

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: A AMPLIAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

BREAKING DOWN THE WALLS OF CHILDHOOD: EXPANDING FIELDS OF
EXPERIENCE BEYOND THE CLASSROOM

Ciências Humanas • 12/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789143007](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789143007)

Evanilça Ribeiro Pinto Rodrigues¹

RESUMO

O presente artigo analisa o desemparedamento das infâncias como uma perspectiva curricular na Educação Infantil, compreendendo-o para além da utilização de espaços externos à sala de aula. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em referenciais teóricos da Educação Infantil, especialmente nas contribuições de Léa Tiriba, Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Madalena Freire e Richard Louv, o estudo defende que a ampliação intencional dos espaços educativos potencializa a vivência dos Campos de Experiências, fortalece o protagonismo infantil e favorece o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida por meio da análise de documentos legais e da produção científica sobre infância, currículo, mediação docente e organização dos espaços educativos. A discussão evidencia que o desemparedamento constitui uma perspectiva pedagógica e curricular capaz de ressignificar a mediação docente, atribuindo centralidade à escuta sensível, à observação sistemática, à documentação pedagógica e ao planejamento construído em diálogo com as experiências das crianças. Como principal contribuição, o artigo propõe compreender o currículo da Educação Infantil como um processo vivo, permanentemente reconstruído nas relações entre crianças, professores, ambientes e experiências, ampliando a compreensão do desemparedamento para além de uma estratégia metodológica. Conclui-se que essa perspectiva fortalece a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC e amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais significativas, integradoras e coerentes com as especificidades da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desemparedamento das

infâncias; Currículo; Campos de Experiências; Protagonismo Infantil; Mediação docente.

ABSTRACT

This article examines expanding children's learning beyond classroom walls as a curricular perspective in Early Childhood Education, understanding it as more than the use of outdoor environments. Grounded in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and in key theoretical contributions to Early Childhood Education, particularly those of Léa Tiriba, Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Madalena Freire, and Richard Louv, the study argues that the intentional expansion of educational spaces enhances the Fields of Experience, strengthens children's agency, and promotes their holistic development. This qualitative bibliographic study is based on the analysis of educational policies and scholarly literature addressing childhood, curriculum, teacher mediation, and the organization of learning environments. The discussion demonstrates that expanding children's learning beyond classroom walls constitutes both a pedagogical and curricular perspective capable of redefining teacher mediation by emphasizing sensitive listening, systematic observation, pedagogical documentation, and planning developed in dialogue with children's experiences. As its main contribution, the article proposes understanding the Early Childhood Education curriculum as a living process, continuously reconstructed through the relationships established among children, teachers, educational environments, and lived experiences, thereby broadening the concept beyond a mere methodological strategy. It is concluded that this perspective strengthens the implementation of the learning rights established by the BNCC and expands the possibilities for developing more meaningful, integrated, and

context-responsive pedagogical practices aligned with the specificities of early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Expanding Learning Beyond Classroom Walls; Curriculum; Fields of Experience; Children's Agency; Teacher Mediation.

1. INTRODUÇÃO

A infância constitui um tempo singular da existência humana, marcado pela curiosidade, pela brincadeira, pela exploração e pela construção de significados acerca do mundo. Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica compreender que sua aprendizagem acontece nas relações que estabelece com as pessoas, com a cultura, com a natureza e com os diferentes espaços que vivencia. Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira consolidou importantes avanços nesse reconhecimento, respaldados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deslocando o foco de práticas assistencialistas e preparatórias para uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Nesse cenário, a BNCC representa um marco na organização curricular da Educação Infantil ao reconhecer que **"as interações e a brincadeira constituem eixos estruturantes da prática pedagógica"** (BRASIL, 2017, p. 38). A partir dessa concepção, o currículo passa a organizar-se em torno dos direitos de aprendizagem e dos cinco Campos de Experiências, reconhecendo que a criança aprende ao explorar o mundo, investigar, imaginar,

brincar, participar e estabelecer múltiplas relações consigo mesma, com os outros e com o ambiente.

Entretanto, embora os documentos normativos apontem para uma educação centrada nas experiências infantis, observa-se que, em muitas instituições, as práticas pedagógicas ainda permanecem fortemente concentradas na sala de aula, restringindo as possibilidades de ampliação dos contextos educativos e limitando a diversidade de experiências oferecidas às crianças.

Essa permanência de práticas escolarizadas suscita uma reflexão fundamental: como garantir os direitos de aprendizagem e promover a vivência plena dos Campos de Experiências quando os espaços educativos permanecem, em grande medida, circunscritos às paredes da sala de aula?

Essa questão torna-se ainda mais relevante quando se reconhece que a infância é marcada pelo movimento, pela curiosidade, pela investigação e pelo brincar.

É nesse contexto que emerge o conceito de desemparedamento² das infâncias, desenvolvido principalmente por Léa Tiriba, como uma perspectiva pedagógica que propõe ressignificar a organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil.

Conforme afirma a autora, é necessário **"desemparedar as crianças"**, garantindo-lhes experiências que ampliem sua relação com a natureza, com a cultura e com os diferentes territórios educativos (TIRIBA, 2018). O desemparedamento, portanto, não se reduz à realização de atividades ao ar livre, nem se limita ao contato eventual com a natureza. Trata-se de compreender que parques,

pátios, jardins, hortas, quintais, praças e outros ambientes constituem espaços legítimos de aprendizagem quando integrados intencionalmente ao currículo.

Sob essa compreensão, a natureza ocupa um lugar privilegiado por favorecer experiências sensoriais, corporais, afetivas, estéticas e investigativas fundamentais ao desenvolvimento infantil. Contudo, o desemparedamento extrapola a ideia de natureza como único espaço educativo.

