



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO NORTE DO TOCANTINS**

CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE DE TOCANTINÓPOLIS

(CEHS)

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS

Letícia Reis da Cruz

**Do emparedamento à ressignificação do fazer pedagógico:** revisão  
bibliográfica a partir da relação criança/natureza.

Tocantinópolis/ TO

2026

Letícia Reis da Cruz

**Do emparedamento à ressignificação do fazer pedagógico: revisão bibliográfica a partir da relação criança/natureza.**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Norte do Tocantis (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis (CEHS), para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador(a): Dr.<sup>a</sup> Arinalda Silva Locatelli

Tocantinópolis/TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT  
**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C957d Cruz, Letícia Reis da .

Do emparedamento à ressignificação do fazer pedagógico:  
revisão bibliográfica a partir da relação criança/natureza. /  
Letícia Reis da Cruz. - Centro de Educação, Humanidades e  
Saúde - CEHS, TO, 2026.

1 f.

Artigo de Especialização (Especialização - Especialização  
em Educação Infantil) -- Universidade Federal do Norte do  
Tocantins, 2026.

Orientadora: Arinalda Silva Locatelli.

1. Educação Infantil. 2. criança-natureza. 3.  
desemparedamento.

**CDD 370**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Letícia Reis da Cruz

**Do emparelamento à ressignificação do fazer pedagógico: revisão bibliográfica a partir da relação criança/natureza.**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), Especialização em Educação Infantil. Foi avaliada para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação: **31/08/2026**

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **ARINALDA SILVA LOCATELLI**  
Data: 08/09/2026 16:04:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.(a) Dr.(a) Arinalda Silva Locatelli- Orientadora (UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 **JANAINA RIBEIRO DE REZENDE**  
Data: 08/09/2026 16:34:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.(a) Dr.(a) Janaína Ribeiro de Rezende - Parecerista (UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 **RAIMUNDO NONATO DE PADUA CÂNCIO**  
Data: 08/09/2026 16:11:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.(a) Dr.(a) Raimundo Nonato de Pádua Cândia - Parecerista (UFNT)

*Dedico este trabalho a minha filha, que galga passos com coragem ao meu lado, que acredita nos meus sonhos e me ensina todos os dias a compreender a profundidade do amor e da esperança. Minha mãe que mesmo distante, acompanha minha trajetória em construção. Meus amigos, em especial aos Bichos Corredores, que acreditaram na minha capacidade de iniciar o curso e trilhar o caminho da autoconfiança, com incentivo e sensibilidade.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arinalda Silva Locatelli, pela orientação, ensinamentos, sensibilidade, escuta e empatia no percurso deste trabalho.

À minha parceira *fitness*, amiga e conselheira “Mamis”, que compartilha comigo diariamente minhas alegrias, aflições, angústias e medos.

À minha amada filha, Lorrany Reis Rabêlo e a minha mãe Leudimar.

Aos professores do curso, que proporcionaram leituras reflexivas, debates construtivos e ensinamentos que nos movesse, com perspectivas de construção, transformação e novas formas de olhar para o mundo.

Às minhas colegas de curso que tornaram o caminho mais alegre, divertido e menos difícil, pois a cada encontro, a cada debate e socialização, sentíamos que não estávamos sozinhas, mas em parceria, em conjunto, em coletividade, superando as dificuldades e trocando aprendizados. Um caminho, no qual trocamos saberes, experiências, filosofias de vida e momentos saborosos com cafés.

*Eu bem sabia que a nossa visão é um  
ato poético do olhar.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

Este estudo buscou fazer uma revisão das produções dedicadas a discutir a importância de práticas na Educação Infantil que valorizem o contato com ambientes externos à sala de aula como espaços legítimos de aprendizagem e um direito da criança. Utilizando os descritores desemparedamento, Criança-Natureza e Educação Infantil, a pesquisa traz de forma investigativa o recorte temporal de trabalhos publicados, entre os anos de 2010 a 2025, presentes nas plataformas digitais, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e bases de dados *Scielo*, examinando a partir dos resumos, suas metodologias e principais referenciais teóricos, com vistas a compreender como essas abordagens vêm sendo concebidas e implementadas na promoção de experiências educativas mais significativas, que estejam conectadas às múltiplas possibilidades de exploração do mundo pelas crianças. O estudo ancorou-se nos referenciais Tiriba (2010, 2023), Arce (2013), Horn e Barbosa (2022). Os resultados evidenciam dezoito trabalhos, no qual indicam crescente estudo de 2020 a 2022 e havendo uma redução nos anos subsequentes, sendo mais presentes nas regiões Sul e Sudeste. Conclui-se que o desemparedamento e a relação criança - natureza vai além da realidade natural e social, consistindo em um direito infantil, superando visões idealizadas e românticas da natureza.

**Palavras-chave:** Desemparedamento. Criança-Natureza. Práticas Pedagógicas. Intencionalidade. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

*This study sought to review the literature dedicated to discussing the importance of practices in early childhood education that value contact with environments outside the classroom as legitimate learning spaces and a child's right. Using the keywords "breaking down walls," "Child-Nature," and "Early Childhood Education," this research takes an investigative approach to examine works published between 2010 and 2025 that are available on digital platforms, the CAPES Journal Portal, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), and Scielo databases. Based on the abstracts, the study examines their methodologies and main theoretical frameworks to understand how these approaches have been conceived and implemented in promoting more meaningful educational experiences that are connected to the multiple possibilities for children to explore the world. The study drew upon the works of Tiriba (2010, 2023), Arce (2013), and Horn and Barbosa (2022). The results highlight eighteen studies, indicating a growing body of research on the 2020 to 2022, followed by a decline in subsequent years, with a higher concentration of studies in the South and Southeast regions. It is concluded that the breaking down of barriers and the child-nature relationship go beyond natural and social reality, constituting a children's right that transcends idealized and romanticized views of nature.*

