élis, junho, 2025)

A chuva, que numa lógica adultocêntrica e utilitária seria um obstáculo à ida para o quintal, é ressignificada pelo olhar infantil. As poças não são poças, são "piscinas, lagos e oceanos"; os pingos de chuva não são incômodos, são convites a um belo banho. Aqui, a natureza deixa de ser um pano de fundo e assume o papel de sujeito ativo no processo educativo. Ela oferece um currículo vivo, baseado em experiências sensoriais únicas. Esta experiência evidencia uma pedagogia que valoriza o inesperado, o efêmero e o sensível. Ao abraçarmos este momento, não apenas permitimos a alegria espontânea, mas também legitimamos uma forma de conhecer o mundo que é própria da criança: corpórea, relacional, profundamente ligada aos outros modos de natureza e ao brincar. A natureza, portanto, não é uma inimiga a ser domada, mas uma aliada dialógica, cuja integração nas propostas docentes é fundamental para uma educação ecologicamente orientada e verdadeiramente alegre.

Em uma só alegria potente os corações pulsam no mesmo compasso vibrante mostrando que as relações podem gerar bons encontros (Espinosa, 1983) entre os Corpsnatureza (Albuquerque, 2023). As práticas docentes da professora supervisora na creche, observadas pelas bolsistas do PIBID e tratadas nas reuniões semanais e correlacionadas ao aporte teórico nos relatórios mensais, mostram afetos alegres nos gestos, expressões e relações que podem



ampliar as potências de agir, conhecer e se relacionar, construindo assim noções comuns como saberes, cuidados e curiosidades compartilhados.

Em união, os seres da natureza cuidam uns dos outros e se alegram nessa relação. A horta é outro momento que evidencia isso, além dos supracitados. Em conjunto, crianças e professoras criaram a horta, pintaram seus canteiros, plantaram as ervas, como manjerição e hortelã e regam com cuidado. Ademais, é de suma importância destacar que este não foi um projeto restrito aos muros da creche, famílias se envolveram a fim de pesquisar juntos às crianças sobre as necessidades de cada erva, tornando algo da comunidade, algo que precisou da participação e ainda precisa da contribuição de todos para acontecer. Com amor e cuidado, as crianças olham fascinadas para as ervas. Gostam de sentir suas texturas e cheiros, mas sempre com carinho e cautela necessários para não machucar as plantas, pois entendem elas como outros modos de natureza que estão sujeitos a experienciar as mesmas sensações e emoções.

(...) O que ocorre no quintal da escola vai além de uma simples ação de cultivo. Não é somente a água que mantém a horta viva, nem o adubo que garante o crescimento das folhas; são sobretudo as mãos das crianças, que com cuidado colhem, transportam e preparam os alimentos, que transformam o espaço em um ambiente de aprendizado e de construção de vínculos. Esse cuidado se aproxima do conceito de energia vital, proposto por Trindade (2005), que enfatiza a importância de relações afetivas, sensoriais e colaborativas para a constituição de práticas educativas significativas. A horta, portanto, não é apenas um lugar de produção de alimentos, mas um espaço de sociabilidade, de brincadeiras e de aprendizagem sensível, onde diferentes modos de natureza se entrelaçam.

Mas nem tudo são flores; às vezes são borboletas. Às vezes, a vida nos mostra sua fragilidade, como aconteceu com uma borboleta que pousou em nosso quintal. Eu estava empurrando uma criança no balanço quando, assustada, ela apontou para “um bicho” na grama. Inicialmente, não entendi o espanto, pois bichos aparecem sempre por ali. Quando percebi que se tratava de uma borboleta linda, mas com um pequeno corte na asa, as crianças ficaram imediatamente eufóricas, todas querendo tocar e segurar o pequeno ser.