Diferentes ambientes naturais, culturais e comunitários podem constituir contextos pedagógicos potentes, desde que permeados por intencionalidade educativa, planejamento e mediação docente. Assim, o foco desloca-se do espaço físico para a qualidade das experiências vividas pelas crianças e para as aprendizagens que esses contextos possibilitam.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Richard Louv sobre a importância da aproximação das crianças com a natureza; com a concepção de ambiente educativo defendida por Loris Malaguzzi; com a perspectiva de aprendizagem experiencial presente na obra de Madalena Freire; e com as contribuições de William Corsaro, Manuel Sarmiento, Sonia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, cujas pesquisas reafirmam a infância como tempo de participação, cultura, brincadeira e produção de conhecimentos.

Em conjunto, esses referenciais permitem compreender que ampliar os espaços educativos significa ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral da criança. Desse modo, o desemparedamento deixa de ser compreendido como uma

estratégia metodológica complementar para assumir o papel de uma perspectiva curricular capaz de potencializar a vivência dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiências previstos na BNCC. Ao favorecer que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam a si mesmas em diferentes contextos, essa abordagem fortalece práticas pedagógicas coerentes com as concepções contemporâneas de infância e com os fundamentos legais que orientam a Educação Infantil brasileira.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o desemparedamento das infâncias como uma perspectiva curricular que amplia os Campos de Experiências para além da sala de aula, discutindo suas contribuições para a efetivação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil. Defende-se a tese de que a ampliação intencional dos espaços educativos potencializa experiências mais significativas, diversificadas e integradas, possibilitando que os princípios da BNCC se concretizem por meio de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o artigo propõe compreender o desemparedamento das infâncias como uma perspectiva curricular capaz de reorganizar a mediação docente, ampliar os contextos de aprendizagem e fortalecer o protagonismo infantil na vivência integrada dos Campos de Experiências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Criança Como Sujeito de Direitos e de Experiências

A compreensão da criança como sujeito de direitos representa uma das mais significativas conquistas das políticas públicas e das pesquisas sobre a infância nas últimas décadas. Como afirma Kramer (2007, p. 15), "as crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas." Essa compreensão rompe com uma perspectiva adultocêntrica que, durante muito tempo, concebeu as crianças como indivíduos em preparação para a vida adulta e destinatárias de práticas educativas centradas na transmissão de conhecimentos e na disciplina.

Sob essa lógica, a infância era reduzida a uma etapa transitória do desenvolvimento humano, desconsiderando suas especificidades, potencialidades e formas próprias de compreender, interpretar e interagir com o mundo.

As transformações sociais, culturais e legais ocorridas ao longo do século XX promoveram uma profunda revisão dessa concepção. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo paradigma ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, atribuindo à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada pela garantia de seu desenvolvimento integral.

Esse princípio foi consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que passou a compreender a infância como um período que demanda proteção, participação, respeito e acesso às condições necessárias para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular consolidou essa compreensão ao reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens, organizando o currículo a partir dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiências, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Conforme estabelece a BNCC, a criança "observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores" (BRASIL, 2017, p. 37), evidenciando que aprender, na infância, constitui um processo ativo de participação, investigação e produção de conhecimentos.

Essa mudança de paradigma encontra respaldo nas pesquisas da Sociologia da Infância, especialmente nas contribuições de Manuel Jacinto Sarmiento e William Corsaro, que defendem a infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais competentes, capazes de interpretar, produzir e transformar culturas.

Para Corsaro (2011), as crianças participam de um processo de reprodução interpretativa, por meio do qual recriam e transformam a cultura nas interações estabelecidas entre seus pares. Nessa perspectiva, deixam de ser compreendidas como sujeitos passivos do processo educativo para serem reconhecidas como participantes ativos da construção de conhecimentos, das relações sociais e da cultura infantil.

No contexto da Educação Infantil brasileira, Sonia Kramer contribui para essa discussão ao defender uma pedagogia que reconheça a criança em sua singularidade, respeitando seus modos próprios de

viver a infância e de atribuir sentidos às experiências cotidianas. Essa perspectiva aproxima-se de uma pedagogia da escuta, na qual conhecer a criança implica reconhecer suas formas de pensar, brincar, comunicar-se e produzir significados.

Da mesma forma, Maria Carmen Silveira Barbosa enfatiza que o currículo da Educação Infantil deve ser organizado a partir das experiências vividas pelas crianças, valorizando a exploração, a curiosidade, a investigação, o brincar e as diferentes linguagens como formas legítimas de aprendizagem.

Essa concepção também dialoga com os estudos de Tizuko Morchida Kishimoto, ao evidenciar que o brincar constitui uma atividade essencial da infância e um poderoso mediador do desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, estabelece relações, cria hipóteses, resolve problemas, desenvolve a coordenação motora, a imaginação e constrói conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nessa mesma direção, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira ressalta que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, corporais, sociais e culturais que não podem ser fragmentadas pelas práticas pedagógicas.

Compreender a criança como sujeito de direitos implica reconhecer que tais direitos lhe são inerentes desde o nascimento, sendo assegurados pelos marcos legais que orientam a proteção integral da infância. Contudo, é por meio das experiências vividas que esses direitos se concretizam no cotidiano da Educação Infantil.

O direito de brincar realiza-se na brincadeira; o direito de participar efetiva-se na participação ativa das crianças nas situações educativas; o direito de explorar ganha sentido quando lhes são oferecidas múltiplas oportunidades de investigar pessoas, objetos, fenômenos e ambientes.

