

Desemparedamento da infância: olhar para a natureza na perspectiva pedagógica

Unbounding Childhood: A Pedagogical Perspective on Connecting with Nature

Alessandra Souza da Silva¹
Felipe Pavaglio¹

RESUMO

Este artigo discute o desemparedamento da infância como uma perspectiva pedagógica que busca romper com práticas escolares centradas no controle, na rigidez dos tempos e na permanência das crianças em espaços fechados. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com método de procedimento bibliográfico, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e referenciais teóricos de autores como Tiriba e Barros. O estudo analisa como o contato com a natureza, o brincar livre e a ampliação dos ambientes educativos favorecem o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A fundamentação teórica evidencia que o desemparedamento amplia experiências corporais, sensoriais, afetivas e cognitivas, promovendo maior autonomia, expressão, curiosidade e vínculo com o ambiente natural. Os resultados, construídos a partir da análise de três estudos recentes, indicam que práticas educativas ao ar livre fortalecem o engajamento das crianças, ampliam o repertório motor, estimulam a investigação e contribuem para o bem-estar emocional, além de provocar mudanças na postura docente, na organização curricular e no uso dos espaços externos como territórios pedagógicos. Conclui-se que o desemparedamento é possível nas escolas brasileiras, mesmo diante de limitações estruturais, e representa um caminho potente para uma educação mais humana, sensível e conectada à essência da infância.

Palavras chave: 1 Infância e natureza. 2 Práticas pedagógicas ao ar livre. 3 Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the concept of unwalling childhood as a pedagogical perspective that seeks to break away from school practices centered on control, rigid schedules, and the confinement of children to indoor spaces. This study adopts a qualitative approach and is characterized as bibliographic research, based on the analysis of academic publications, official documents, and theoretical references by authors such as Tiriba, Barros. The research analyzes how contact with nature, free play, and the expansion of educational environments contribute to the integral development of children in Early Childhood Education. The theoretical framework highlights that unwalling childhood enhances bodily, sensory, affective, and cognitive experiences, promoting greater autonomy, expression, curiosity, and connection with the natural environment. The results, constructed from the analysis of three recent studies, indicate that outdoor educational practices strengthen children's engagement, expand motor repertoire, stimulate investigative thinking, and contribute to emotional well-being, in addition to promoting changes in teaching practices, curricular organization, and the use of outdoor spaces as pedagogical territories. The study concludes that unwalling childhood is feasible in Brazilian schools, even in the face of structural limitations, and represents a powerful pathway toward a more human, sensitive, and childhood-centered education.

¹ Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM.

Keywords: 1. Childhood and nature. 2. Outdoor pedagogical practices. 3 Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o desemparedamento da infância tem se fortalecido no cenário educacional brasileiro como uma resposta às práticas escolares que, historicamente, limitaram as crianças a espaços fechados, tempos rígidos e rotinas pouco sensíveis às necessidades do corpo, do movimento e da exploração. Esse conceito, que emerge como metáfora crítica à escolarização excessivamente conteudista e centrada no controle, propõe a abertura dos ambientes educativos para experiências mais amplas, vivas e sensoriais, nas quais a natureza assume papel formativo essencial.

No contexto contemporâneo, marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pelo crescente emparedamento simbólico e cultural, torna-se ainda mais urgente discutir como as instituições de Educação Infantil podem reorganizar seus tempos, espaços e propostas pedagógicas para garantir que as crianças vivenciem experiências corporais e exploratórias que respeitem seus ritmos e suas formas próprias de aprender. A literatura recente aponta que o desemparedamento está relacionado não apenas à abertura física dos ambientes, mas à ampliação das oportunidades de investigação, movimento, curiosidade e encantamento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

O estudo apoia-se em Autores como Tiriba (2018) e Barros (2018), os quais destacam que a infância necessita do contato direto com elementos naturais para desenvolver percepções, habilidades socioemocionais e aprendizagens que não se produzem na lógica tradicional das salas de aula

Diante desse cenário, emerge o problema que orienta este estudo: como o desemparedamento da infância favorece e influencia o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Para responder a essa questão, esta pesquisa de natureza bibliográfica, tem como objetivos investigar de que maneira a abordagem do desemparedamento escolar, aliada ao contato com a natureza e ao brincar em espaços livres, contribui para o desenvolvimento integral das crianças; compreender as fundamentações pedagógicas que sustentam essa prática, destacando sua articulação com propostas lúdicas, investigativas e com o reconhecimento da criança como sujeito ativo na aprendizagem, além da sala de aula tradicional.

Além disso, discutir o desemparedamento da infância implica compreender que a relação entre criança e natureza não se limita a uma escolha metodológica, mas envolve dimensões culturais, históricas e sociais. A forma como os espaços escolares foram organizados ao longo do tempo revela uma tradição que valoriza a ordem, a previsibilidade e o controle, muitas vezes em detrimento da autonomia, da sensibilidade e da experiência corporal infantil. Assim, pensar em desemparedar é também revisitá concepções de infância, reconhecer suas potências e legitimar modos plurais de aprender e se relacionar com o mundo.