Foi nesse momento que a Paula interveio, explicando com calma que precisávamos respeitar o espaço da borboleta machucada, que naquele instante precisava de cuidado e espaço. Seguindo sua orientação, retirei a borboleta de perto do balanço e levei-a para um canto tranquilo do quintal, embaixo da árvore, afastado da euforia. Ali, já nesse novo espaço, as crianças puderam se aproximar com cuidado: levaram água, observaram, se preocupavam, algumas até ficaram velando a borboleta enquanto ela descansava. Aquele gesto, cada olhar atento, mostrou que aprender se constrói no cuidado, no respeito e preservando relações — com o outro, com o ambiente, com os seres vivos — exatamente como propõe a DCNEI (2010). (Registro de campo de Ana Beatriz, agosto, 2025)





O contato direto e não mediado das crianças com o mundo natural o qual pertencem, transcende a concepção reducionista de recreação ou de mero intervalo entre atividades. Ele se configura como uma experiência estruturante para o seu desenvolvimento integral (Tiriba, 2022). Esses momentos de interação sensível com outros seres da natureza que podemos conceituar, a partir de uma perspectiva espinosana, como os "bons encontros", seja ao manipular a terra, sentir a textura das folhas, da água e da lama ou observar os animais, ativam e potencializam a capacidade primordial da criança de afetar e ser afetada pelo mundo.

Essas experiências ricas e não direcionadas despertam um universo infinito de sensações, percepções e emoções que constituem a base para a formação de pessoas mais conscientes de seu lugar no mundo e de sua conexão com todos os outros seres da natureza. Ao estabelecer uma relação corporal e afetiva com a teia da vida, a criança gradualmente constrói uma compreensão mais profunda e integrada de seu lugar no mundo. Este processo vai além de um aprendizado cognitivo sobre ecologia, é um sentimento de pertencimento que se instala de forma visceral. Dessa forma, supera-se uma visão antropocêntrica, que coloca o ser humano no ápice da criação; tais vivências despertam infinitas sensações e emoções, formando pessoas mais conscientes de seu lugar no mundo e de sua conexão com todos os seres da natureza, superando uma visão centrada apenas no ser humano.

De acordo com Tiriba, Profice (2019) e Silva (2014), é possível dizer que a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente qualificada e significativa assenta-se sobre três pilares indissociáveis e estruturantes: o brincar, o cuidar e o pertencer. Estes elementos, longe de serem meros componentes de uma rotina, constituem os alicerces relacionais, afetivos e pedagógicos que orientam uma prática comprometida com o desenvolvimento integral da criança. O brincar transcende a noção de uma atividade recreativa ou um passatempo. É a linguagem primordial da infância, o mecanismo central por meio do qual a criança explora, interpreta e constrói sentidos sobre o mundo e sobre si mesma. Nesta perspectiva, o brincar não é um interlúdio no trabalho educativo, mas sim o seu eixo norteador e principal modalidade de aprendizagem. Paralelamente, o cuidar é redefinido para além de uma assistência higiênica ou de vigilância. É entendido como um ato profundamente pedagógico e ético. Cuidar integralmente significa garantir a proteção e o bem-estar da criança em todas as





suas dimensões: física, emocional, psicológica e afetiva. É na qualidade do acolhimento, na segurança do vínculo e na previsibilidade das interações que a criança desenvolve a confiança básica

necessária para se lançar ao mundo e aprender. Este cuidado é estendido também para as relações com outras expressões da natureza, na medida em que as crianças têm a oportunidade de se relacionarem afetivamente com a terra, as plantas, os animais, etc. Por fim, o pertencimento não se decreta, se constrói minuciosamente no cotidiano, através de práticas que reconhecem e honram a singularidade de cada criança. É o sentimento de ser parte valorizada de um coletivo, onde a sua voz, a sua história, as suas culturas e a sua individualidade não são simplesmente toleradas, mas ativamente celebradas e incorporadas à identidade do grupo. Nesta direção, as crianças desenvolvem o sentido de pertencimento a um grupo social e também a um cosmos, à natureza, que integra formas variadas de vida, a qual ela se sente vinculada afetivamente.