**Keywords:** *Breaking Down Barriers. Child-Nature. Pedagogical Practices. Intentionality. Early Childhood Education.*

## Sumário

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO .....                                                         | 11 |
| 2. METODOLOGIA .....                                                        | 13 |
| 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....                                              | 14 |
| 3.1 Apontamentos sobre o desemparedamento .....                             | 16 |
| 3.2 Intencionalidade docente na ressignificação da prática pedagógica ..... | 18 |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS .....                                                  | 21 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                               | 30 |
| 6. REFERÊNCIAS .....                                                        | 31 |

## 1. INTRODUÇÃO

A relação entre a criança e a natureza emerge como tema central deste trabalho, fundamentada em uma perspectiva que valoriza sua (re)conexão com o ambiente natural por meio de práticas educativas intencionais e significativas. Busca-se favorecer uma interação na qual a criança possa reconhecer-se como parte da natureza, desenvolvendo vínculos de pertencimento, cuidado, respeito e responsabilidade pelo mundo natural. Nesse contexto, o pertencimento refere-se à construção do sentimento de integração da criança com a natureza e com o território socioambiental em que vive, compreendendo-se como um ser interdependente dos demais seres e elementos que compõem a vida.

Essa proximidade deve ser assegurada a todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica. Tal compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca imagina, [...] observa, experimenta, narra questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.12). Nesse excerto, podemos observar que as diretrizes reforçam a importância da promoção de experiências de exploração, interação, cuidado e preservação da natureza e da biodiversidade. Também se articula à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o direito de explorar elementos da natureza, dentro e fora da escola, e destaca a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que possibilitem às crianças compreender suas relações com o mundo natural (Brasil, 2018).

Ademais, as instituições de ensino devem ser um espaço que recebe, acolhe e envolve a criança de modo a promover em seu sentido mais amplo o senso de pertencimento espacial e sobretudo natural, é um movimento que transcende questões de vulnerabilidade social, de modo a igualar as condições e proporcionar um ambiente de dignidade, interatividade e ludicidade que contemple a criança enquanto sujeito que participa do mundo.

Diante de um contexto social em acelerada transformação, que pode ser observada espacialmente na expansão dos muros de cimento e a diminuição de espaços verdes nos meios urbanos, bem como dos debates eminentes sobre o meio

ambiente e crise climática, torna-se fundamental repensar as práticas educativas, alinhando-as às necessidades e complexidades contemporâneas. Nesse cenário, abordagens como o emparedamento definido por Tiriba (2023, p. 8) como “contenção nos espaços internos, na maior parte do tempo, com poucas oportunidades para atividades ao ar livre e quase nenhuma liberdade para brincar com a água, areia ou terra”. limitam a integração sistemática entre criança e natureza de modo a repensar e redimensionar o fazer pedagógico.

Ao repensar práticas que sobrepõe o pensamento de Tiriba que destaca o emparedamento como processo de limitação, partimos para a importância do fazer pedagógico na concretude da ação curricular, que não “tire das paredes”, mas que haja de forma intencional no processo educativo, para que o espaço não se perca e seja apenas um objeto de exploração.

Desse modo, Galvão, Lavoura e Martins, (2019, p. 140) ressaltam que:

Decerto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão.

Diante disso, compreende-se que a intencionalidade pedagógica é um elemento importante no fazer educativo, pois ao selecionar e organizar saberes fundamentais para o processo de ensino, o professor proporciona o enlace necessário para que a criança associe o conhecimento abstrato à sua concretude. Esse processo, contudo, enfrenta um desafio cultural significativo. Como observa Tiriba (2010, p. 13), “isso não é simples, porque 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”. Nesse sentido, o modelo tradicional distância a experiência concreta, de modo a afastar a criança da realidade, portanto, superar esse modelo, a partir da intencionalidade pedagógica na aproximação com espaços ricos de aprendizagens múltiplas, pode aproximá-la do mundo real em busca da capacidade de organizar ideias e pensamentos de modo crítico.

Nessa perspectiva, o papel do educador torna-se fundamental para mediar essa aproximação, o que inclui a exploração de novos espaços e possibilidades de aprendizagem, sendo este um grande desafio a ser superado na prática escolar.

Outrossim, este trabalho tem como objetivo fazer uma revisão das produções dedicadas a discutir práticas que valorizem o contato com ambientes externos à sala de aula como espaços legítimos de aprendizagem e um direito da criança. A pesquisa abrange trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2025, considerando a perspectiva histórica de avanços legais da Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, mas especialmente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), criada pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que consolidou uma mudança significativa na forma de conceber a educação para a criança ao estabelecer as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do currículo.

A título de organização do presente artigo, inicialmente, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, seguida de uma breve conceituação teórico-crítica acerca dos termos desemparedamento e da intencionalidade pedagógica, concebendo-os como eixos estruturantes de uma prática pedagógica que prima por uma formação integral da criança. Na sequência, faz-se a exposição do mapeamento das produções em âmbito nacional e a quantificação das publicações identificadas nas plataformas investigadas, considerando as convergências entre os autores e as instituições envolvidas nessa trajetória investigativa. Esse percurso possibilita sistematizar e interpretar os achados da pesquisa, conduzindo às considerações finais deste estudo.

## **2. METODOLOGIA**

O delineamento deste trabalho configura-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2017) essa abordagem demonstra a intensidade dos fenômenos, destacando suas singularidades e seus significados, de modo a refletir diretamente na qualidade e nas interações obtidas ao longo do processo. A coleta de dados sucedeu-se a partir da revisão bibliográfica de dissertações e artigos, que, de acordo com Gil (2002, p. 45) permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito ampla do que aquela que poderia

pesquisar diariamente” o que sustenta maior refinamento na busca de dados para a análise da pesquisa.

Nesse contexto, a partir do recorte temporal de 2010 a 2025, o estudo propõe examinar metodologias, referenciais teóricos e contextos geográficos, com o objetivo de compreender como essas abordagens vêm sendo concebidas e implementadas na promoção de experiências educativas mais significativas, conectadas às múltiplas possibilidades de exploração do mundo pelas crianças na Educação Infantil. O percurso metodológico da investigação se desenhou por meio da busca no amplo repositório de dados das plataformas digitais, Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e base de dados *Scielo*, ancorando-se nos descritores: “desemparedamento”, “criança- natureza” e “Educação Infantil”, compreendidos como eixos fundamentais para a formação social das crianças pequenas.