Outro ponto importante é considerar que o desemparedamento dialoga diretamente com políticas públicas e documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil, como a Base Comum Curricular - BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares

Nacionais (2009), que defendem práticas pedagógicas centradas nas interações, no brincar e na exploração dos múltiplos ambientes. Esses documentos reforçam que o desenvolvimento integral exige experiências diversificadas, que contemplam a corporeidade, a imaginação, a investigação e o protagonismo infantil. Assim, aproximar a criança da natureza emerge como um caminho potente para concretizar princípios já previstos nas políticas educacionais.

Este artigo está estruturado em cinco seções: a fundamentação teórica sobre o conceito de desemparedamento da infância, a relação com o desenvolvimento integral, a importância do brincar livre na natureza, a metodologia adotada e, por fim, a análise dos estudos selecionados e as considerações finais, que sintetizam as principais contribuições da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito e a construção teórica do desemparedamento da infância

O termo desemparedamento da infância surge no campo educacional contemporâneo como uma metáfora potente e provocadora que convida a repensar os modos de viver e educar as crianças. Esse conceito de infância tem se destacado no cenário educacional brasileiro como uma proposta que busca resgatar a relação essencial entre as crianças e a natureza.

“Desemparedar” significa retirar as barreiras físicas, simbólicas e pedagógicas que limitam a infância a espaços fechados e controlados. O termo surge como uma metáfora crítica à forma como a educação moderna estruturou o cotidiano infantil dentro de muros e rotinas rígidas, distanciando as crianças do contato direto com o mundo natural e das experiências de exploração e descoberta (Tiriba, 2018, p. 108- 109).

Essa reflexão evidencia que o desemparedamento vai além de abrir portas ou janelas físicas. Trata-se de repensar as práticas pedagógicas, os currículos e a concepção de infância, de modo que a criança tenha acesso à natureza, ao movimento livre, às descobertas sensoriais e às interações sociais de forma significativa.

Historicamente, a educação escolar se desenvolveu em espaços que privilegiam a ordem, com pouco espaço para o movimento e a curiosidade, assim como destaca Maria Isabel da Silva Barros (2018):

A escola, historicamente, foi se constituindo como um espaço de controle dos corpos e das ações, um lugar de domesticação do movimento e da curiosidade infantil. As paredes que delimitam a sala de aula não são apenas concretas, mas simbólicas: representam a limitação da imaginação, da liberdade e do encontro com o mundo. O desemparedamento da infância é, assim, um convite a romper com essas barreiras e a reinventar o cotidiano escolar, permitindo que as crianças explorem, descubram e aprendam em diálogo com os espaços naturais e culturais que as cercam (Barros, 2018, p. 11-13).

Essa lógica, ao mesmo tempo em que organiza o ensino, restringe a liberdade e a imaginação, elementos fundamentais do desenvolvimento infantil. O desemparedamento da infância propõe, portanto, uma ruptura com esse modelo tradicional, defendendo uma educação que valorize o brincar, o movimento, o sensorial e o encantamento com o ambiente natural.

O conceito tem origem em reflexões de educadores e ambientalistas que defendem a urgência de reaproximar as crianças da natureza, entre eles o escritor norte-americano Richard Louv (2005). Louv introduziu o termo “transtorno de déficit de natureza” para descrever os efeitos negativos do afastamento das crianças do mundo natural, resultado de estilos de vida urbanos e da crescente dependência de tecnologias. Essa ideia inspirou diversas pesquisas e práticas pedagógicas no Brasil, especialmente aquelas voltadas à educação ambiental e ao brincar em espaços externos.

A BNCC (2017) reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens e ativa na construção de conhecimentos sobre si, os outros e o mundo. Na Educação Infantil, a Base valoriza o brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, destacando que o contato com a natureza, os movimentos corporais e a exploração do ambiente são essenciais para o desenvolvimento integral. De acordo com o documento: “As experiências diretas com o mundo natural, com os objetos, com o espaço e com o tempo, possibilitam que as crianças construam sentidos e significados sobre os fenômenos à sua volta” (Brasil, 2017, p. 38).

Assim como propõe o desemparedamento da infância, a BNCC enfatiza que a aprendizagem acontece em múltiplos espaços, não apenas dentro da sala de aula. Os campos de experiências, sobretudo “Corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”, orientam o professor a oferecer situações em que as crianças possam vivenciar o ambiente natural, movimentar-se livremente, interagir, observar e experimentar o mundo ao redor.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Tiriba (2018), quando a autora defende que o ato de “romper os muros da escola” vai além de um deslocamento físico, é um movimento de transformação pedagógica que reconhece o espaço externo como território de aprendizagens significativas.

Outros documentos importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) orientam que as práticas pedagógicas devem assegurar às crianças o direito de brincar, explorar e se movimentar livremente, vivenciando experiências em diferentes espaços e tempos. As DCNEI enfatizam que o ambiente educativo deve favorecer o contato com a natureza, a ampliação das experiências corporais e sensoriais e o fortalecimento das relações sociais.