Assim, direitos e experiências não constituem dimensões dissociadas, mas complementares: enquanto os direitos reconhecem a criança como sujeito, as experiências possibilitam que ela os vivencie e lhes atribua significado.

Sob essa perspectiva, a experiência deixa de ser compreendida como um elemento complementar do currículo para assumir posição central na organização da prática pedagógica. A criança aprende porque participa, observa, manipula, cria, comunica-se, movimenta-se e atribui significados às situações que vivencia.

É nesse sentido que os direitos de aprendizagem previstos na BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, orientando a organização dos Campos de Experiências e reafirmando que a aprendizagem infantil ocorre na riqueza das relações estabelecidas com o mundo.

Compreender a criança como sujeito de direitos e de experiências significa reconhecer que sua aprendizagem se constitui nas relações que estabelece com pessoas, culturas, tempos, espaços e diferentes formas de interação com o mundo. Defende-se, neste artigo, que a concepção de infância adotada por uma instituição educativa determina, necessariamente, sua concepção de currículo.

Assim, reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem implica admitir que os processos educativos não podem restringir-se às paredes da sala de aula. O desemparedamento das infâncias, nessa perspectiva, não constitui apenas uma estratégia metodológica ou uma forma alternativa de organização dos espaços educativos; representa uma consequência pedagógica coerente com uma concepção contemporânea de infância, que reconhece a participação, a brincadeira, a investigação, a escuta e a produção de conhecimentos como fundamentos da Educação Infantil.

Desse modo, ampliar os contextos educativos significa ampliar as possibilidades de vivência dos Campos de Experiências, favorecendo aprendizagens mais significativas, integradas e coerentes com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular.

2.2. Desemparedamento das infâncias: protagonismo infantil, escuta sensível e ampliação dos Campos de Experiências

Se a concepção de infância adotada por uma instituição educativa determina sua concepção de currículo, torna-se necessário reconhecer que compreender a criança como sujeito de direitos e de experiências exige uma organização curricular que ultrapasse práticas centradas na transmissão de conteúdos e na permanência quase exclusiva das crianças no espaço da sala de aula. Se a aprendizagem infantil acontece por meio das interações, dos contextos brincantes, da curiosidade, da investigação e da exploração do mundo, diferentes espaços educativos constituem oportunidades legítimas para a construção do conhecimento, desde que organizados com intencionalidade pedagógica.

Nessa perspectiva, o desemparedamento das infâncias configura-se como uma perspectiva curricular comprometida com a ampliação das experiências das crianças para além dos limites físicos da sala de aula.

Mais do que utilizar ambientes externos como extensão do espaço escolar, o desemparedamento propõe uma reorganização da prática pedagógica, reconhecendo que pátios, jardins, parques, hortas, quintais, praças e outros ambientes podem integrar o currículo da Educação Infantil como contextos de investigação, criação, convivência, expressão e aprendizagem.

Conforme defende Léa Tiriba (2018), é necessário garantir às crianças experiências que ampliem sua relação com a natureza e com os diferentes ambientes em que vivem, superando uma Educação Infantil limitada pelos muros da instituição.

Entretanto, compreender o desemparedamento apenas como a utilização de espaços externos representa uma interpretação restrita desse conceito. O potencial educativo desses ambientes não está na simples mudança do lugar onde as atividades acontecem, mas na forma como as experiências são planejadas, mediadas e ressignificadas pelas crianças e pelos professores.

Assim, não é o espaço, por si só, que promove a aprendizagem, é a relação pedagógica construída nesse espaço que lhe confere significado educativo. Os espaços não educam isoladamente, tornam-se educativos quando as experiências neles vividas são intencionalmente planejadas, mediadas e ressignificadas pelas crianças e pelos professores.

Essa compreensão desloca o foco do ambiente para a criança. O desemparedamento, portanto, não tem início na escolha do espaço, mas na concepção de infância que orienta o currículo. O ponto de partida não é o parque, o jardim ou a praça, mas a criança e sua capacidade de observar, levantar hipóteses, investigar, brincar, criar, comunicar-se e produzir conhecimentos.

Desse modo, a ampliação dos espaços educativos somente se justifica quando fortalece o protagonismo infantil e amplia as possibilidades de vivência dos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular.

O protagonismo infantil, nesse contexto, não significa ausência da ação docente nem liberdade desvinculada de intencionalidade pedagógica. Ao contrário, pressupõe uma atuação qualificada, em que o professor observa atentamente as manifestações das crianças, acolhe suas perguntas, interesses e hipóteses, organiza desafios adequados e favorece situações em que elas possam participar ativamente da construção de suas aprendizagens.

Como reconhece a BNCC, a criança "observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores" (BRASIL, 2017, p. 37), evidenciando que aprender, na infância, é um processo de investigação e participação. Assim, a criança deixa de ser mera executora de atividades planejadas exclusivamente pelo adulto e passa a ocupar o lugar de sujeito que interpreta, questiona, experimenta e atribui significado às experiências vividas.

Essa perspectiva atribui à escuta sensível um papel central na prática pedagógica. Escutar a criança significa reconhecer que suas brincadeiras, narrativas, gestos, silêncios, curiosidades e formas de

interação constituem importantes indicadores para o planejamento educativo. Conforme afirma Carlina Rinaldi (2021), **a escuta representa uma disponibilidade permanente para acolher e compreender o outro**, constituindo um princípio ético e pedagógico das relações educativas. Escutar exige também documentar. Ao registrar hipóteses, diálogos, desenhos, brincadeiras e investigações, o professor torna visível o percurso de aprendizagem das crianças e produz elementos que lhe permitem reorganizar continuamente o currículo e suas intervenções pedagógicas.