Dessa forma, destacamos que as buscas nas plataformas encerraram em vinte de cinco de novembro de dois mil e vinte cinco, o que pode levar a presença de mais produções posteriormente ao tema abordado, destacamos ainda na presente investigação a quantidade de trabalhos por plataforma, sendo: 13 trabalhos no Periódico da CAPES, 4 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 1 na base de dados *Scielo*. Justificamos ainda que dentre as produções encontradas, na plataforma (BDTD) que engloba a temática criança e natureza, foram descartados os trabalhos que não contemplavam a etapa da Educação Infantil, considerando o critério de seleção, que destaca a temática central desemparedamento a partir da intencionalidade e práticas pedagógicas nessa etapa da educação.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Entendemos que o atendimento a crianças pequenas no contexto educacional, envolve diferentes peculiaridades, necessidades e exigências, o que nos faz perceber um mundo de possibilidades e realidades que interferem cotidianamente nas práticas educativas, que precisam ser olhadas em suas singularidades, a respeito da importância espacial na construção do sujeito, Horn e Barbosa (2022) acentuam que as relações obtidas nos espaços imbricam uma diversidade cultural e social de pertencimento e mudança. Essa dinâmica exige que as ações pedagógicas sejam pautadas por uma ação reflexiva, aproximando a Educação Infantil da educação

ambiental, a fim de desvelar e aproximar as crianças das áreas verdes, que frequentemente permanecem ocultos à apropriação do ensino para crianças.

A compreensão desse processo apesar de contribuir para as atuais discussões e concepções pedagógicas que colocam em pauta questões sobre as mudanças climáticas no planeta e seus efeitos em nosso dia a dia, não é suficiente para contemplar a relação criança-natureza que está para além dessa discussão, pois essa aproximação remete a materialidade real da vida e das experiências com a terra, água, vento, folha etc., assim promovendo sentido. Mesmo tendo como ciência os impactos físicos e comportamentais do isolamento das crianças em ambientes fechados, “não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, como o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, [...] ao ar livre levam adultos, jovens e crianças a passarem a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados” (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024, p. 4), dificultando uma aproximação mais natural.

Tendo como base a natureza que apresenta em seu contexto um universo de possibilidades que assegura a vivência e as experiências ao mundo natural, permitindo interagir, pertencer e conviver, garantindo o direito da criança de participar e observar nas relações, nas interações e na participação com o meio as transformações ao seu redor, para tanto, Tiriba (2023, p. 184), destaca que:

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem as diferenças de classe, gênero, raça e credo e que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade de vida na terra.

O cerne da transformação desejada reside, contudo, no entrelaçamento entre os direitos da criança e o direito a natureza que colide diretamente com as vulnerabilidades sociais, socioeconômicas, geográficas e curricular, imbricando de tal modo com a prática docente na relação mais próxima com a natureza. Para tanto, a presente pesquisa configura-se como parte de um estudo de Mestrado em Educação em curso no município de Tocantinópolis, região Norte do estado do Tocantins, mais especificamente na microrregião do Bico do Papagaio, estabelecendo consonância com as investigações e análises até então realizadas. Nesse sentido, é primordial discutir o papel do educador na ressignificação dos espaços, a pensar em novas possibilidades de aprendizagem, atuando como mediador crítico nesse

processo de ampliação do mundo infantil impactado pelas relações sociais e ambientais.

### **3.1 Apontamentos sobre o desemparedamento**

O conceito de desemparedamento cunhado por Léa Tiriba (2005), em sua tese, surge da preocupação inerente ao manter as crianças entre “paredes”, que transcende a discussão a luz dos limites físicos das salas de aula, adotando práticas pedagógicas que favoreçam atividades ao lar livre, tanto para brincar, quanto para aprender, de modo a propiciar vivências e experiências para além desses espaços, portanto, infere-se a necessidade de (re)conectar a criança com o ambiente natural, ao qual é pertencente, entendendo que nos ambientes ao ar livre a criança interage com o meio e aguça os sentidos. Por isso, Tiriba (2023) reforça a necessidade de romper com o confinamento dos espaços internos, argumentando que o contato com o mundo exterior é um caminho essencial para que o ser humano alcance sua integridade. Partindo desse alerta, podemos compreender, a partir de observações do cotidiano escolar, que muitas vezes as práticas educativas se caracterizam como momentos de confinamento entre quatro paredes, um reforço a ideia de ensino limitado e desconectado com a perspectiva de integridade.

Esse modelo, vinculado a concepções pedagógicas tradicionais foi questionado por Tiriba (2010, p. 13), que afirma ser “necessário desconstruir a ideia e a realidade de uma vida-escolar-entre-paredes porque não podemos correr o risco, no processo de democratização do acesso à escola, de estender a todos esse modelo nefasto”.

Assim, torna-se essencial expandir as oportunidades de exploração para além dos limites físicos da sala de aula, aproximando as crianças da natureza e transformando o entorno em um espaço legítimo de aprendizagem. Nesse sentido, Horn e Barbosa (2022, p. 4) complementam que “quando confinadas, as crianças ficam impedidas de ver o sol, de sentir o ar, o que só é possível fazer em espremidos intervalos de tempo ou através das estreitas janelas”, o que acaba por distanciá-las da convivência com o ambiente externo e restringir suas experiências formativas.

Dessa forma, o desemparedamento propõe uma reconexão com o espaço aberto, ampliando as possibilidades educativas e promovendo uma relação mais próxima e significativa entre a criança e o mundo natural. Horn e Barbosa (2022, p. 6) destacam que “sabemos que esses ambientes podem facilitar o crescimento das

crianças em todas suas possibilidades, devendo responder as suas necessidades de se sentirem inteiras biológica e culturalmente”. Essas possibilidades se ampliam a medida em que acontece a proximidade das crianças com esses ambientes múltiplos, no qual se promove diversas oportunidades de interações lúdicas e cheias de conhecimento.