Esse olhar sobre o ambiente como parte essencial do processo educativo amplia a compreensão de que a aprendizagem não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas também nas relações que a criança estabelece com o espaço, o tempo e as pessoas. O contato com o ambiente natural permite que a criança experiencie o mundo por meio do corpo, dos sentidos e das emoções, promovendo aprendizagens que integram o cognitivo, o afetivo e o social. Nesse sentido o autor Jorge Larrosa (2011) afirma que:

A experiência é o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que ocorre, ou o que sucede, mas o que nos acontece. A experiência é, pois, uma relação viva com o mundo, um estar implicado com o que nos cerca. Nesse sentido, o conhecimento nasce do encontro entre o sujeito e o ambiente, entre o corpo, o tempo e o espaço. A escola que reconhece o valor da experiência abre-se ao sensível, ao movimento, ao brincar e às múltiplas linguagens da infância (Larossa, 2011, p. 25).

Essa concepção rompe com uma visão escolar tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, e se aproxima de uma pedagogia da experiência, em que o brincar, o explorar e o sentir tornam-se caminhos para o conhecimento.

No contexto da Educação Infantil, o brincar é reconhecido como uma linguagem essencial da infância e um direito assegurado pelos documentos oficiais. Contudo, é importante distinguir o brincar ao ar livre do brincar livre na natureza, pois embora ambos envolvam o contato com espaços externos, eles apresentam significados e potencialidades distintas para o desenvolvimento infantil.

O brincar ao ar livre refere-se a atividades realizadas fora do espaço fechado da sala de aula como pátios, quadras ou áreas externas da escola, mas que nem sempre proporcionam o contato direto com elementos naturais. Nesses ambientes, o brincar pode ainda estar marcado por estruturas e regras definidas pelo adulto, como jogos dirigidos, circuitos ou atividades organizadas. Embora promova movimento, socialização e ampliação da autonomia, esse tipo de brincar nem sempre possibilita a exploração espontânea e sensorial que o ambiente natural oferece.

Já o brincar livre na natureza ultrapassa a simples presença em um espaço externo. Trata-se de uma vivência aberta, autônoma e criativa, em que a criança estabelece uma relação direta com os elementos naturais: terra, água, folhas, galhos, pedras, vento e o sol explorando o ambiente de forma espontânea, de acordo com seus próprios interesses e curiosidades. Nesse sentido, Barros (2018, p. 27) afirma que “a natureza é uma mestra paciente e generosa: ensina sem palavras, convida à curiosidade e desperta o encantamento de quem a experimenta com o corpo e com os sentidos.” Nessa experiência, o corpo e os sentidos tornam-se mediadores do aprendizado, e a natureza atua como uma educadora viva, que ensina por meio da observação, da descoberta e do encantamento.

2.2. O desemparedamento da infância e o desenvolvimento integral na Educação Infantil

As produções acadêmicas mais recentes (2020–2023) revelam um movimento crescente em torno da reflexão sobre o desemparedamento da infância e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Os estudos indicam que romper com os muros da escola e ampliar o contato com o ambiente natural favorece aprendizagens que integram o corpo, as emoções e o pensamento, fortalecendo vínculos sociais e a autonomia infantil.

Para aprofundar a discussão sobre como o desemparedamento da infância se concretiza nas práticas escolares, o estudo de Valerio e Silva (2021), investigou o processo de abertura da creche para experiências na natureza e para o uso dos ambientes externos, como o processo de desemparedamento da infância vem sendo

construído em uma creche municipal de São Caetano do Sul, analisando tanto os discursos das profissionais quanto as práticas observadas no cotidiano escolar.

O desemparedamento, conforme evidenciado no artigo, não se manifesta como um grande projeto estruturado, mas como um movimento contínuo de abertura da escola para a natureza, em resposta às necessidades, preferências e vozes das crianças. As autoras demonstram que esse processo se dá por avanços graduais, marcados por pequenas mudanças nas rotinas, nos espaços e na postura pedagógica das educadoras.

O primeiro elemento destacado, pelas autoras é a forte preferência das crianças pelos espaços externos. As professoras relatam que os pequenos demonstram entusiasmo, calma e maior engajamento quando podem brincar ao ar livre, explorando plantas, pedras, terra e água. Essa sinalização infantil funciona como motor do desemparedamento: quando a escola passa a ouvir e considerar essas manifestações, ela começa a flexibilizar seus tempos e práticas. Assim, o brincar na natureza deixa de ser “extras” e passa a integrar o cotidiano da creche. As autoras mostram que muitas educadoras já incorporam momentos intencionais no jardim e no pátio, abrindo a rotina para caminhadas, observação de plantas, jogos corporais e exploração livre do ambiente natural.

