

O MOVIMENTO QUE TRANSFORMA: O Desemparedamento na Educação Infantil e suas Relações com o Desenvolvimento Psicomotor das Crianças

Ana Laura Cruz Borges¹ - UEG – São Luís de Montes Belos-GO-Brasil
Maria Goretti Quintiliano Carvalho² - UEG– São Luís de Montes Belos-GO-Brasil

Resumo: Este estudo possui como tema as relações de desemparedamento com o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil, por meio de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, documental e de campo. com objetivo de analisar a importância das atividades lúdicas em ambientes externos para a aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor de crianças na Educação Infantil. Tem como problema: Qual a importância da inserção das práticas de desemparedamento nas metodologias adotadas em sala de aula, considerando que é no tempo e no espaço da Educação Infantil que as crianças vivenciam novas experiências? Com base na teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1999) e trabalhos relacionados ao tema, como de Léa Tiriba (2005, 2010, 2018), a pesquisa reflete sobre o desenvolvimento comportamental, a interação social e o processo de aprendizagem considerando o proceder da criança mediante a interação com o ambiente e com o meio social. O estudo também se fundamenta em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que destaca as interações e as brincadeiras como eixos norteadores e os campos de experiência que devem ser explorados para promover o desenvolvimento integral nas crianças. A proposta metodológica fundamenta-se em uma abordagem educacional baseada na vivência, que valoriza as experiências infantis em ambiente ao ar livre. Além disso, destaca-se que o brincar em ambientes externos possibilita à criança explorar diferentes estímulos sensoriais, motores e cognitivos, ampliando suas formas de expressão, criatividade e autonomia.

Palavras-chave: Desemparedamento. Educação Infantil. Brincar. Criança. Infância.

Introdução

O desemparedamento na Educação Infantil caracteriza-se como uma abordagem pedagógica que propõe a ampliação dos espaços educativos para além das salas de aula, valorizando o contato das crianças³ com a natureza, as experiências sensoriais e as interações sociais. O que representa uma ruptura com práticas pedagógicas de caráter tradicionalista, restritas aos ambientes fechados, pois reconhece os espaços externos como verdadeiros

¹ Acadêmica: Ana Laura Cruz Borges, do 7º período do curso de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

² Doutora em Educação pela PUC-Goiás (Bolsista Capes-Prosop), Mestre em Educação PUC-Goiás (2007), Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus São Luís de Montes Belos, na área de Educação, na linha Didática e Práticas de Ensino. ORCID: 0000-0002-9207-0561

³ Segundo as DCNEI, Criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

ambientes de aprendizagem, capazes de oferecer experiências importantes, especialmente quando o educador planeja de forma cuidadosa e intencional.

Esta pesquisa se deu por meio de revisão bibliográfica, análise de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), e pesquisa de campo, com o objetivo evidenciar a importância da inserção das práticas de desemparedamento nas metodologias adotadas em sala de aula, considerando que é no tempo e no espaço da Educação Infantil que as crianças vivenciam novas experiências, constroem suas identidades e reconhecem seu pertencimento em diferentes contextos e círculos de interação. Segundo Tiriba (2018, p.21), “Se para os educadores o *lócus* central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros.”

A pesquisa de campo foi realizada durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, com crianças da turma de berçário (de 0 a 1 ano e 6 meses), com as quais se utilizaram princípios da pedagogia do desemparedamento nas práticas pedagógicas. A finalidade dessas ações consistiu em compreender de que forma as experiências realizadas fora do espaço tradicional da sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na estimulação de aspectos psicomotores. Por meio de atividades que envolvessem a psicomotricidade, compreendida como a junção das emoções com o cognitivo e movimento, respeitando cada faixa etária e do desenvolvimento infantil (Oliveira, 2011).

A pesquisa fundamenta-se na teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1999), que considera que o indivíduo não é uma folha em branco, pois possui em si uma bagagem de conhecimentos construída nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Assim, a aprendizagem ocorre de forma colaborativa, sendo as trocas sociais, os contextos culturais e a mediação do professor elementos indispensáveis para que o sujeito avance em seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui um conceito central para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real — caracterizado pelas capacidades que o indivíduo já domina de forma autônoma e independente — e o nível de desenvolvimento potencial — abrangendo as funções que ainda não estão plenamente internalizadas, mas que podem ser alcançadas por meio da mediação social (Vygotsky, 1978).