Evidencia-se, assim, a relevância do acesso a espaços que ofereçam diversas formas de aprendizagens. Dessa maneira Horn e Barbosa (2022, p. 66), afirmam que “a concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano é proposto e vivido”. Assim, é importante ressaltar que condições amplas de aprendizagem impactam diretamente tanto no ensino quanto nas percepções individuais de cada criança. Tais oportunidades podem, por exemplo, valorizar o cuidado com a natureza e refletir sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente. Dessa forma, torna-se possível abordar temas essenciais de valorização ambiental, reforçando a necessidade de preservação e a urgência de uma consciência planetária, por isso, Gutiérrez e Prado (2013, p.68) afirmam que:

Uma sociedade planetária caracteriza-se pela abertura, dinamismo, interatividade e complexidade, requer processos pedagógicos igualmente abertos, dinâmicos e criativos, nos quais os protagonistas – como sujeitos do processo – estejam em atitude de aprendizagem permanente e, portanto, participem, se expressem e se relacionem tal qual se concebe na mediação pedagógica.

A criança, enquanto um sujeito que carrega consigo sua ancestralidade, que absorve saberes advindos de sua vivência no meio cultural, que observa o mundo e que o contempla, é participante do processo educativo escolar à medida que acontece a escolarização incidindo sobre ela e submetida a ela.

O ápice do desenvolvimento na Educação Infantil ocorre quando a criança é inserida em um ensino intencional e estruturado, capaz de ressignificar suas experiências e expandir sua leitura de mundo. Ausubel, Hanesian e Novak (1980, p. 37) denominam esse processo como aprendizagem significativa que “envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa”. É nesse momento que o ambiente oferece subsídios eficientes para aprendizagens novas e envolventes, com sentido e eficácia, pois promove o contato com o que é vivo e amplia

o interesse pelo concreto, manifestando a curiosidade a criticidade e o questionamento. Conforme salientam Gutiérrez e Prado (2013), o significado se constrói de maneira perceptível tanto individual quanto coletivamente, o que abre espaço para múltiplas aprendizagens e possibilidades de compreensão.

Com base na compreensão exposta, a concepção de desemparedamento alinha-se com uma perspectiva de educação integral que perpassa os sentidos e as sensações, sobretudo o que torna real ao conhecimento, nesse sentido a intencionalidade pedagógica é muito mais que tirar as crianças das salas de aula fechadas, mas apropriar-se de ambientes externos de modo a mediar o conhecimento a materialidade do concreto, de modo a aproveitar o ambiente para produzir sentido e aprendizagem, tornando-se fundamental na formação da criança para que consiga elevar o campo de compreensão de mundo a partir de uma visão crítica, consciente e planetária.

### **3.2 Intencionalidade docente na ressignificação da prática pedagógica**

Partimos do pressuposto de que o educador desempenha um papel fundamental na relação ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] o professor é quem dirige o processo educativo porque, como mais desenvolvido, tem condições de criar os motivos de aprendizagem, ainda que eles não estejam ao alcance da compreensão imediata dos alunos” (Marsiglia, 2013, p.226). Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 131) afirmam que, “a educação escolar cabe garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade em suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se”, compreendendo que a interação ativa proporciona na criança o senso de pertencimento, envolvimento afetivo e social, sendo capaz de proporcionar novos conceitos e pensamento.

Afunilando o campo de visão para a Educação Infantil em consonância com suas especificidades, essa importância se amplia, pois é nessa fase que se oportunizam os primeiros contatos e as primeiras experiências educativas estruturantes no processo escolar, bem como enfatiza Arce (2012, p. 31) em sua fala, quando diz que:

Assim o trabalho pedagógico, é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura

acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano.

Outrossim, a criança no processo educativo está em pleno desenvolvimento e aprende com o meio e de maneira gradual. Compreendemos dessa forma que o estímulo aumenta sua capacidade de aprendizagem, e a cada contato com o mundo real, seu conhecimento e desenvolvimento se eleva e adquire experiências, tais experiências tornam-se verdadeiramente enriquecedoras quando os ambientes, em toda a sua diversidade e amplitude, proporcionam para além do prazer, a dubiedade do novo, do incomodo provocado pelo erro, pelas tentativas e pelas descobertas. Em consonância a esse pensamento, a autora Tiriba (2023, p. 130) contrapõe-se a uma visão mais tradicional, afirmando que o desemparedamento vai “Na contramão de uma pedagogia tradicional, cuja visão é a de que só os espaços das salas oferecem condições para a realização de um trabalho com intencionalidade pedagógica [...]”. Reafirma-se, assim, a importância dos espaços externos como ambientes legítimos de aprendizagem.

Diante desse pressuposto, cabe salientar que o ensino estratégico por meio de conteúdos, quando realizado de forma intencional que dialoga com a curiosidade e indagação da criança, amplia as possibilidades de aprendizado e favorece a absorção efetiva de conhecimentos relevantes no processo educacional. Nessa lógica, Gadotti (2008, p. 11), ao propor uma educação para a sustentabilidade, já ressaltava que:

Para cada nível de ensino devemos adotar estratégias diferentes: no ensino primário, por exemplo, nossas crianças precisam vivenciar (as vivências impregnam mais do que o discurso) e precisam conhecer as necessidades das plantas e dos animais, seu habitat, como reduzir, reusar e reciclar os materiais utilizados, como manter os ecossistemas ligados às florestas e águas.

Assim, é fundamental valorizar a conexão da criança com o meio ambiente, permitindo o olhar panorâmico e integral, exercendo a possibilidade de sintonia e integração enquanto um ser pertencente e constituinte desse espaço e não apenas antropocêntrico, diante disso a importância do ensino intencional propõe momentos ricos e prazerosos, que não apenas direcionam o aprendizado de forma reflexiva e investigativa, mas também promovem criticidade e criatividade. Desse modo, a criança é capaz de (re)significar a realidade a partir de suas próprias vivências e experiências.

Diante dessa perspectiva, ganha importância a ressalva feita pelas autoras Horn e Barbosa (2022, p.66).

A concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano é proposto e vivido. Se acreditarmos ser a concepção de infância uma construção social, estamos de acordo que essa construção não é natural e semelhante em todos os locais, sendo necessário considerar duas questões: a primeira é ter atenção ao contexto e levar em conta todas as variáveis sociais, como gênero, classe econômica, raça e religião, que oferecem elementos para que as crianças se constituam como sujeitos. A segunda é considerar que as culturas locais, as culturas familiares, as culturas elaboradas para crianças e as culturas infantis são elementos fundamentais na sua educação.