O artigo também evidencia que o processo enfrenta tensões internas. Muitas educadoras expressam medos e inseguranças, entre eles: receio de acidentes, de doenças relacionadas ao clima e do excesso de sujeira. Também são citados fatores como o tempo rígido da rotina e a dificuldade de reorganizar o trabalho para permitir saídas diárias ao ar livre. Porém, mesmo diante dessas barreiras, as professoras reconhecem que a natureza oferece oportunidades pedagógicas ricas e insubstituíveis, fortalecendo a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Essa consciência profissional, somada à escuta infantil, sustenta o avanço progressivo do desemparedamento.

Outro ponto importante é a análise do PPP, que reforça valores ligados à exploração, à autonomia e ao uso ampliado dos espaços da creche. Embora nem sempre traduzidos plenamente na prática, esse documento da sustentação institucional para que docentes proponham atividades externas e experimentações na natureza. O desemparedamento, assim, não é apenas uma iniciativa individual, mas um movimento apoiado por diretrizes pedagógicas da própria rede.

O estudo confirma que, mesmo sem infraestrutura totalmente adequada, as professoras criam micropráticas de desemparedamento, como levar as crianças para observar insetos, regar plantas, brincar com terra e manipular elementos naturais. Nesses momentos, a criança é protagonista: escolhe o que explorar, expressa emoções, cria hipóteses e compartilha descobertas com os colegas.

Ao final, o artigo conclui que o desemparedamento na creche estudada está sendo construído passo a passo, impulsionado pela escuta sensível às crianças e pelo reconhecimento profissional da potência educativa da natureza. Mesmo com resistências e limites estruturais, a escola mostra sinais claros de abertura: flexibiliza rotinas, valoriza o brincar externo, amplia tempos de exploração e legitima o ambiente natural como território de aprendizagens.

Para compreender de forma prática como o desemparedamento da infância pode se materializar nas rotinas escolares, analisou-se também o estudo de Tubino e Albuquerque (2021), que descreve uma experiência formativa em creche municipal baseada na exploração da natureza e na ampliação dos espaços de aprendizagem.

Esse estudo apresenta uma experiência de estágio em uma creche municipal de Porto Alegre, na qual o conceito de desemparedamento assume centralidade na organização das práticas pedagógicas. As autoras mostram que, ao longo do estágio, o contato das crianças com a natureza deixou de ser um evento pontual e passou a compor intencionalmente a rotina da instituição. Esse processo ocorreu de maneira progressiva, por meio da criação de experiências que permitiram às crianças explorar com liberdade materiais naturais, vivenciar sensações corporais e estabelecer relações diretas com o ambiente externo.

A partir do projeto “O brincar é natural”, as estagiárias passaram a levar a turma diariamente para o pátio da creche, onde as crianças tinham acesso a barro, água, folhas, sementes, areia, pedras, carvão e outros elementos naturais. Nessas vivências, os pequenos podiam sujar-se, misturar materiais, criar desenhos no chão, manipular texturas e até integrar água da chuva nas brincadeiras. O ambiente natural foi tratado como território pedagógico vivo, e não como espaço secundário. Em vez de atividades dirigidas, predominava a exploração livre, que mobilizava curiosidade, criatividade e experimentação sensorial.

Um ponto forte do estudo é mostrar que o desemparedamento não se limita à mudança de espaço, mas envolve a transformação da postura docente. As estagiárias atuavam como mediadoras que observavam, registravam e ampliavam as ações das crianças, sem controle excessivo ou interrupções. A mediação tinha como foco respeitar o ritmo dos pequenos, valorizando suas descobertas espontâneas. A escola, inicialmente resistente às marcas de barro e às roupas molhadas, foi gradualmente compreendendo o sentido pedagógico dessas experiências, e o debate entre estagiárias e equipe ampliou a noção institucional de currículo.

O artigo destaca ainda que o desemparedamento provocou impacto na relação da comunidade escolar com o ambiente externo. Alguns professores, ao presenciarem o envolvimento das crianças e os ganhos de autonomia e alegria, começaram a reconsiderar suas próprias práticas e a ampliar o uso do pátio. As famílias também participaram: muitas enviaram materiais naturais, como terra e areia, contribuindo para a continuidade do projeto. Assim, o movimento extrapolou a sala e alcançou a gestão e as relações institucionais, favorecendo uma visão mais integrada do desenvolvimento infantil.

Em relação aos benefícios, o estudo aponta que as crianças demonstraram maior engajamento, expressividade corporal, atenção e entusiasmo durante as vivências externas. As autoras dialogam com Tiriba (2005) ao reforçar que o contato com a natureza possibilita aprendizagens de “corpo inteiro”, nas quais emoção, percepção, movimento e imaginação se misturam e produzem conhecimentos que não surgem em ambientes fechados. As experiências ao ar livre ampliaram o repertório sensório-motor das crianças, fortaleceram vínculos afetivos entre os colegas e favoreceram o desenvolvimento da autonomia e da comunicação.