Nesse espaço relacional, a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, promovendo a formação e a ampliação das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a linguagem e a memória voluntária. A mediação, realizada por um outro mais experiente (professor, adulto ou par com maior domínio), assume papel fundamental, ao possibilitar que a criança realize tarefas que ainda não conseguiria executar de modo independente. Dessa forma, a interação social configura-se como o eixo estruturante da aprendizagem, facilitando a internalização de conhecimentos culturalmente construídos.

O nível de desenvolvimento real refere-se às habilidades e conhecimentos já consolidados e dominados autonomamente pelo sujeito. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial corresponde às capacidades que o indivíduo ainda não realiza de forma independente, mas que pode atingir com o suporte e a orientação de um mediador. A ZDP manifesta-se, por exemplo, em uma aula de matemática na qual a criança identifica os números, porém necessita da mediação do professor para compreender seus significados, usos e relações, incluindo operações e resolução de problemas. Essa interação colaborativa favorece a construção de conceitos mais elaborados e impulsiona o desenvolvimento cognitivo.

Em síntese, a ZDP sublinha a natureza social e mediada da aprendizagem, destacando que o potencial de desenvolvimento só se realiza plenamente por meio da interação com outros e com ferramentas culturais, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que atuem intencionalmente nesse espaço de possibilidade. Dessa forma, a Teoria de Vygotsky (1999) evidencia que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira isolada ou meramente biológica, mas é resultado das interações sociais e culturais, nas quais a aprendizagem, mediada e intencional, atua como elemento propulsor do desenvolvimento psicológico.

O Desemparedamento na Educação Infantil

Inicialmente, o termo Desemparedamento foi criado pela professora Léa Tiriba⁴ (2005), quando ela e outros pesquisadores interessados pelo assunto, constataram que

⁴ Léa Velocina Vargas Tiriba é uma das mais renomadas educadoras, escritoras e pesquisadoras brasileiras, com destaque nas áreas de educação infantil e ambiental. Atualmente, atua como docente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e suas obras têm sido relevantes para os estudos da pedagogia do Desemparedamento. Seu trabalho de pesquisa concentra-se na infância, no ambiente e na cultura, contribuindo significativamente para a reflexão e a transformação das práticas educativas no país.

atividades realizadas no ambiente externo das salas de aula, provocaram um desenvolvimento positivo nas crianças. As experiências fora do espaço tradicional podem contribuir no desenvolvimento integral das crianças, estimulando aspectos psicomotores, ao oportunizar momentos de exploração sensoriais com atividades que possibilitassem o contato com a natureza e vivências, que promovessem maior autonomia e interação entre as outras crianças.

Partindo do “emparedamento”, o conceito de “Desemparedar” é justificado pela autora a partir da promulgação da Constituição Brasileira, (BRASIL, 1988), na qual a Educação Infantil passa a ser um direito das crianças. A partir desse marco legal, a infância deixa de ser vista apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta e passa a ser valorizada em sua individualidade, com necessidades próprias de cuidado, aprendizagem e convivência. Nesse contexto, o ato de “desemparedar” está relacionado à garantia de experiências educativas que ultrapassem os limites físicos da sala de aula, promovendo a vivência em espaços abertos, o contato direto com a natureza e a ampliação das interações sociais.

Assim, Tiriba (2005) defende que o direito à educação deve incluir não apenas o acesso institucional, mas também a possibilidade de explorar o mundo natural e cultural ao seu redor, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo sua relação com o meio em que vivem.