A intencionalidade pedagógica constitui outro elemento essencial dessa perspectiva curricular. O professor não organiza apenas espaços físicos, mas situações educativas nas quais tempo, materiais, interações e ambientes são cuidadosamente articulados para favorecer experiências investigativas.

Assim, o parque deixa de ser apenas um local destinado ao recreio; o jardim transforma-se em espaço de observação científica, expressão artística e sensibilização ambiental; a horta favorece experiências relacionadas ao cuidado, às transformações da natureza, à alimentação e à cooperação; o pátio torna-se ambiente para desafios motores, jogos simbólicos, resolução de problemas e convivência. Em todos esses contextos, o planejamento docente dialoga permanentemente com a escuta das crianças e com os objetivos de aprendizagem da BNCC.

Essa compreensão dialoga com Léa Tiriba (2018), ao defender que as crianças necessitam viver experiências significativas em diferentes ambientes; aproxima-se de Richard Louv (2016), ao evidenciar os benefícios da aproximação entre infância e natureza; encontra em

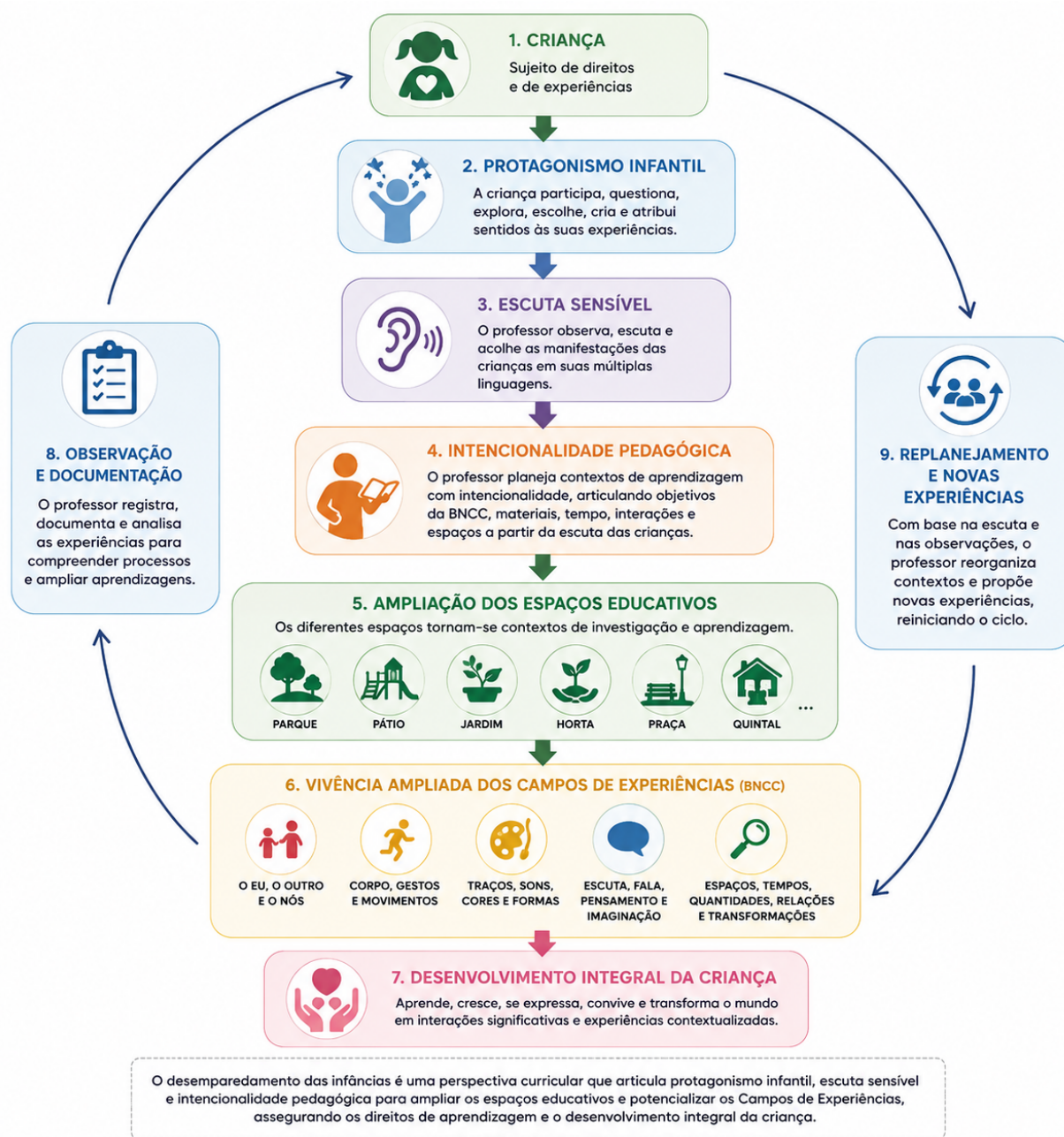
Loris Malaguzzi (1999) a compreensão do ambiente como participante ativo do processo educativo; e converge com Madalena Freire (1996), para quem aprender implica observar, agir, refletir e reconstruir continuamente o conhecimento.

Em conjunto, esses referenciais permitem compreender que o desemparedamento não representa apenas uma metodologia de ensino, mas uma perspectiva curricular coerente com as concepções contemporâneas de infância.

É nesse cenário que os Campos de Experiências previstos na BNCC assumem papel estruturante. Ao ampliar os contextos educativos, o desemparedamento potencializa oportunidades para que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam a si mesmas em situações concretas e significativas.

