



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

PÂMELLA EDUARDA SOARES DOS SANTOS

**QUANDO O PRIMEIRO PASSO ENCONTRA O MUNDO “LÁ FORA”:
Análise das Práticas de Desemparedamento com Bebês**

**SÃO CARLOS - SP
2025**

PÂMELLA EDUARDA SOARES DOS SANTOS

QUANDO O PRIMEIRO PASSO ENCONTRA O MUNDO “LÁ FORA”:
Análise das Práticas de Desemparedamento com Bebês

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Bruna Cury de Barros.

SÃO CARLOS - SP
2025

Santos., Pâmella Eduarda Soares dos

Quando o primeiro passo encontra o mundo lá fora :
Análise das Práticas de Desemparedamento com Bebês /
Pâmella Eduarda Soares dos Santos. -- 2025.
42f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Bruna Cury de Barros
Banca Examinadora: Danitza Dianderas da Silva, Julia
Yoko Tachikawa
Bibliografia

1. Prática pedagógica. 2. Desemparedamento . 3. Bebês.
I. Santos., Pâmella Eduarda Soares dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

QUANDO O PRIMEIRO PASSO ENCONTRA O MUNDO “LÁ FORA”: Análise das Práticas de Desemparedamento com Bebês

Pâmella Eduarda Soares dos Santos

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

Aprovado em: 04/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Bruna Cury de Barros
Universidade Federal de São Carlos

Prof^ª. Dr^ª. Danitza Dianderas da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Prof^ª. Dr^ª. Julia Yoko Tachikawa
Universidade Federal de São Carlos

A Luca que me ensinou a ver as minuciosidades
com olhos de natureza;

A Zoe, Laura, Beni e Yawi que me ensinaram o
primeiro passo do conhecer;

E, em especial, a Angelina: minha inspiração e
milagre que trouxe reencanto à vida.

AGRADECIMENTOS

Devo flores às minhas raízes. A tudo o que me antecede, sustenta e direciona, agradeço. Este trabalho nasce de trajetórias, mãos e afetos que me moldaram, mesmo quando o caminho parecia distante demais para o que um dia imaginei para mim.

A Deus, agradeço pela força e coragem que me guiaram nos dias silenciosos, pelas esperanças que se renovaram, por guiar meus passos e abrir caminhos e possibilidades. Antes mesmo que as palavras me chegue à língua, sei que já as conheciam intimamente.

Aos meus pais, agradeço por terem transformado a dificuldade em impulso, e não em limite. Obrigada por me fazerem chegar a um lugar inimaginável, confiando em mim e no meu irmão mesmo quando a realidade dizia o contrário. Foram e seguem sendo a base sobre a qual construo meus passos. De forma especial, à minha mãe, agradeço o colo e o socorro nos dias aflitos; ao meu pai, a lucidez dos conselhos e o direcionamento.

Aos meus irmãos, parte viva da minha história. Ao David, que sempre trilhou antes para me mostrar que também seria possível para mim. E à Angelina, minha pequena, amor que me atravessa desde os primeiros dias. Um muito obrigada, mágico e especial, pela preocupação e pelas deliciosas comidinhas (de terra) oferecidas nos dias em que eu estava ocupada com os trabalhos do curso.

Ao Denis, meu companheiro de vida e de sonhos, agradeço por cada hora dedicada a mim e aos meus rascunhos, quando este trabalho ainda era só ideia espalhada. Obrigada por ouvir, reler, discutir e me ajudar em meus processos que transformaram conversas longas em páginas inteiras.

Aos meus tios, Larissa e Dhiego, agradeço por serem referências acadêmicas e docentes que me inspiram. Em vocês, encontrei a certeza de caminhos possíveis, sempre embalados de acolhimento e carinho.

Aos meus amigos de casa, Carol, Kauã, Adriano, Kamilyly e Guilherme, agradeço por serem descanso e riso, por preencherem minha vida de afeto mesmo estando longe de São Carlos. Vocês são parte da sensação bonita de querer “congelar o momento”.