Considerando que chegam ainda bebês de poucos meses e permanecem matriculadas até os 5 ou 6 anos, pode-se dizer que, até essa época, a vida delas é nesse lugar. Vale perguntar, então: as rotinas possibilitaram um contato mais estreito com o mundo natural? O que há aí: terra, árvores, areia, o quê? Como as escolas se relacionam com o que existe na natureza para além dos humanos? (Tiriba, 2010, p. 69)

A importância da formação contínua dos profissionais da educação é amplamente debatida, mas poucos compreendem seu real propósito. Diante disso, é essencial promover a melhoria do desempenho acadêmico das crianças ao longo do seu desenvolvimento. Mas afinal, quais atitudes o docente deve assumir para garantir uma metodologia eficaz?

Em primeiro lugar, é importante que o docente adote uma postura de pesquisador de sua própria prática, refletindo constantemente sobre os resultados obtidos em sala de aula e ajustando suas estratégias conforme as necessidades de seus alunos. Isso implica em planejar atividades que considerem as diferenças individuais, respeitando ritmos e os estágios de desenvolvimento.

Vygotsky (1999) não propôs estágios de desenvolvimento fixos como fez Piaget (1983). Em vez disso, ele enfatizou que o desenvolvimento humano é um processo contínuo mediado socialmente, e influenciado pela interação com o meio. No entanto, alguns

conceitos-chave relacionados ao desenvolvimento podem ser organizados de forma semelhante a “estágios” para fins didáticos como os explicados anteriormente — a Zona de Desenvolvimento Real, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Potencial — que, embora não constituam estágios rígidos, auxiliam na compreensão da construção das aprendizagens segundo essa perspectiva sociocultural.

A Educação Infantil passou a integrar oficialmente a educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). No entanto, a formação de docentes para atuar nessa etapa só foi incorporada às diretrizes curriculares de formação de pedagogos posteriormente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas inicialmente em 1999 e reformuladas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabeleceu os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, consolidando essa etapa como a primeira da Educação Básica.

Em um contexto formativo, muitos educadores não tiveram a disciplina de Educação Infantil em sua formação inicial nas universidades e, frequentemente, não buscam a formação continuada necessária para contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento integral das crianças. Isso se explica, em parte, porque, de acordo com a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UEG, as disciplinas diretamente voltadas à Educação Infantil só passaram a ser inseridas em 2009. Assim, grande parte dos profissionais formados antes desse período não teve acesso a estudos sistematizados sobre essa etapa da educação. Nesse contexto, a especialização em Psicomotricidade, voltada para o estudo da pedagogia do desemparedamento, é de grande relevância.

Logo, destaca-se a necessidade de fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, de modo que o processo educativo não se limite ao espaço escolar, mas seja ampliado e enriquecido pelas experiências e saberes trazidos de diferentes contextos sociais e culturais. Essa integração possibilita à criança uma formação mais completa, na qual o brincar, a ludicidade e a interação com o meio são reconhecidos como elementos essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Desse modo, torna-se essencial investir na pedagogia do desemparedamento, como prática pedagógica que ultrapassa os limites físicos da escola. Nesse contexto, o professor atua como mediador, planejando experiências que despertem a curiosidade, promovam a investigação e incentivem a reflexão crítica sobre o mundo ao redor dos alunos. Ao levar a aprendizagem para além da sala de aula, cria-se a oportunidade de ressignificar o

conhecimento, relacionando-o com situações reais do cotidiano e com os diferentes espaços sociais, culturais e naturais, pois segundo Tiriba (2018):

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar.... (Tiriba, 2018, p.23)

Ao integrar os diversos espaços sociais, culturais e naturais ao processo educativo, a educação torna-se mais viva, contextualizada e capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e atuantes em seu meio. Nesse sentido, a autora chama atenção para o fato de que, independentemente do tamanho da cidade em que vivem, muitas pessoas não percebem o mundo natural como um elemento essencial em suas vidas. Tal afastamento, sobretudo na infância, tem provocado uma espécie de “deficiência de natureza”, além de consequências para a saúde. Como aponta Tiriba,

As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário. (Tiriba, 2018, p.16)

Freire (1996), ao criticar a educação tradicional, destaca que o processo educativo tem se mostrado distante da realidade dos alunos. Muitas vezes, não considera a vida real, as experiências e o contexto social, econômico e cultural em que os educandos estão inseridos, tratando o conhecimento como algo pronto e acabado, isto é, imutável. Essa crítica reforça a necessidade de uma educação que valorize a vivência dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do saber e na transformação da própria realidade.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (Freire, 2005, p. 65)

Diante do exposto sobre a prática do desemparedamento, de acordo com alguns teóricos relevantes no assunto de Psicomotricidade, como Le Boulch (1982), Defontaine (1980) e Oliveira (2015), será analisada a relação entre a pedagogia do desemparedamento da infância e o desenvolvimento psicomotor das crianças.