Reconhecer e valorizar o que a criança carrega consigo, validando seus saberes e experiências plurais constitui o ponto de partida essencial para uma prática pedagógica significativa. No entanto, o acolhimento por si só não é suficiente. Cabe à intencionalidade pedagógica do educador transformar esses repertórios diversos em ferramentas de aprendizado, articulando-os de modo crítico e proposital aos objetivos educacionais. Dessa forma, os conhecimentos trazidos do meio social são validados, ampliados e ressignificados, promovendo o desenvolvimento integral de cada indivíduo e do coletivo escolar, para tanto, os autores Galvão, Lavoura e Martins, (2019, p. 105) afirmam que:

Captar a realidade em suas múltiplas determinações e relações numerosas depende da assunção de uma concepção de mundo pelo professor (que deve possuir uma visão sintética para poder ensinar) de modo que possa transformar a visão de mundo dos alunos (que de início é sincrética, tendo o trabalho educativo condição de transformá-la).

Sob essa ótica, é válido salientar que para além dessa perspectiva, reconhecer as diferenças que marcam a trajetória infantil é apenas o início de um verdadeiro desafio docente, bem como saber identificá-las com sensibilidade e, a partir delas, fomentar um pensamento reflexivo, crítico e observador. Essa mediação, quando bem-sucedida, tem o poder de transformar a experiência concreta da criança e a ressignificação do espaço.

Partindo desse ideal, a prática pedagógica tem como ponto de partida a prática social, definida por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 113) como “prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada”. Isso significa que o processo educativo parte da realidade intrínseca a subjetividade da criança para alcançar e compreender a realidade. Seu objetivo é o desvelamento crítico da prática cotidiana de modo a transcender a formação para a transformação social. Desse

modo, pressupõe a interiorização de conteúdos sistematizados e a elaboração de novas concepções de mundo, que permitam ao sujeito ressignificar sua visão e sua ação na sociedade.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados investigados, articulando-os com o referencial teórico em estudo. Para fundamentar e enriquecer a discussão, Gatti (2010, p. 13-14) potencializa a importância da produção de pesquisas educacionais em sua amplitude significativa quando diz que “Sem esgotar seus diferentes aspectos, já vemos que o campo da pesquisa em educação tem se apresentado de modo muito diversificado. Não só abrange uma gama diferenciada de problemas como os abrange em níveis diferenciados”. O estado da arte em torno dessa temática, torna-o importante, porque tem-se apresentado uma vasta visão de pesquisas abordadas, nesse sentido partimos de uma revisão criteriosa da literatura existente, estabelecendo um diálogo entre as evidências coletadas e o conhecimento já consolidado na área.

A análise busca contribuir para uma reflexão crítica acerca dos espaços legítimos de aprendizagem e da importância da inserção das crianças em ambientes ao ar livre, por meio de práticas pedagógicas intencionais que promovam a exploração e a ampliação de significados. Ao transcender analiticamente a descrição dos resultados, buscamos elucidar um exercício interpretativo que se revela a luz dos resultados produzidos pelos dados e contribuir para o avanço do debate acadêmico no campo em estudo.

Na revisão de literatura realizada foram utilizados alguns descritores principais, sendo estes: “desemparedamento”; “criança-natureza” e “Educação Infantil” como elementos importantes para a construção do arcabouço que perpassa o tema em estudo. Os descritores visam transcender as possibilidades de discussão a luz da seguridade dos direitos das crianças, intencionalidade pedagógica por meio de práticas educativas realizadas além da sala de aula, com o pressuposto de aproximar a criança da natureza, não como uma aproximação despretensiosa, mas como uma aproximação com sentido e intenção.

Desse modo, identificamos a quantidade de 18 trabalhos entre dissertações (4) e artigos (14), provenientes principalmente do Portal de Periódicos da CAPES,

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e base de dados *Scielo*. Acerca do debate que anuncia um olhar mais sensível para os espaços e para uma formação de qualidade da Educação Infantil, os trabalhos localizados distribuem-se cronologicamente da seguinte forma: dois de 2020; três de 2021; oito de 2022; dois de 2023; dois de 2024; e um de 2025. Evidenciando a crescente discussão até o ano de 2022 e havendo uma redução nos anos subsequentes. Percebemos durante a investigação ao que o resultado mostra, que nas plataformas digitais as quais foram realizadas as buscas, não apareceram pesquisas com os descritores mencionados até os anos de 2019, inferindo-se então trabalhos somente a partir de 2020 o que indica ausência de estudos anteriores nessas plataformas.

A relação da criança com o meio ambiente configura-se como uma abordagem ampla de interação em espaços para além da sala de aula, legitimando a aprendizagem e a prática pedagógica como processos de mediação orientados por estratégias intencionais. Nesse sentido, durante a investigação e o levantamento de estudos científicos relacionados à temática, identificados a partir dos descritores selecionados, constatou-se a existência de lacunas na produção acadêmica voltada às regiões Norte e Nordeste do Brasil. Os dados revelam a distribuição geográfica da produção científica: a maioria dos estudos concentra-se na Região Sul, dividindo-se em Rio Grande do Sul (RS) com 9 trabalhos, Paraná (PR) 1 e Santa Catarina (SC) 1, na Região Sudeste- São Paulo (SP) com 2 trabalhos, Rio de Janeiro (RJ) 2, Espírito Santo (ES) 1, Região Norte – Amazonas (AM) com 1 trabalho e Região Nordeste - Bahia (BA) apenas 1 trabalho.

Para exemplificar os dados, o gráfico demonstra uma carência de estudos em algumas regiões, entretanto, delimitamos o olhar para a Região Norte, em específico para o Estado do Tocantins, que não apresenta nenhum trabalho.