Os diferentes espaços educativos tornam-se mediadores das experiências infantis, favorecendo a integração entre corpo, linguagem, imaginação, cultura, natureza, relações sociais e produção de conhecimentos.

Figura 1. Modelo teórico do desemparedamento das infâncias como perspectiva curricular na Educação Infantil.



Fonte: Elaboração da autora, construída com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em diálogo com Tiriba (2018), Malaguzzi (1999), Freire (1996), Louv (2016) e Rinaldi (2021).

A Figura 1 sintetiza o modelo teórico proposto neste estudo. O desemparedamento das infâncias é compreendido como uma perspectiva curricular cujo ponto de partida é a criança como sujeito de direitos e de experiências.

O protagonismo infantil, articulado à escuta sensível e à intencionalidade pedagógica, orienta a ampliação dos espaços educativos, potencializando a vivência dos Campos de Experiências

da BNCC e favorecendo o desenvolvimento integral da criança. O modelo evidencia que o foco da proposta não reside nos espaços em si, mas nas experiências que as crianças constroem nesses diferentes contextos educativos.

Em outras palavras, o desemparedamento das infâncias não constitui um fim em si mesmo, mas uma consequência pedagógica de uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, de experiências e de cultura.

Ao ampliar, de forma intencional, os contextos educativos, o currículo amplia também as possibilidades de vivência dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiências, reafirmando a Educação Infantil como espaço de investigação, participação, criação e produção de conhecimentos.

2.3. A Ampliação dos Campos de Experiências por Meio do Desemparedamento das Infâncias

A Base Nacional Comum Curricular organiza o currículo da Educação Infantil a partir de cinco Campos de Experiências, compreendidos como arranjos curriculares que articulam as interações das crianças com os conhecimentos, as culturas, os espaços, os tempos e as diferentes formas de expressão.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de maneira fragmentada ou disciplinar, mas por meio de experiências integradas que respeitam as especificidades da infância e reconhecem a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento.

Ao compreender o desemparedamento das infâncias como uma perspectiva curricular, este estudo defende que a ampliação intencional das experiências das crianças, vividas em diferentes contextos educativos, potencializa a vivência dos Campos de Experiências, oferecendo oportunidades mais diversificadas de explorar, brincar, investigar, imaginar, criar e participar.

Assim, o foco não está na substituição da sala de aula por ambientes externos, mas na ampliação dos contextos de aprendizagem, de modo que parques, jardins, pátios, hortas, praças, quintais e outros espaços passem a integrar o currículo da Educação Infantil como ambientes pedagógicos.

O desemparedamento, portanto, não propõe abandonar a sala de aula, mas integrá-la a outros contextos educativos igualmente ricos em possibilidades de aprendizagem.

A Figura 2 apresenta uma síntese da articulação entre o desemparedamento das infâncias e os Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando como a ampliação intencional dos contextos educativos potencializa diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Figura 2. Relação entre o desemparedamento das infâncias e os Campos de Experiências da BNCC - modelo de articulação curricular.



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2017), Tiriba (2018), Malaguzzi (1999), Freire (1996), Louv (2016) e Rinaldi (2021).

A Figura 2 sintetiza a relação entre o desemparedamento das infâncias e os Campos de Experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular. O modelo evidencia que a ampliação intencional dos contextos educativos — como parques, jardins, pátios, praças, hortas, quintais e outros ambientes de aprendizagem — potencializa a vivência dos cinco Campos de Experiências, ampliando as oportunidades de interação, brincadeira, investigação, criação e expressão das crianças.

Nessa perspectiva, esses ambientes não são compreendidos apenas como cenários para a realização de atividades, mas como contextos pedagógicos que, articulados à intencionalidade docente, à escuta sensível e ao protagonismo infantil, favorecem experiências significativas.

O modelo evidencia, ainda, que o foco da proposta não reside nos espaços em si, mas nas experiências que as crianças constroem

nesses diferentes contextos educativos. Assim, a figura representa a tese defendida neste estudo: o desemparedamento das infâncias constitui uma perspectiva curricular que amplia as possibilidades de vivência dos Campos de Experiências e fortalece a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

No Campo de Experiências **"O eu, o outro e o nós"**, o desemparedamento favorece a convivência em diferentes contextos sociais, ampliando as possibilidades de interação, cooperação, diálogo, resolução de conflitos, respeito às diferenças e construção do sentimento de pertencimento. Os contextos educativos que oferecem maiores possibilidades de movimentação proporcionam às crianças novas formas de interação com seus pares, com os adultos e com a natureza, fortalecendo a empatia, a colaboração e a construção de vínculos na vida coletiva.

Em **"Corpo, gestos e movimentos"**, a ampliação dos contextos educativos potencializa experiências corporais que dificilmente poderiam ser vividas apenas no ambiente da sala de aula. Correr, equilibrar-se, subir, descer, explorar diferentes superfícies, perceber os limites do próprio corpo e experimentar desafios motores em ambientes variados contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da autonomia corporal e da confiança para enfrentar novos desafios, sempre em situações permeadas pela brincadeira e pela investigação.

O Campo **"Traços, sons, cores e formas"** amplia-se quando as crianças encontram, nos diferentes contextos educativos, materiais de investigação, texturas, sons, cores e elementos naturais que enriquecem suas possibilidades de criação artística e expressão estética. Folhas, sementes, galhos, pedras, flores, sombras, água,

areia e outros elementos deixam de ser apenas componentes da natureza para constituírem possibilidades de investigação, imaginação e produção de diferentes linguagens, favorecendo processos criativos contextualizados e significativos.