O estudo mostra que pequenos gestos como liberar o corpo, a terra e a água têm grande potência para reconfigurar práticas educativas e romper simbolicamente com os “muros” que limitam a infância.

Para compreender como professoras de Educação Infantil em uma escola do campo percebem e colocam em prática a pedagogia do desemparedamento, analisou-se ainda o estudo de Rodrigues, Schneiders e Emmel (2022), que apresenta suas concepções sobre crianças, infâncias e natureza.

O artigo de Rodrigues, Schneiders Emmel (2022) investiga as concepções de duas professoras de Educação Infantil e de uma coordenadora pedagógica, em uma escola do campo, no Rio Grande do Sul, sobre crianças, infâncias e natureza, sob a perspectiva da pedagogia do desemparedamento. A pesquisa é qualitativa, narrativa, e baseia-se em um questionário online (Google Forms) com 21 perguntas respondidas pelas professoras, cujas respostas foram organizadas em três categorias analíticas para se refletir sobre sua compreensão do que significa permitir que a infância “desperte” para a natureza.

As professoras entrevistadas relatam que consideram essencial que a Educação Infantil ultrapasse os limites físicos da sala de aula para potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Para elas, uma infância verdadeiramente rica exige vivências que vão “além das paredes”: contato com a natureza, exploração de espaços abertos, interação com elementos naturais e ritmo de brincadeira menos rigidamente estruturado são fundamentais para a aprendizagem e o crescimento afetivo e cognitivo das crianças.

Uma das categorias da análise revela que as docentes têm uma relação íntima entre infâncias e natureza, vendo o ambiente natural como “território de infância”: para elas, as crianças precisam ter oportunidades concretas de tocar a terra, brincar com plantas, explorar solos e espaços verdes para desenvolver sua autonomia, curiosidade e imaginação.

Outra categoria do estudo mostra que as professoras percebem a pedagogia do desemparedamento como algo transformador não apenas para as crianças, mas para a cultura da escola: permitir que os pequenos vivam mais intensamente a natureza pode mudar a maneira como a instituição se organiza (estrutura física, projeto pedagógico) e como os docentes planejam suas atividades.

Após compreender o conceito de desemparedamento da infância, torna-se necessário analisar de que forma essa perspectiva pedagógica contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, reconhecendo a criança com um ser completo: corpo, mente e emoção, que aprende através das relações com o outro, com o espaço e principalmente, com a natureza. Essa concepção propõe uma nova forma de compreender a relação entre criança, natureza e aprendizagem, partindo da crítica aos modelos tradicionais de escolarização que priorizam o controle, a disciplina e o ensino conteudista, em detrimento da vivência, da experiência e da autonomia infantil.

Conforme observa Barros (2018, p. 12), “as paredes da escola não aprisionam apenas corpos, mas também pensamentos, gestos e possibilidades de ser e de aprender”. O desenvolvimento integral das crianças, princípio que orienta a Educação Infantil, pressupõe o reconhecimento de que aprender envolve o corpo, a emoção, a

mente e o vínculo com o outro. Nesse sentido, o desemparedamento da infância surge como uma prática que materializa a integralidade da aprendizagem, ao oferecer experiências que unem o sensorial, o afetivo e o cognitivo. Tiriba (2019) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Educar na natureza é educar para a vida. É permitir que as crianças aprendam com os ciclos naturais, com o tempo da chuva e do sol, com o som dos pássaros e o cheiro da terra. A natureza é uma mestra silenciosa, que ensina por meio da experiência, do corpo em movimento e da relação com o outro. O desemparedamento é, portanto, um gesto político e pedagógico de reconciliação da infância com o mundo (Tiriba, 2019, p. 62).

A relação com a natureza também é discutida por Richard Louv (2005), que argumenta que a ausência de experiências ao ar livre tem provocado um “transtorno de déficit de natureza”, com impactos diretos no bem-estar emocional, social e físico das crianças. Ele destaca que:

Muitas crianças crescem hoje sem conhecer o prazer de subir em uma árvore, observar um ninho de passarinho ou brincar com a água da chuva. Essa desconexão gera ansiedade, irritabilidade e uma perda de sentido de pertencimento ao mundo. O contato com a natureza é essencial para o equilíbrio e a criatividade infantis (Louv, 2005, p. 47).

Essa reflexão reforça que o desemparedamento da infância surge como uma resposta necessária, buscando restabelecer o vínculo essencial entre a criança e a natureza como condição para o desenvolvimento integral.

Richard Louv (2008), ao tratar do fenômeno que chama de transtorno do déficit de natureza, descreve esse cenário. Ele afirma:

Nunca antes na história as crianças estiveram tão afastadas do mundo natural. Passam horas por dia diante de telas, televisões, computadores, videogames e dispositivos móveis enquanto o tempo para brincar ao ar livre diminui drasticamente. Essa ruptura entre a infância e a natureza não é apenas uma mudança de hábito, mas uma transformação profunda no modo como as novas gerações percebem, aprendem e se relacionam com o mundo. O resultado é uma infância cada vez mais emparedada, tecnologizada e privada das experiências fundamentais que apenas o contato direto com a natureza pode oferecer (Louv, 2008, p. 34).