**Quadro 1- Estudos identificados em cada Estado, agrupados por Regiões do Brasil.**

| <b>Região</b> | <b>Estado</b>          | <b>Nº de estudos</b> |
|---------------|------------------------|----------------------|
| Sul           | Rio Grande do Sul (RS) | 9                    |
| Sul           | Paraná (PR)            | 1                    |
| Sul           | Santa Catarina (SC)    | 1                    |
| Sudeste       | São Paulo (SP)         | 2                    |
| Sudeste       | Rio de Janeiro (RJ)    | 2                    |

|          |                     |    |
|----------|---------------------|----|
| Sudeste  | Espírito Santo (ES) | 1  |
| Norte    | Amazonas (AM)       | 1  |
| Nordeste | Bahia (BA)          | 1  |
| TOTAL    | ---                 | 18 |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora- 2026

Aplicando os critérios de busca mencionados, verifica-se que a produção acadêmica sobre o tema em questão é atual e recente, o que justifica um resultado expressivo de publicações a partir do ano de 2020. Esse número, coincide com o contexto da pandemia global COVID-19, que se alastrou rapidamente causando infecção respiratória aguda, provocando lesões graves e mortes. Esse cenário no Brasil, desencadeou a reclusão como cumprimento de segurança, consequentemente ocasionou o fechamento, por um período, de todas as Instituições de Ensino. A necessidade de isolamento social provocado por esse lamentável evento, intensificou o debate sobre os impactos do confinamento das pessoas em espaços fechados e a necessidade de reinvenção das instituições de ensino.

Os títulos encontrados descritos abaixo reforçam a análise anterior, demonstrando como o conceito de desemparedamento consolidado na literatura há duas décadas, especialmente a partir da tese de doutorado de Lea Tiriba (2005), permanece central e se articula de forma elevada com temas atuais, destacando a natureza como elemento importante na Educação Infantil.

No quadro a seguir apresenta-se uma síntese dos trabalhos encontrados, organizados pelo título, plataforma e ano de publicação, área de concentração, instituição de ensino superior à qual está ligado e tipo de publicação.

**Quadro 2 – Publicações sobre a relação criança-natureza conforme os descritores: Desemparedamento, criança-natureza e práticas educativas – 2010 a 2025**

|    | Título                                                                                            | Plataforma | Ano  | Área     | Instituição              | Tipo   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------|----------|--------------------------|--------|
| 1- | Acontece de tudo lá no quintal da escola                                                          | CAPES      | 2020 | Educação | Universidade de La Salle | Artigo |
| 2- | Infância, Natureza e Afetos: O “Desemparedamento” E as Vivências no Pátio da Educação Infantil do | CAPES      | 2020 | Educação | UFRJ                     | Artigo |

|     |                                                                                                                                          |       |      |          |                               |             |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|----------|-------------------------------|-------------|
|     | Colégio de Aplicação da UFRJ                                                                                                             |       |      |          |                               |             |
| 3-  | As Interações e o Brincar na e com a Natureza: Construindo uma Infância Desemparedada na Creche                                          | CAPES | 2021 | Educação | USCS                          | Artigo      |
| 4-  | Desemparedamento escolar em contexto pandêmico: experiências da aprendizagem ao ar livre na educação infantil                            | CAPES | 2021 | Educação | UFRGS                         | Artigo      |
| 5-  | Desemparedando a Educação Infantil: um processo formativo no estágio curricular                                                          | CAPES | 2021 | Educação | UEPG                          | Artigo      |
| 6-  | Desemparedamento da infância em uma escola municipal de educação infantil em tempos de pandemia:                                         | BDTD  | 2022 | Educação | UNINOVE                       | Dissertação |
| 7-  | Crianças, Infâncias e a Pedagogia do Desemparedamento: Compreensões de Professoras em Turmas de Educação Infantil em uma Escola do Campo | CAPES | 2022 | Educação | Faculdade Três de Maio-SETREM | Artigo      |
| 8-  | O déficit de natureza nas crianças pequenas: a influência dos ambientes de aprendizagem                                                  | BDTD  | 2022 | Educação | UEA                           | Dissertação |
| 9-  | Percepções Históricas acerca da Infância e a Pedagogia do Desemparedamento                                                               | CAPES | 2022 | Educação | Faculdade Três de Maio-SETREM | Artigo      |
| 10- | A Concepção de duas professoras Sobre o brincar na Educação Infantil, Visando o Desemparedamento da Infância                             | CAPES | 2022 | Educação | Faculdade Três de Maio-SETREM | Artigo      |
| 11- | Educação Infantil, Pandemia e Reflexões Sobre o Desemparedamento das Infâncias                                                           | CAPES | 2022 | Educação | UFRG                          | Artigo      |
| 12- | Educação infantil e                                                                                                                      | CAPES | 2022 | Educação | UERJ                          | Artigo      |

|                                                                                                                |        |      |          |       |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|----------|-------|--------------|
| afeto: tecendo os fios, desatando nós, construindo ideias, desemparedando a vida e as infâncias                |        |      |          |       |              |
| 13- Por outros espaços educativos e o desemparedamento da infância                                             | CAPES  | 2022 | Educação | UNESP | Artigo       |
| 14- Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar                                        | SCIELO | 2023 | Educação | UFRJ  | Artigo       |
| 15- Desemparedamento das infâncias na educação infantil: possíveis relações com a educação física escolar      | CAPES  | 2023 | Educação | UEL   | Artigo       |
| 16- Criança, Natureza e o lugar do sonho: Desemparedamento da Infância nas aulas de Educação Física            | CAPES  | 2024 | Educação | UNESC | Artigo       |
| 17- O espaço-tempo da educação infantil e a relação com a natureza                                             | BDTD   | 2024 | Educação | UFSM  | Disser tação |
| 18- Educação ambiental na educação infantil: o desemparedamento das crianças e sua conexão com o meio ambiente | BDTD   | 2025 | Educação | UFPR  | Disser tação |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora - 2026

O quadro apresentado evidencia um campo de estudos em expansão, marcado por títulos que acentuam os debates contemporâneos nas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo nas singularidades regionais e institucionais. Trata-se de uma temática em processo de debate amplo, entendendo que a partir de 2020 as Universidades Públicas e Faculdades privadas começaram a discutir a inserção do espaço ou a falta dele, como um fator importante na relação ensino/aprendizagem e a relação da criança-natureza. Nesse contexto, o conceito de desemparedamento deixou de constituir uma ideia isolada para afirmar-se como objeto legítimo e relevante de investigação na área da Educação, especialmente na subárea da Educação Infantil.