A Psicomotricidade no desemparedamento da infância

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

A expressão “psicomotricidade” foi utilizada pela primeira vez em 1920, por Ernest Dupré, que a definiu como o resultado do entrelaçamento entre o movimento e o pensamento, evidenciando a relação indissociável entre os aspectos motores e psíquicos do ser humano. Defontaine (1980), diz que a psicomotricidade só poderá ser entendida por entre uma triangulação, composta pelo corpo, espaço e tempo, para ele o corpo necessita de um certo tempo e espaço para se sincronizar com vários aspectos, dentre eles o mecânico e motor, para que através disso se receba e emita ações significativas. Ele descreve a psicomotricidade como “o desejo de fazer, de querer fazer; o saber fazer e o poder fazer.” Além disso, o autor também definiu os componentes da palavra Psicomotricidade, na seguinte citação. Defontaine define os dois componentes da palavra; psico significando os elementos do espírito sensitivo, e motricidade traduzindo-se pelo movimento, pela mudança no espaço em função do tempo e em relação a um sistema de referência. (Oliveira, 2015, p.35)

Segundo Le Boulch (1982), a psicomotricidade justifica-se como uma ação pedagógica voltada para a prevenção de dificuldades escolares. Ela valoriza a educação do corpo e busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. No contexto escolar, sua principal função é preparar as crianças para a vida por meio da utilização de métodos pedagógicos renovados, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para a vida social.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 38), a Educação Infantil é “[...] primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”; é nesse período que a criança tem seus primeiros contatos com o mundo. Nesse sentido, é importante refletir: por que não proporcionar essas experiências de forma lúdica, incorporando brincadeiras e interações significativas? E por que não as realizar ao ar livre, considerando os diversos benefícios dessa prática? Como destacam Tubino e Albuquerque (2021), experiências externas e sensoriais favorecem o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens mais significativas e estimulando a interação e respeito com a natureza. Segundo esses autores,

Esse contato com diferentes materiais nos espaços externos tem grande importância, pois “em se tratando de crianças, o contato com a vegetação tem ainda mais impacto, de modo que a interação com a natureza influencia o desenvolvimento e também auxilia no aprendizado [...]”. (Tubino; Albuquerque, 2021, p. 6).

Assim, percebe-se que a psicomotricidade, quando aliada às práticas pedagógicas que valorizam o brincar e o contato com a natureza, torna-se essencial para o desenvolvimento

global da criança. Cabendo ao educador criar contextos ricos em estímulos, que despertem a curiosidade, promovam a autonomia e possibilitem que cada criança vivencie o aprender de maneira prazerosa e significativa. Integrar a psicomotricidade ao desemparedamento do ensino é reconhecer a criança como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento, capaz de aprender com o corpo, com o outro e com o ambiente. Essa prática contribui para uma educação mais humanizada, que respeita os tempos e ritmos infantis e que compreende o movimento como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Assim, ao ampliar o espaço educativo para além das paredes da sala de aula, o professor potencializa experiências que fortalecem a relação da criança com o mundo, com a natureza e consigo mesma, promovendo uma formação integral e transformadora.

O uso do emparedamento como estratégia complementar de ensino

O emparedamento, para alguns educadores, tem sido utilizado como uma prática única de ensino, o que limita as possibilidades de exploração, interação e construção ativa do conhecimento. No entanto, quando empregado de forma equilibrada e articulado a outras estratégias pedagógicas, pode transformar-se em um recurso rico e significativo. Para isso, é fundamental uma mediação qualificada do docente, de modo que o emparedamento seja compreendido como uma alternativa didática, e não como a principal metodologia de ensino. Segundo Rossetti-Ferreira (1998), as crianças tendem a procurar espaços fechados porque ali se sentem mais seguras e conseguem realizar suas atividades com maior concentração. Esses ambientes exigem menos intervenções e interrupções do educador, o que se articula com a seguinte citação.