Diante disso, torna-se evidente que o afastamento das crianças da natureza não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das transformações sociais, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. A análise apresentada por Louv evidencia um cenário em que a infância se vê progressivamente limitada a espaços fechados e mediada por telas, situação que compromete experiências fundamentais ao desenvolvimento integral. Reconectar as crianças ao ambiente natural, portanto, uma forma de resistência a uma cultura cada vez mais afastada do mundo real e natural (transcende o mero retorno ao ar livre, trata-se de uma ação social, pedagógica, cultural).

2.3 A importância do brincar livre em contato com a natureza

O brincar livre em contato com a natureza constitui um dos pilares centrais do desemparedamento da infância, pois representa a vivência mais genuína da liberdade, da imaginação e da experiência sensorial que caracteriza o ser criança. Mais do que uma atividade lúdica, o brincar livre é uma linguagem que expressa a forma como a criança comprehende, interage e constrói significados sobre o mundo que a cerca. No espaço natural, o corpo torna-se mediador da aprendizagem, os sentidos se aguçam, e o pensamento se expande por meio da curiosidade e da descoberta.

Para Tiriba (2019), o brincar em meio à natureza é uma experiência educativa e existencial que amplia a percepção de mundo e desperta a consciência ecológica desde a infância. A autora destaca que:

Quando as crianças têm a oportunidade de brincar na natureza, desenvolvem não apenas habilidades motoras e cognitivas, mas também valores afetivos e éticos de pertencimento e de cuidado com o ambiente. Elas aprendem com a chuva, com o vento, com o calor do sol e com a textura da terra. A natureza ensina a respeitar o tempo, o ciclo da vida e a beleza do que é simples. Brincar na natureza é também aprender a ser (Tiriba, 2019, p. 70).

Ao vivenciar o ambiente natural de maneira livre e sensível, a criança constrói aprendizagens que unem razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e afeto. Assim, o brincar na natureza contribui para a formação integral do sujeito, fortalecendo a autonomia, o senso de pertencimento e o cuidado com a vida em todas as suas formas. Trata-se de um processo educativo que valoriza o ser em sua totalidade e reafirma o papel do desemparedamento da infância como um caminho para uma educação mais humana, viva e significativa.

O brincar livre na natureza não se restringe a uma atividade recreativa, mas se configura como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral. No contato direto com os elementos naturais a terra, a água, as plantas, os animais a criança aprendem sobre si mesma e sobre o mundo, integrando corpo, emoção e pensamento. Como defende Barros (2018), o espaço natural é um “território de experiências”, no qual o aprender acontece de maneira espontânea e significativa:

A natureza é uma mestra silenciosa. Cada pedra, folha ou vento carrega uma lição que nenhuma sala de aula pode oferecer. Quando a criança brinca livremente nesse ambiente, ela não apenas se diverte, ela cria, imagina, observa, experimenta e se conecta profundamente com o mundo (Barros, 2018, p. 29).

As experiências lúdicas e sensoriais contribuem para o desenvolvimento de múltiplas dimensões: física, cognitiva, social e emocional promovendo aprendizagens que vão além dos conteúdos escolares. Brincar na natureza é aprender sobre cooperação, empatia, paciência e respeito aos ciclos da vida. Além disso, favorece a autonomia, uma vez que a criança é convidada a explorar, decidir e agir de acordo com seus próprios interesses e curiosidades.

Conforme reforça Tiriba (2018), o brincar livre é também um ato de resistência:

Permitir que a criança brinque livremente é um gesto político e educativo. É confiar na potência da infância, na sua capacidade de criar e de aprender em diálogo com o mundo. Brincar na natureza é subverter a lógica do controle e

do confinamento, é devolver à criança o direito de viver plenamente sua infância (Tiriba 2018, p. 55).

Nessa perspectiva, o desemparedamento da infância e o brincar livre na natureza convergem para uma mesma finalidade: reconectar a criança à vida, à experiência e à sensibilidade, possibilitando que ela aprenda não apenas com o intelecto, mas também com o corpo, o coração e os sentidos.