A produção acadêmica a partir das temáticas apresentadas, mostra uma diversificação e um aprofundamento das discussões, conectando o conceito de

desemparedamento a diversas áreas do conhecimento, sendo: (Educação Física, Educação do Campo, Educação Ambiental) e a diferentes perspectivas teóricas (história, afetividade, saúde, decolonialidade). As pesquisas são majoritariamente produzidas em universidades públicas no Sul e Sudeste entendendo que seja devido ao maior número de Universidades e Programas de Pós-Graduação nessas regiões, as divulgações são principalmente por meio de artigos científicos indexados na base da CAPES, indicando um debate ativo sobre a importância de reconectar as crianças com os espaços abertos, a natureza e o brincar livre.

Percebemos, portanto, que o termo “emparedamento” se destaca entre os títulos analisados, evidenciando a necessidade de discussão em decorrência de práticas educativas que limitam os espaços e as possibilidades de acesso a ambientes fora dos limites físicos pré-determinados.

Tendo como compreensão as discussões teóricas a respeito do tema em estudo, sistematizamos a seguir os principais teóricos e suas respectivas áreas de contribuição para a conceituação dos temas abordados:

**Quadro 3: Principais autores citados nos trabalhos encontrados de 2010 a 2025.**

| DESCRIPTORES                    | AUTORES                                                                                                        | ANO  |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>DESEMPAREDAMENTO</b>         | TIRIBA, Léa. Crianças, Natureza e Educação Infantil.                                                           | 2005 |
| <b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>     | SARMENTO, Manuel. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.                     | 2004 |
|                                 | RINALDI, Carla. Ensaio e Contribuições: O ambiente da infância.                                                | 2013 |
|                                 | KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-Escola.                                          | 2013 |
| <b>RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA</b> | CORSARO, Willian. A. Sociologia da infância.                                                                   | 2011 |
|                                 | LOUV, Richard. A Última Criança na Natureza.                                                                   | 2016 |
|                                 | KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2019.                                                        | 2019 |
|                                 | HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. | 2021 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora - 2026

A respeito dos autores referenciados nos trabalhos, destacamos que aparecerem outros autores que são extremamente relevantes, entretanto elencamos apenas os que mais aparecem nos estudos e que contempla os descritores a contemplar a Educação Infantil, para tanto, os referenciais teóricos supracitados, são os mais citados e observamos que Lea Tiriba foi a mais referenciada, pois suas produções destacaram-se em quinze (15) trabalhos, contribuindo para uma discussão que permeia o desemparedamento, afirmando que para promover o desenvolvimento integral da criança, é importante retirá-las das “paredes” proporcionando condições suficientes para que o envolvimento com o mundo natural de fato aconteça.

Em seguida, observou-se a referência a Richard Louv, em seis (6) trabalhos, que se apresenta de forma muito relevante nas discussões que acentuam a relação criança-natureza e a construção afetiva com os ambientes verdes, evidenciando o efeito negativo ocasionado pelo distanciamento da natureza, cunhando o termo transtorno do déficit de natureza.

Manuel Sarmiento, aparece em quatro (4) trabalhos, sendo um dos autores que se apresenta nos descritores com discussões referentes a práticas educativas quando discute a história da infância e a importância da relação criança-natureza para a construção da aprendizagem. Ailton Krenak, é mencionado em quatro (4) trabalhos, destacando a importância do ambiente como um envolvimento intrínseco com a ancestralidade, a partir do senso de pertencimento do território. Horn e Barbosa, também em quatro (4) produções que desvelam a importância do ato intencional de educar e transformar o questionamento em conhecimento. Por fim, Rinaldi, Kishimoto e Corsaro (2) trabalhos cada autor, que contemplam a avaliação e a importância de documentar registros, o brincar e as brincadeiras e Sociologia da Infância, apresentados respectivamente, entendendo a subjetividade de cada abordagem dentro dos estudos, evidenciando a necessidade de espaços ao ar livre para a promoção do aprendizado e convivência na cultura infantil.

Nesse sentido, as linhas de pesquisa dos autores demonstram-se essenciais para a compreensão da subjetividade inerente a criança e suas experiências como fatores fundamentais para a aprendizagem, assim como das análises científicas percorridas nos textos. Para tanto, fica evidente que existe envolvimento entre os eixos temáticos, na qual entrelaça as construções sócio-históricas, perspectiva infantil enquanto sujeito que pertence ao meio e interage com ele, assim como as práticas educativas, história da infância e a relação com os espaços.

Ademais, trouxeamos como ponto importante a ser apresentado as variadas metodologias abordadas nos trabalhos, compreendendo que “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, [...] com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Gomes; Minayo, 2013, p. 13).

Desse modo, identificamos que dentre os tipos de pesquisas, destacam-se: Pesquisa Documental e Bibliográfica sendo três (3) publicações encontradas; Pesquisa Participante, três (3); Relato de experiência, dois (2); Estudo de caso, três (3); Pesquisa-Ação, um (1); Pesquisa Narrativa, uma (1); Pesquisa etnográfica, uma (1); Pesquisa de intervenção, uma (1), Pesquisa descritiva, uma (1), Pesquisa exploratória, uma (1) e Pesquisa autobiográfica, uma (1). Compreendemos que os tipos de pesquisa delineiam o percurso estrutural do trabalho científico, estes orientam o caminho investigativo, conferindo singularidade e caracterizando a produção científica decorrente do processo análise.

Ademais, a partir dos resumos dos estudos analisados, evidencia-se de forma contundente as diversas possibilidades que os espaços externos à sala de aula oferecem para a promoção de aprendizagens significativas, essenciais ao desenvolvimento integral da criança. Essa perspectiva contrapõe-se a noção tradicional de confinamento, até então considerada referência central no processo educativo.