No Campo **"Escuta, fala, pensamento e imaginação"**, o desemparedamento amplia as oportunidades para que as crianças formulem perguntas, construam hipóteses, contem histórias, expressem opiniões, interpretem situações e atribuam significados às experiências vividas. A observação de um inseto, o cultivo de uma horta, uma caminhada pelo jardim ou uma brincadeira em uma praça podem desencadear narrativas, diálogos, argumentações e investigações. Cada experiência vivida transforma-se em motivo para conversar, perguntar, imaginar, argumentar e produzir novas interpretações sobre o mundo, fortalecendo o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e do pensamento.

Por sua vez, o Campo **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"** encontra nos diferentes contextos educativos um ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos.

As crianças observam fenômenos naturais, percebem mudanças ao longo do tempo, estabelecem comparações, realizam contagens, formulam hipóteses, investigam relações de causa e efeito e constroem explicações sobre o mundo que as cerca.

Dessa forma, conceitos relacionados à Matemática, às Ciências da Natureza e às relações espaciais emergem de situações reais vividas pelas próprias crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Embora cada Campo de Experiências possua especificidades, a prática pedagógica na Educação Infantil não os desenvolve de forma isolada. Uma única experiência vivida em um jardim, em um parque ou em uma horta pode mobilizar simultaneamente diferentes linguagens, conhecimentos e formas de interação.

Essa integração evidencia que os Campos de Experiências não se realizam em espaços específicos, mas nas experiências construídas pelas crianças em diferentes contextos educativos.

O desemparedamento das infâncias amplia essas possibilidades ao favorecer situações em que brincar, investigar, conviver, criar, explorar, expressar-se e conhecer-se deixam de constituir ações isoladas para integrar um currículo vivo, dinâmico e coerente com a concepção contemporânea de infância defendida pela BNCC.

2.4. A Mediação Docente na Perspectiva do Desemparedamento das Infâncias: Da Escuta Sensível Ao Currículo Vivo

Se o desemparedamento das infâncias constitui uma perspectiva curricular, sua concretização depende, necessariamente, da atuação do professor. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de experiências exige uma profunda resignificação da prática docente na Educação Infantil. Se a aprendizagem infantil ocorre por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas em diferentes contextos, o papel do professor deixa de estar centrado na transmissão de conhecimentos para assumir a função de mediador, pesquisador e organizador de contextos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o currículo não se constitui como uma sequência rígida de conteúdos ou atividades previamente definidas, mas como um processo dinâmico, construído na relação entre as intenções

pedagógicas do professor e as experiências produzidas pelas crianças.

Como afirma Loris Malaguzzi (1999), o ambiente participa ativamente dos processos educativos, razão pela qual sua organização integra o próprio currículo da Educação Infantil.

Compreender o currículo como um processo vivo significa reconhecer que ele se transforma continuamente à medida que as crianças observam, investigam, brincam, fazem perguntas, constroem hipóteses e atribuem significados às experiências que vivenciam. O currículo deixa de ser um roteiro previamente fechado para constituir-se como um processo em permanente construção, alimentado pelas experiências, pelos interesses, pelas perguntas e pelas descobertas das crianças.

Assim, a organização do trabalho pedagógico deixa de seguir uma lógica exclusivamente prescrita pelo adulto e passa a incorporar as curiosidades, os interesses, as descobertas e as múltiplas linguagens das crianças como elementos constitutivos do planejamento.

Nesse contexto, a escuta sensível assume papel estruturante na prática pedagógica. Escutar uma criança não significa apenas ouvir suas palavras, mas interpretar suas diferentes formas de expressão: os gestos, os olhares, os desenhos, as brincadeiras, os silêncios, as perguntas, as narrativas e as interações que estabelece com outras crianças, com os adultos e com o ambiente.

Carlina Rinaldi (2021) compreende a escuta como uma atitude ética de disponibilidade para acolher o outro e construir significados em diálogo. Nessa perspectiva, a escuta constitui um princípio

pedagógico que reconhece a criança como protagonista de sua aprendizagem e participante ativa da construção do currículo.

A partir dessa compreensão, a observação deixa de ser um procedimento meramente descritivo para tornar-se uma investigação permanente sobre os processos de aprendizagem. Como defende Madalena Freire (2011), observar exige olhar atento, sensível e reflexivo, capaz de compreender os percursos construídos pelas crianças em suas múltiplas formas de aprender. Observar implica acompanhar como elas exploram os espaços, estabelecem relações, resolvem problemas, elaboram hipóteses e produzem conhecimentos.

É por meio dessa observação qualificada que o professor identifica possibilidades de aprofundamento das experiências e reorganiza continuamente o planejamento de forma coerente com as necessidades, os interesses e as potencialidades do grupo.

A documentação pedagógica integra esse movimento investigativo e reflexivo. Mais do que registrar atividades realizadas, documentar significa tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, permitindo que professores, crianças e famílias acompanhem os percursos construídos ao longo do tempo. Fotografias, registros escritos, produções infantis, narrativas, desenhos e diferentes formas de documentação constituem importantes instrumentos para interpretar as experiências vividas, refletir sobre a prática e subsidiar novas decisões pedagógicas.

A documentação transforma a escuta em memória pedagógica, permitindo que o professor reflita sobre os processos vividos pelas

crianças e reorganize continuamente o currículo a partir das experiências produzidas no cotidiano.

Sob essa perspectiva, a intencionalidade pedagógica não se opõe ao protagonismo infantil; ao contrário, ambos se complementam. Planejar, aqui significa criar condições para que as crianças formulem suas próprias perguntas antes mesmo de receber respostas prontas.