À minha família, que nunca deixou que eu me sentisse só, agradeço pelas panelas, pratos, talheres, cobertas e por cada cuidado que me manteve há 113 quilômetros de distância. Em especial, tia Aline, tia Eva, tia Na e vó Cleide, guardo cada gesto com carinho.

Ao meu sogro, Denival, e à Margarida, agradeço pelo abrigo generoso, pelas conversas demoradas, pelas risadas na rede à sombra das árvores, nos dias em que o caos exigia um respiro.

À dona Lu, professora da educação básica, agradeço por continuar presente mesmo com a distância física. Você foi a primeira a acreditar no meu caminho e continua sendo fonte de inspiração.

Às políticas afirmativas e à moradia estudantil, agradeço por terem possibilitado minha permanência, apesar das muitas dificuldades que atravessaram esse processo. Agradeço também às colegas de apartamento, com a sutileza que a convivência compartilhada demanda.

À minha orientadora, Bruna Cury de Barros, agradeço pela amizade palpável e verdadeira, pela prontidão e generosidade. Você que, desde meu primeiro relato, me ofertou livros, caminhos e horizontes. De maneira ímpar, obrigada por me acolher em meus receios e me encontrar nos dias de aflição apenas com um olhar. Que haja coragem ainda que falte!

Ao Colégio de Aplicação da UFSCar, agradeço por cada experiência que ampliou meu olhar sobre a docência. Às professoras de práticas inspiradoras, deixo meu reconhecimento. E, em especial, à professora Maria Cláudia da Silva Saccomani, parceira de trabalho e mãe da Zoe, que pude acompanhar desde a gestação com carinho e admiração, agradeço as trocas tão potentes e a amizade duradoura.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, com sua própria natureza, me inspirou a tecer os primeiros pensamentos sobre o desemparedamento.

Por fim, aos/às bebês que cruzaram minha trajetória, agradeço pelas inquietações que provocaram e pelos aprendizados que nasceram ao vê-los com olhos de natureza.

*“Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?
.Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
Se eu nunca me queimar?
.Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter Barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!”
(Pedro Bandeira, 2013)*

LISTA DE SIGLAS

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico do <i>Portal de Periódicos da CAPES</i>	18
Quadro 2 - Caracterização dos textos-bases selecionados para a pesquisa.....	20
Quadro 3 - Mapeamento da ruptura física.....	25
Quadro 4 - Mapeamento da ruptura cultural.....	28
Quadro 5 - Mapeamento da ruptura de concepção.....	31

RESUMO

O presente trabalho busca analisar as práticas pedagógicas de desemparedamento com bebês, documentadas em artigos, para compreender se e como elas promovem rupturas nas estruturas físicas, culturais e epistemológicas da Educação Infantil, valorizando a natureza como matriz curricular. O estudo confronta a herança assistencialista da creche e a histórica invisibilidade das especificidades pedagógicas dos/das bebês, que resultaram em um modelo de confinamento espacial e curricular no berçário. A pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizou a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) como procedimento para a análise dos dados. As discussões e resultados demonstram que o desemparedamento exige a simultaneidade de três rupturas interconectadas: Física, Cultural e de Concepção, sendo esta última a força motriz do processo ao reconhecer o/a bebê como sujeito ativo e a natureza como eixo curricular. Uma forte convergência entre os estudos aponta para o imperativo da formação docente reflexiva como condição habilitadora para a observação sensível e a gestão do risco aceitável. Como contribuição reflexiva final, infere-se que o desemparedamento no berçário pode ser entendido como a potencialização do espaço físico em um campo de fluidez, deslocando sua rigidez estrutural para torná-lo adaptável e permeável à manifestação das singularidades de bebês sob a mediação docente.