Observa-se uma necessidade premente de adequação dos espaços escolares, de modo que acolham e favoreçam a relação entre criança e natureza. Tal adequação implica reconhecer os desafios e limites presentes nos espaços e nas práticas pedagógicas que buscam mediar essa interação. Nesse contexto, os trabalhos analisados indicam que o professor desempenha papel fundamental como mediador da relação criança-natureza, compreendendo a importância de proporcionar vivências e experiências enriquecedoras, ratificando assim a importância das práticas pedagógicas com intencionalidade, conforme assevera Arce (2012).

Os estudos destacam, a nítida preferência das crianças por áreas abertas e externas à sala de aula. Contudo, as análises revelam também certa resistência por parte dos educadores em retirar os pequenos de ambientes considerados “seguros” para espaços sem limites físicos definidos, nos quais o contato direto com o chão, respingos de chuva ou mesmo com a “sujeira” pode gerar desconforto. Esse receio, muitas vezes reforçado pela intervenção familiar e acaba por limitar oportunidades de

interação com o meio natural. Apesar disso, há professores que, dentro de suas possibilidades, promovem ricas interações com o ambiente externo.

Diante desse cenário, o trabalho de Lima e Alves (2022) intitulado (Por outros espaços Educativos para a Infância: uma experiência a partir da arquitetura educacional), ressalta a urgência de se discutir o espaço arquitetônico escolar, apontando que muitos ambientes com potencial educativo ainda não são integrados de forma intencional à arquitetura das escolas.

No entanto, é válido salientar a importância do desemparedamento para além das especificidades que decorrem dos diferentes contextos geográficos nos quais as instituições de ensino estão inseridas, considerando as localidades que apresentam vulnerabilidades as variadas possibilidades de acesso à natureza, além de mazelas que restringem o contato direto com ambientes externos a sala de aula, o que torna as práticas educativas desafiadoras. Nesse sentido Marsiglia (2013, p. 13) entende que “para isso o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo”, compreendendo de tal modo a importância de reiterar e legitimar áreas que proporcionem o contato sem distinções de classe ou gênero, promovendo o senso de pertencimento nas crianças em prol de uma visão que acolha e crie oportunidades.

Acerca desse assunto, é possível compreender nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 17) que a garantia formal dos direitos da “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, expressa uma conquista no plano superestrutural, fruto de lutas sociais e da correlação de forças em determinados contextos históricos.

A materialização desses direitos esbarra nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que engendra profundas desigualdades no acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente. Assim, limita os espaços e os amplia conforme um modelo arquitetônico concebido hegemonicamente, enquanto o discurso oficial assegura, no plano legal, o direito a espaços que promovam o desenvolvimento integral e a relação com a natureza, nesse sentido “é importante não supor que pessoas com menos renda valorizam menos a natureza” (Louv, 2019, p.3).

A ausência de áreas verdes, de parques adequados e de infraestrutura que possibilite o contato com elementos naturais nos contextos periféricos e nas escolas

localizadas em regiões de vulnerabilidade social revela a distância entre o prescrito e o vivido.

Análises realizadas pelos trabalhos, evidenciam que os direitos formalmente conquistados precisam efetivar-se de maneira igualitária, sendo a infância a mais beneficiada, pois, concretamente, o acesso a experiências enriquecedoras com a natureza, reafirma-se constantemente como necessidade para transformações sociais, culturais e estruturais que superem a lógica excludente do capital.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho reflete a produção acadêmica sobre desemparedamento, práticas educativas e criança/natureza, como um campo vasto e diverso, de debates, reflexões críticas e resultados de experiências efetivas na Educação Infantil. Desse modo, percebemos que as produções encontradas são distribuídas de forma desigual, ou seja, com forte concentração na região Sul e Sudeste. Contudo, apesar do crescente debate na área, ainda há um número reduzido de estudos nas demais regiões do Brasil, apesar da riqueza amazônica predominante e suas múltiplas possibilidades de conexão da criança ao ambiente em suas diversidades.

Ademais, a respeito das metodologias aplicadas, podemos identificar a predominância em abordagens qualitativas, refletindo o caráter aplicado e intervencionista do tema. Minayo (2013, p. 22), enfatiza que “o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada”, desse modo a historicidade, classes sociais e diversidade cultural, adentram categorias únicas que fazem parte da qualidade subjetiva, pois inferem ao resultado da busca.

Assim, na literatura investigada predomina o referencial teórico consolidado em torno de autores nacionais como Lea Tiriba e internacionais como Richard Louv, com uma crescente incorporação de pensadores decoloniais e indígenas, sinalizando uma importante evolução crítica no campo do conhecimento e de diversidades étnicas.

Outrossim, podemos perceber nessa análise de investigação, trabalhos que convergem em pontos importantes e reflexivos, trazendo a criança enquanto um sujeito histórico, social e de direitos, que fortalece o sentido mais amplo de uma

educação que expande o campo de visão e consolida novos espaços como pertencentes na construção ativa do desenvolvimento infantil.

A partir dos trabalhos encontrados, percebemos em sua maioria, ideias similares ao tecer críticas ao emparedamento, pois percebe-se a criança enquanto um sujeito confinado em espaços fechados, limitando experiências sensoriais e motoras. A importância e os benefícios inerentes ao contato com a natureza, são destacados nos trabalhos investigados, pois concernem principalmente condições essenciais de aprendizagem, desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, físico, social), bem-estar e formação de vínculos afetivos com o ambiente, além da escola enquanto agente de mudança que intensifica e reafirma a Educação Infantil enquanto espaço privilegiado para promover o desemparedamento, sem distinções de classes.

## 6. REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 13-37.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001713922> . Acesso em: 16 jan. 2026
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 87 p. (Série Pesquisa, 1).

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

LIMA, Mariléa Melo Alves; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro Por outros espaços educativos e o desemparedamento da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1197-1214, 2022. Disponível em: [Vista do Por outros espaços educativos e o desemparedamento da infância](#). Acesso em 20 nov. 2025.

LOUV, Richard. Ar Livre para Todos: Um movimento global nascente advoga que o acesso à natureza é um direito humano. [S. l.], maio 2019. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Artigo-R.-Louv.docx.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2026.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TIRIBA, Lea. Crianças da natureza. In: Anais do in Seminário Nacional: Currículo em movimento - **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito a alegria**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.