3 METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender o conceito de desemparedamento da infância, suas bases teóricas, e as formas como essa perspectiva pode ser desenvolvida na Educação Infantil, especialmente no contexto das escolas brasileiras. Além disso, buscou-se identificar como diferentes autores e pesquisas têm discutido as potencialidades do contato com a natureza na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Ao ampliar essa investigação, pretende-se oferecer subsídios teóricos que contribuam para novas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa se dedica a estudar a Educação Infantil, considerando práticas pedagógicas que utilizam ambientes livres para além da sala de aula, com foco na natureza e em seus elementos como recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, buscou-se analisar como essas práticas têm sido compreendidas em diferentes contextos educativos, reconhecendo que cada escola possui especificidades próprias. A ampliação dessa análise possibilita compreender tanto as potencialidades quanto os desafios encontrados pelas instituições ao adotar propostas mais abertas e investigativas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com método de procedimento bibliográfico, que busca compreender as possibilidades e potencialidades pedagógicas do uso de ambientes externos na Educação Infantil, através do conceito de desemparedamento. A investigação foi conduzida a partir da análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e referenciais teóricos que discutem práticas pedagógicas ao ar livre, natureza na infância e educação integral. Ao privilegiar a análise bibliográfica, a pesquisa também contribui para fundamentar práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a corporeidade e a autonomia das crianças.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar evidências consistentes de que o desemparedamento da infância favorece de maneira significativa o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Os três artigos examinados Valerio e Silva (2021), Tubino e Albuquerque (2021) e Rodrigues, Schneiders e Emmel (2022) convergem ao demonstrar que práticas educativas realizadas em contato com a natureza, em espaços externos e por meio de brincadeiras livres, ampliam as possibilidades de aprendizagem e fortalecem dimensões essenciais do desenvolvimento infantil.

De forma geral, os resultados evidenciam que o desenvolvimento motor e sensório-motor é profundamente beneficiado pelo contato cotidiano com ambientes naturais. Nos estudos de Tubino e Albuquerque (2021), a exploração de elementos como água, barro, areia e folhas favoreceu a ampliação do repertório corporal das crianças, que passaram a correr, escalar, transportar materiais naturais e experimentar diferentes texturas. Esse movimento repercutiu em maior equilíbrio, coordenação, força e consciência corporal, aspectos que dificilmente se manifestam em ambientes fechados e padronizados.

A convivência nesses ambientes possibilitou trocas espontâneas, negociações durante as brincadeiras, colaboração para solucionar desafios e maior expressão emocional. Da mesma forma, o estudo de Rodrigues *et al.* (2022) mostrou que o contato frequente com o ambiente natural favoreceu a construção de vínculos afetivos entre as crianças, além de contribuir para o bem-estar, a calma e o sentimento de pertencimento.

Como afirma Barros (2018), as paredes da escola não se limitam a estruturas físicas, mas representam simbolicamente a domesticação da imaginação e do movimento infantil. Nesse sentido, desemparedar é também questionar concepções enraizadas, deslocando a prática pedagógica para um lugar que reconhece a criança como sujeito sensível, explorador e protagonista de suas aprendizagens.

Os estudos analisados reforçam de forma consistente essa necessidade. Em Valerio e Silva (2021), observa-se que o desemparedamento acontece de forma gradual, impulsionado pela escuta das próprias crianças, que demonstram preferência pelos espaços externos e por experiências sensoriais e corporais. Já em Tubino e Albuquerque (2021), o contato cotidiano com água, terra, folhas e outros elementos naturais transforma a relação das crianças com a creche, ampliando o engajamento, a criatividade e o vínculo com o ambiente.

O estudo de Rodrigues, Schneiders e Emmel (2022), por sua vez, evidencia que, no contexto da escola do campo, o ambiente natural é compreendido pelas professoras como território de infância, reafirmando que a natureza não é um “recurso”, mas parte constitutiva da experiência infantil. Esses três artigos convergem ao demonstrar que, quando a escola se abre para o mundo natural, emergem aprendizagens que envolvem corpo, emoção, pensamento e sensibilidade.

Sob essa perspectiva, reafirma-se a ideia de Tiriba (2019) de que educar na natureza é educar para a vida. A autora destaca que o ambiente natural ensina por meio dos ciclos, dos sons, das texturas e da imprevisibilidade aspectos que dificilmente emergem em ambientes escolares padronizados. Louv (2008) também contribui para essa compreensão ao alertar para o “transtorno de déficit de natureza”, resultante da crescente distância entre as crianças e o mundo natural.

Em um contexto em que a vida urbana e as tecnologias digitais restringem o movimento e a experiência sensível, o desemparedamento torna-se um gesto pedagógico e político. A escola, portanto, assume papel fundamental na reconstrução dessa relação, oferecendo oportunidades que as famílias e os espaços urbanos nem sempre garantem.

Entretanto, a análise dos artigos e das práticas observadas revela que o desemparedamento não se concretiza sem desafios. Muitas professoras demonstram

receios relacionados à segurança das crianças, ao clima, à sujeira ou à falta de infraestrutura adequada. Esses obstáculos são compreensíveis e precisam ser enfrentados com formação continuada, reorganização curricular e diálogo entre escola, família e gestão.

Contudo, é importante reconhecer que as barreiras não são apenas materiais, mas também culturais. Há uma tradição escolar que associa “qualidade” à ordem, ao silêncio e ao controle elementos que se contrapõem à espontaneidade, ao barulho natural, ao movimento e à experimentação sensorial que marcam o brincar na natureza. Assim, o desemparedamento exige uma revisão profunda das concepções educacionais, propondo uma prática docente mais aberta, flexível e sensível às necessidades das crianças.