A ação docente consiste em organizar contextos de aprendizagem que desafiem as crianças, ampliem suas possibilidades de investigação e favoreçam a construção de conhecimentos, sem antecipar respostas nem limitar os percursos investigativos. O professor organiza os espaços, seleciona materiais, propõe situações desafiadoras, acompanha os processos e intervém quando necessário, preservando o protagonismo infantil na construção das experiências.

É nesse contexto que o desemparedamento das infâncias adquire pleno significado pedagógico. A ampliação dos contextos educativos não constitui um objetivo em si mesma, mas uma possibilidade de enriquecer o currículo por meio de experiências mais diversificadas e significativas. Parques, jardins, pátios, hortas, praças, quintais e demais ambientes educativos tornam-se contextos de aprendizagem quando a ação docente articula intencionalidade pedagógica, escuta sensível, observação sistemática, documentação pedagógica e protagonismo infantil.

Assim, o professor deixa de ser o centro do processo educativo para tornar-se o articulador das experiências vividas pelas crianças. Sua função não consiste em conduzir todas as ações, mas em criar

condições para que elas investiguem, experimentem, formulem hipóteses, expressem ideias, construam relações e produzam conhecimentos em diferentes contextos educativos. Sua mediação consiste menos em conduzir percursos previamente definidos e mais em potencializar experiências que favoreçam a curiosidade, a participação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

Com isso, o currículo passa a ser compreendido como um processo vivo, permanentemente reconstruído a partir do diálogo entre as experiências infantis e a mediação pedagógica.

Em síntese, o desemparedamento das infâncias transforma não apenas os espaços onde as crianças aprendem, mas também a própria concepção de docência na Educação Infantil. Ao compreender o currículo como um processo vivo, construído nas experiências compartilhadas entre crianças, professores e ambientes. Essa perspectiva reafirma que ensinar consiste em criar condições para que as crianças investiguem, participem, produzam cultura e construam conhecimentos em diferentes contextos educativos.

Mais do que ampliar os espaços educativos, o desemparedamento amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalecendo a efetivação dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A

opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais são construídos social e historicamente, exigindo análises interpretativas que considerem os significados atribuídos às práticas pedagógicas e às concepções de infância presentes na literatura especializada.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de produções científicas nacionais e internacionais que discutem a Educação Infantil, o currículo, a Sociologia da Infância, o protagonismo infantil, a mediação docente, a documentação pedagógica e o desemparedamento das infâncias. Para a fundamentação teórica, foram utilizados autores reconhecidos na área, como Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Léa Tiriba, Madalena Freire, Sonia Kramer, Manuel Jacinto Sarmento, William Corsaro, Maria Carmen Silveira Barbosa, Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Richard Louv, cujas contribuições permitiram analisar o objeto de estudo sob diferentes perspectivas.

A pesquisa documental concentrou-se na análise dos principais marcos legais que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que fundamentam a compreensão da criança como sujeito de direitos e orientam a organização curricular da primeira etapa da Educação Básica.

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem interpretativa, estabelecendo relações entre os referenciais teóricos e os documentos legais com o objetivo de compreender como o desemparedamento das infâncias pode ser concebido como uma

perspectiva curricular capaz de ampliar os Campos de Experiências e fortalecer os direitos de aprendizagem previstos na BNCC. A partir desse diálogo, buscou-se construir uma síntese teórica que articulasse infância, currículo, mediação docente e ampliação dos contextos educativos, evidenciando suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos referenciais teóricos e dos documentos legais permitiu compreender que o desemparedamento das infâncias ultrapassa a ideia de utilização de espaços externos como alternativa metodológica, configurando-se como uma perspectiva curricular coerente com a concepção contemporânea de criança defendida pela Base Nacional Comum Curricular. Os resultados desta investigação evidenciam que a ampliação intencional dos contextos educativos potencializa a vivência dos Campos de Experiências ao favorecer situações de interação, brincadeira, investigação, participação, criação e expressão, elementos constitutivos do desenvolvimento infantil.

Os referenciais analisados demonstram que a criança deve ser compreendida como sujeito de direitos, produtora de culturas e protagonista de suas aprendizagens. Essa concepção, presente tanto nos documentos legais quanto nas contribuições da Sociologia da Infância e das teorias contemporâneas da Educação Infantil, desloca o foco do ensino para as experiências vividas pelas crianças, reafirmando que a aprendizagem se constitui nas relações estabelecidas entre sujeitos, espaços, tempos, culturas e diferentes linguagens.

Os resultados também evidenciam que o desemparedamento não propõe substituir a sala de aula pelos ambientes externos, mas ampliar os contextos educativos que integram o currículo. Parques, jardins, pátios, hortas, quintais e praças deixam de ser compreendidos apenas como espaços físicos e passam a constituir ambientes pedagógicos capazes de favorecer experiências significativas quando articulados à mediação docente, à escuta sensível e à intencionalidade educativa.

Outro aspecto evidenciado refere-se à estreita relação entre o desemparedamento das infâncias e os Campos de Experiências da BNCC. A análise realizada permitiu compreender que a ampliação dos contextos educativos fortalece a integração entre os cinco Campos de Experiências, favorecendo aprendizagens contextualizadas, nas quais brincar, explorar, conviver, expressar-se, participar e conhecer-se ocorrem de forma articulada. Desse modo, os direitos de aprendizagem deixam de constituir apenas princípios normativos para materializarem-se nas experiências efetivamente vividas pelas crianças.

No que se refere à prática pedagógica, os resultados apontam que a mediação docente ocupa papel central na efetivação dessa perspectiva curricular. A escuta sensível, a observação sistemática, a documentação pedagógica e a intencionalidade educativa constituem elementos fundamentais para transformar diferentes contextos em ambientes de aprendizagem. Assim, o currículo deixa de ser compreendido como um conjunto de atividades previamente definidas e passa a configurar-se como um processo vivo, permanentemente reconstruído a partir das experiências compartilhadas entre crianças, professores e ambientes.