Como diz Léa Tiriba, “[...] é urgente desemparedar. O convívio não pode ser uma opção de cada professora, mas um direito” (2022, p.198), ou seja, a efetivação desses princípios também depende de políticas públicas comprometidas. Não basta apenas discursos bonitos e isolados. Se faz necessário ações coordenadas que invistam na infraestrutura das unidades, fortaleça marcos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já incorporam essas visões, garantindo sua implementação como direito da criança e não como um favor ou projeto opcional. As políticas públicas devem traduzir o compromisso ético de oferecer às crianças brasileiras uma infância plena, digna e vivida em sua potência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo feito ao longo destes sete meses de inserção no PIBID, por meio de idas semanais à Creche Municipal Aracy Guimarães Rosa para acompanhar as práticas docentes da professora supervisora com a turma de maternal II e pela reflexão constante sobre estas práticas, juntamente a produção de registros escritos e fotográficos, com reuniões semanais para trocas, reflexões e, mais recentemente, planejamento, bem como registros escritos e





fotográficos serviu para evidenciar como os bons encontros com outros modos de natureza são experiências potentes, sensíveis e fundamentais para as crianças.

A partir de nossas observações e registros, bem como do aporte teórico, concluímos que a Educação Infantil fortalecida pelo brincar, cuidado e pertencimento potencializa e alegra, de

modo que todas as crianças deveriam ter o direito de vivenciar (não somente aquelas que frequentam a creche aqui mencionada), experiências em contato com outros seres da natureza. Não tratamos de qualquer contato, muito menos aquele utilitarista como vemos na Base Comum Curricular da Educação Infantil/2017, documento normativo criticado por Tiriba (2023), e sim,

do contato de pertencimento e unidade indissociável destes Corposnatureza (Albuquerque, 2023).

A experiência do banho de chuva, em particular, sintetiza o cerne desta reflexão: uma prática pedagógica que sabe escutar a linguagem das crianças e outros seres é capaz de transformar o imprevisto em epifania, e o simples brincar em um ato de celebração da vida. A alegria que transborda no brincar é, portanto, a alegria do encontro consigo, com o outro e com o mundo. É a alegria que nasce quando a educação se dispõe a ser não apenas transmissora de saberes, mas também guardiã do encantamento e da potência criativa da infância.

Os chamados “bons encontros” revelam-se como experiências capazes de fazer as crianças afetarem e serem afetadas pelo mundo. Uma pedagogia que educa pelo encantamento e que instaura um sentimento de pertencimento ao coletivo. Essa base experiencial se sustenta sobre a tríade do brincar, do cuidar e do pertencer, no entanto, a efetivação desses princípios não é uma tarefa que se esgota no âmbito da sala de aula ou das intenções individuais do educador. São questões tanto éticas, quanto políticas. O desafio que se coloca é o de transformar os discursos em práticas consistentes, fazendo das instituições de Educação Infantil territórios de experiências ricas, onde as crianças possam, de fato, florescer como seres integrais, conscientes de si e de seu lugar no mundo.

Portanto é preciso este olhar sensível que compreende o ser humano como parte integrante da natureza, que deseja filiar-se ao que é vivo e se potencializar ao passo que é potencializado em interação com os outros modos de natureza, para elaborar políticas públicas





que assegurem esses direitos. A prática docente é muito importante, mas precisa ser respaldada e orientada pelos documentos normativos que regem o Sistema Educacional Brasileiro. Embora este trabalho não se aprofunde nisso em virtude das suas limitações, as análises expostas podem gerar inquietações a respeito dessa temática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Karin Cristina Santos de. Na creche: composições entre Corposnatureza. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação de mestrado.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

ESPINOSA, B de. Ética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SILVA, Luzinete. Cuidar, educar e brincar: três pilares importantes na práxis pedagógica da educação infantil. 2014.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TIRIBA, Léa. Educação como direito à alegria. Laplage em Revista, vol. 3, núm. 1, 2017.

TIRIBA, Léa. Educação como direito e alegria. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TIRIBA, Léa.; PROFICE, C. C.. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. Educação & Realidade, v. 44, n. 2, p. e88370, 2019.

TIRIBA, Léa.V.; SANTOS, Z.C.W.N.; SCHAEFER, K.A.B.. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, 2023.

TRINDADE, Azoilda. Valores Civilizatorios Afro-brasileiros na Educação Infantil In: Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22, páginas 30 a 36, 2005.