Além disso, é importante considerar que o desemparedamento enfrenta um novo tipo de barreira: o emparedamento digital. A presença massiva das tecnologias, tanto em casa quanto na escola, reduz o tempo de convivência com o ambiente natural e favorece a permanência das crianças em espaços restritos, diante de telas, com pouca mobilidade corporal. Embora as tecnologias tenham seu lugar na educação, elas não podem substituir a experiência sensorial e relacional que a natureza proporciona.

Como alerta Louv (2008), a infância desconectada da terra tende a desenvolver ansiedade, perda de criatividade e menor percepção de pertencimento ao mundo. Nesse cenário, o desemparedamento emerge não apenas como escolha pedagógica, mas como necessidade para garantir o equilíbrio emocional e cognitivo das crianças contemporâneas.

Apesar das dificuldades, os estudos analisados demonstram que o desemparedamento é possível, inclusive em escolas públicas brasileiras, mesmo com infraestrutura limitada. As experiências de Valerio e Silva (2021), Tubino e Albuquerque (2021) e Rodrigues. (2022) mostram que pequenas ações como reorganizar o tempo, valorizar o pátio, permitir a exploração livre da natureza e escutar os desejos das crianças já promovem mudanças significativas.

Os resultados também apontam ganhos significativos nas competências cognitivas, especialmente na resolução de problemas, na observação investigativa e no pensamento crítico. Elementos naturais funcionaram como disparadores de hipóteses, perguntas e explicações. No estudo de Rodrigues *et al.* (2022), as professoras observaram que a natureza atuava como um “laboratório vivo”, que despertava curiosidade e permitia explorar conceitos científicos de forma concreta, como ciclos, transformações, propriedades de materiais e fenômenos ambientais.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que o desemparedamento da infância se apresenta como uma perspectiva pedagógica necessária e urgente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a educação contemporânea. A ruptura com modelos escolares centrados no controle dos corpos, na rigidez dos tempos e na primazia dos espaços fechados revela-se essencial para

garantir que as crianças vivenciem experiências significativas, conectadas ao ambiente natural e aos ritmos da infância.

Dessa forma, o desemparedamento da infância deve ser entendido como uma prática concreta, possível e necessária. Ele representa uma alternativa pedagógica que valoriza a infância em sua essência, proporcionando experiências que favorecem o desenvolvimento integral.

As reflexões apresentadas revelam que o desemparedamento da infância, importantes contribuições teóricas e práticas, permanece permeado por nuances que ainda podem ser exploradas em maior profundidade. A diversidade de contextos educativos, as especificidades territoriais e as distintas maneiras pelas quais escolas interpretam e materializam a relação criança-natureza indicam que há dimensões ainda pouco investigadas e que merecem ser revisitadas em diferentes perspectivas.

Outro achado relevante diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e do letramento. As interações ao ar livre favoreceram a criação de narrativas espontâneas, a ampliação do vocabulário e o uso de diferentes formas de comunicação para expressar dúvidas, emoções e descobertas. Em contextos de investigação e exploração em grupo, as crianças passaram a conversar mais, argumentar, pedir ajuda, relatar o que encontraram e construir coletivamente sentidos para o que experimentavam.

Por fim, as evidências demonstram que o desemparedamento também impacta positivamente a postura docente e o currículo escolar. Em todos os estudos analisados, houve mudanças na compreensão do educador sobre sua função como mediador de experiências e não apenas transmissor de conteúdo. As professoras passaram a observar mais atentamente as iniciativas das crianças, reorganizar tempos e espaços, flexibilizar rotinas e reconhecer o ambiente externo como território pedagógico.

De modo geral, os resultados revelam que o desemparedamento da infância não apenas amplia as experiências educativas, mas também fortalece aprendizagens que envolvem corpo, emoção, pensamento e relações sociais. As evidências encontradas demonstram que a natureza atua como um ambiente pedagógico potente, que contribui para o desenvolvimento integral e para uma educação mais conectada com a essência da infância.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel da Silva (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** São Paulo: Instituto Alana, Programa Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza.** São Paulo: Aquariana, 2005.

RODRIGUES, Andrieli Taís Hahn; SCHNEIDERS, Angélica Taís; EMMEL, Rúbia. Crianças, infâncias e a pedagogia do desemparedamento: compreensões de professoras em turmas de Educação Infantil em uma escola do campo. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 2, p. 95–111, 2022.

TIRIBA, Léa. **Desemparedar a infância: natureza, corpo e educação.** São Paulo: Cortez, 2019.

TIRIBA, Léa. **Educação, natureza e infância: por uma pedagogia do encontro e do encantamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2018.

TUBINO, B. C.; ALBUQUERQUE, S. S. Desemparedando a Educação Infantil: um processo formativo no estágio curricular. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1–19, 2021.

VALERIO, M. F.; SILVA, D. M. As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. I.], v. 10, n. 3, p. 407–423, 2021. DOI: 10.17564/2316-3828.2021v10n3p407-423. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10205>. Acesso em: 8 jan. 2026.