A zona circunscrita, definida no texto anterior, "Estruturando a sala", oferece proteção e privacidade, auxilia a criança a prestar atenção na atividade e no comportamento do colega, aumenta assim a chance de brincarem juntos e desenvolverem a mesma atividade por mais tempo. (Rossetti-Ferreira, 1998, p.154)

Nessa perspectiva, tanto o uso dos espaços fechados quanto das propostas de desemparedamento tornam-se complementares, enriquecendo o processo educativo e respeitando as necessidades de cada criança. Cada organização reflete uma ideia de criança, de aprendizagem e de educação. Ambientes muito restritos e padronizados tendem a revelar concepções mais rígidas e pouco sensíveis às necessidades infantis, enquanto espaços pensados para favorecer movimento, exploração, interação e autonomia refletem uma visão mais contemporânea e acolhedora do desenvolvimento infantil. Assim, Oliveira (2011)

reforça que o ambiente também educa, pois comunica valores, expectativas e modos de relação que influenciam diretamente as experiências das crianças. Nessa linha teórica,

Todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinado resultados. Há sempre um arranjo ambiental, mesmo que isso se traduza na existência de uma sala com pouco mobiliário e poucos objetos e brinquedos ou de uma sala atulhada de berços dispostos lado ao lado, como na enfermaria de um hospital tradicional, ou abarrotada de mesas, cadeiras e carteiras, imitando um arranjo escolar também ultrapassado. (OLIVEIRA, 2011, p. 196-197)

Portanto, ao compreender que todo ambiente expressa uma concepção educativa como enfatiza Oliveira (2011), torna-se imprescindível que as instituições de Educação Infantil planejem seus espaços de forma intencional, sensível e coerente com as necessidades das crianças. Reconhece-se, entretanto, que algumas regiões do país enfrentam dificuldades para implementar práticas de desemparedamento de forma integral, seja por condições climáticas, como períodos frequentes de chuva, seja por limitações estruturais e espaciais, o que pode restringir ou dificultar a realização dessas práticas de maneira contínua.

Ainda assim, esses desafios reforçam a importância de que os ambientes internos sejam cuidadosamente organizados, garantindo propostas que favoreçam o movimento, a interação, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Assim, o cuidado com a organização do espaço, interno ou externo, constitui uma ação pedagógica fundamental, reafirmando o compromisso com uma educação que valoriza a infância em sua essência.

O Estágio Supervisionado como Espaço Formativo e de Pesquisa na Formação Docente

O Estágio Curricular Obrigatório na Educação Infantil foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de São Luís de Montes Belos, estado de Goiás, sob a orientação de uma docente responsável pelo acompanhamento e pela supervisão sistemática das práticas pedagógicas desenvolvidas no berçário, participando do cotidiano pedagógico e das atividades propostas para esse grupo etário.

Desde a primeira visita, observou-se que o espaço físico da instituição oferecia diversas possibilidades para o desenvolvimento de experiências educativas fora da sala de aula, como brinquedos de exploração, um jardim e um pátio amplo. No entanto, constatou-se que as práticas pedagógicas permaneciam concentradas predominantemente no ambiente interno, evidenciando um processo de emparedamento da infância. As crianças passavam

grande parte do tempo em espaços fechados, com poucas oportunidades de explorar o ambiente externo e vivenciar experiências significativas.

Durante o período de semirregência, verificou-se que as ações relacionadas à pedagogia do desemparedamento — entendida como práticas realizadas fora da sala de aula, em contato com o ambiente natural e favorecendo experiências sensoriais e motoras — eram pouco desenvolvidas. A professora regente demonstrava maior preocupação com os cuidados básicos do que com a promoção de vivências pedagógicas voltadas ao brincar, à exploração e à interação com o meio.