As discussões desenvolvidas neste estudo permitem sustentar que a principal contribuição teórica da pesquisa consiste em compreender o desemparedamento das infâncias como uma perspectiva curricular que amplia as possibilidades de efetivação dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiências da Educação Infantil. Nessa perspectiva, os direitos da criança concretizam-se nas experiências que o currículo, intencionalmente organizado, lhe possibilita viver. Tal compreensão amplia o debate sobre o currículo da Educação Infantil ao deslocar o foco dos espaços físicos para a qualidade das experiências construídas pelas crianças em diferentes contextos educativos, reafirmando a centralidade da mediação docente na promoção do desenvolvimento integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo compreender o desemparedamento das infâncias como uma perspectiva curricular na Educação Infantil, defendendo que a ampliação intencional das experiências das crianças, vividas em diferentes contextos educativos, potencializa a efetivação dos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao longo da discussão, demonstrou-se que o desemparedamento ultrapassa a compreensão restrita de utilização de ambientes externos à sala de aula, constituindo-se como uma concepção pedagógica coerente com uma visão contemporânea de infância, que reorganiza a mediação docente, amplia os contextos de aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil.

A análise dos referenciais teóricos e legais evidenciou que a criança ocupa o centro do currículo como sujeito de direitos e de experiências, produtora de culturas e protagonista de suas aprendizagens.

Sob essa perspectiva, os diferentes espaços educativos — internos e externos à instituição — deixam de ser compreendidos apenas como cenários para a realização de atividades e passam a integrar o currículo como contextos pedagógicos que ampliam as possibilidades de interação, investigação, brincadeira, expressão e construção de conhecimentos.

Assim, não são os espaços, por si só, que promovem a aprendizagem, mas as experiências que as crianças constroem nesses contextos, mediadas por uma ação pedagógica intencional.

Ao articular o desamparado das infâncias aos Campos de Experiências da BNCC, este estudo evidenciou que a ampliação dos contextos educativos favorece aprendizagens integradas, nas quais diferentes linguagens, conhecimentos e formas de interação se entrelaçam em experiências significativas.

Mais do que ampliar os espaços da Educação Infantil, amplia-se o próprio currículo, possibilitando que os direitos de aprendizagem sejam vivenciados de forma concreta no cotidiano das crianças. Nesse sentido, compreende-se que os direitos da infância encontram sua materialização nas experiências que o currículo lhes possibilita viver.

Outro aspecto evidenciado refere-se à transformação do papel do professor. O desamparado demanda uma docência fundamentada na escuta sensível, na observação sistemática, na documentação pedagógica e na intencionalidade educativa.

O planejamento deixa de constituir um roteiro fechado de atividades para assumir um caráter investigativo, reflexivo e

continuamente reconstruído, em diálogo permanente com os interesses, as descobertas e as necessidades das crianças.

Nessa perspectiva, a mediação docente constitui o elemento que articula criança, currículo, experiências e contextos educativos, transformando diferentes ambientes em possibilidades efetivas de aprendizagem.

Como contribuição científica, este estudo propõe compreender o desemparedamento das infâncias não como uma metodologia ou estratégia didática, mas como uma perspectiva curricular decorrente de uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos e de experiências.

Defende-se que a ampliação intencional dos contextos educativos fortalece a efetivação dos direitos de aprendizagem e potencializa a vivência dos Campos de Experiências, reafirmando o currículo da Educação Infantil como um processo vivo, permanentemente reconstruído nas relações entre crianças, professores, ambientes e experiências. Como principal contribuição teórica, este estudo sustenta que os direitos da criança se concretizam nas experiências que o currículo, intencionalmente organizado, lhe possibilita viver.

Por fim, considera-se que a consolidação dessa perspectiva depende do fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada de professores, da valorização da documentação pedagógica como instrumento de reflexão sobre a prática e da reorganização dos espaços educativos como parte integrante do currículo da Educação Infantil.

Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas empíricas que investiguem os impactos do desemparedamento das infâncias em

diferentes contextos educativos, contribuindo para ampliar o conhecimento científico acerca de suas repercussões na aprendizagem, no desenvolvimento infantil, na prática docente e na construção de currículos cada vez mais coerentes com a concepção contemporânea de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália.** Humanidades & Inovação, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

RICARDO, Karoline Hachler; SILVA, Lisandra Oliveira e; DAHLKE, Ana Paula; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; PLOTEGHER, Ândrea Tragino. **Desemparedamento das infâncias na Educação Infantil: possíveis relações com a Educação Física escolar.** Educação em Análise, Londrina, v. 8, n. 2, p. 358-378, 2023.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças.** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, e188125, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil.** Revista Criança, Brasília, n. 39, p. 26-35, 2005.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

¹ Pedagoga, especialista em Gestão Escolar pela UNYLEYA, e Gestão do Trabalho Pedagógico pela FACINTER. Professora efetiva da Rede Municipal da Educação de Palmas - TO; Professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Atualmente Gestora do CMEI Príncipes e Princesas em Palmas – TO. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8747362484078259>

² Neste artigo, o termo **desemparedamento** das infâncias designa uma perspectiva curricular que amplia intencionalmente os contextos de aprendizagens da Educação Infantil para além da sala de aula, potencializando a vivência dos Campos de Experiências, o protagonismo infantil e os direitos de aprendizagem, em diálogo

com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e com as contribuições de Tiriba (2018).