Diante desse cenário, foram planejadas e executadas atividades no pátio, priorizando brincadeiras com elementos da natureza e momentos de interação ao ar livre. Como exemplo de atividade desenvolvida, as crianças participaram de uma experiência sensorial organizada a partir da exploração de diferentes materiais, como sagu, areia fina, pedrinhas e folhagens naturais, conforme as imagens abaixo. Esses elementos foram cuidadosamente selecionados com o objetivo de ampliar as possibilidades de manipulação, comparação e percepção tátil, favorecendo o contato direto com distintas superfícies e propriedades físicas.

Imagens 1 a 12: Atividades realizadas na Educação Infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora

Essas vivências sensoriais ampliaram significativamente o repertório perceptivo e exploratório das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras essenciais, como coordenação, concentração, autonomia, curiosidade e observação. Cada toque e cada descoberta constituíram uma oportunidade de aprendizagem significativa, reforçando a importância do brincar como caminho para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Em diversas propostas, as crianças foram convidadas a explorar o solário da unidade, o que gerou entusiasmo, curiosidade e participação ativa. Ao vivenciar o espaço externo, elas demonstraram maior envolvimento, interação entre si e alegria ao entrar em contato com diferentes elementos naturais.

Assim, compreendeu-se que o educador desempenha papel fundamental na criação de ambientes que estimulem a curiosidade, o brincar livre e a investigação — princípios essenciais da pedagogia do desemparedamento. Proporcionar experiências que ampliem o

repertório infantil, permitindo-lhes explorar diferentes espaços, texturas, sons e movimentos, mostrou-se indispensável ao processo de aprendizagem. O contato com a natureza contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, favorecendo a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e sensíveis ao mundo.

Considerações Finais

A presente pesquisa permitiu compreender a relevância da pedagogia do desemparedamento como prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, especialmente no que se refere aos aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais. Que o ato de “desemparedar” vai muito além de levar as crianças para fora da sala de aula: trata-se de ressignificar o processo educativo, permitindo que o aprendizado aconteça em contato direto com o mundo, com a natureza e com as múltiplas linguagens do brincar.

Foi possível evidenciar que o desenvolvimento infantil ocorre de forma mais significativa quando mediado por interações sociais, experiências concretas e vivências corporais. O desemparedamento surge como uma proposta que rompe com o modelo tradicional e enfileirado de ensino, aproximando a criança de um aprendizado ativo, exploratório e sensível. Essa perspectiva também reforça o papel do professor como mediador, pesquisador e criador de contextos pedagógicos ricos em estímulos, nos quais o movimento e a curiosidade são reconhecidos como elementos fundamentais da aprendizagem.

Diante do exposto, investir em práticas de desemparedamento implica promover uma educação mais humanizada, dinâmica e significativa, reconhecendo que os processos de aprendizagem extrapolam os limites físicos da sala de aula e que o contato com a natureza constitui um direito da infância. Cabe às instituições educativas e aos educadores repensarem suas metodologias e ampliar os espaços de aprendizagem, de modo a promover experiências que integrem corpo, cognição, emoção e ambiente. Assim, o desemparedamento consolida-se como uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e com a construção de uma educação emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALANA. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1999.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. BNCC.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LE BOULCH, Jean. **A educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Trad. Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. Trad. Maria Cláudia Bonadio. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- Piaget, Jean, 1896-1980. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia: Problemas de psicologia genética**; Jean Piaget; traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. — 2. ed. — São Paulo: Abril Cultural, 1983. — (Os Pensadores).
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 2010, Belo Horizonte. p. 9. Disponível em: https://www.petedu.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.
- TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.
- TUBINO, Bibiana da Cunha; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Desemparedando a Educação Infantil: um processo formativo no estágio curricular. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/15955/209209214040/209209233493>. Acesso em: 07 out. 2025.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia. Goiás, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Silva, André Luís Silva da. **Teoria de Aprendizagem de Vygotsky**. Info Escola, (sem data). Acessado em 08/09/2025. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>