Palavras chave: Bebês. Natureza. Desemparedamento. Prática Pedagógica. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze pedagogical “unwalling” practices with infants, as documented in academic articles, in order to understand whether and how such practices promote ruptures in the physical, cultural, and epistemological structures of Early Childhood Education, valuing nature as a curricular matrix. The study confronts the childcare-centered legacy of daycares and the historical invisibility of infants’ pedagogical specificities, which have resulted in a model of spatial and curricular confinement in nurseries. This qualitative bibliographic research used Content Analysis as the procedure for data examination. The discussions and results show that unwalling requires the simultaneity of three interconnected ruptures: Physical, Cultural, and Conceptual, the latter being the driving force of the process as it recognizes the infant as an active subject and nature as a curricular axis. A strong convergence among the studies points to the imperative of reflective teacher education as an enabling condition for sensitive observation and the management of acceptable risk. As a final reflective contribution, it is inferred that unwalling in nursery settings can be understood as the enhancement of physical space into a space of fluidity, shifting its structural rigidity to make it adaptable and permeable to the manifestation of infants’ singularities under teacher mediation.

Keywords: Infants. Nature. Unwalling. Pedagogical Practice. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O IMPERATIVO DO DESEMPAREDAR.....	15
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
4 RUPTURAS PARA O DESEMPAREDAMENTO COM BEBÊS: ANÁLISE DE DIMENSÕES FÍSICAS, CULTURAIS E CONCEITUAIS.....	26
4.1 Ruptura Física - Reconfigurações espaciais e sensoriais.....	27
4.2 Ruptura Cultural - O cotidiano como campo de autonomia.....	30
4.3 Ruptura de Concepções: Deslocamento de sentido e formação docente.....	33
4.4 Interdependência das rupturas na construção do desemparedamento.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

“Por vezes, as crianças se debruçam no papel. Quanto mais tempo passa, mais desmanchadas elas ficam, como gelatinas em contato com o chão e com os olhos fixos no pincel que desliza com a tinta. Dessa vez, em vez de insistirmos para voltarem a postura inicial, nos debruçamos também e nos desmanchamos também como gelatinas. Parecia um novo mundo. Era a areia movendo experiências. Um convite para entender o sólido que escorrega e escorre como água. "Olhar daqui é mais legal, né prô? Daqui, o céu parece o chão e a gente tá voando!" disse ele, enquanto guardávamos os materiais. Agora ando voando, e ele tinha razão, tem sido mais legal” (Santos, Diário de Estágio, 2024)

A Educação Infantil, que se consolidou no Brasil como um direito de bebês, crianças e mães a partir do movimento popular e das reivindicações feministas desde meados de 1978, tem suas raízes em uma visão assistencialista que inicialmente valorizava apenas o cuidado físico com bebês. Isso porque, a partir das transformações sociais e econômicas na segunda metade do século XX e do posterior ingresso maciço da mulher no mercado de trabalho, a creche atendia originalmente as famílias economicamente menos favorecidas. Tal fato lhe deu o estigma de um serviço assistencial e de baixa qualidade, um último recurso para quem não tinha alternativa, enquanto nas camadas sociais privilegiadas ainda havia o recurso à babá (Carvalho *et al*, 2012).

Assim, durante muito tempo, essa etapa da educação foi entendida como um espaço destinado apenas à proteção e ao atendimento das necessidades básicas (físicas e higiênicas) de bebês e crianças, sem uma ênfase significativa no aspecto educativo. Apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação à primeira infância passa a ser reconhecida como um direito de bebês e crianças e um dever do Estado. Desde então, as políticas públicas aparecem expressas nas leis e diretrizes a fim de assegurar esse direito bem como nos documentos norteadores que regulamentam e garantem o acesso à escola e a oferta de uma melhor qualidade na educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009).

Não obstante o avanço legal que consolidou a Educação Infantil como direito, uma análise mais detida sobre sua operacionalização revela uma distribuição desigual de atenção pedagógica, particularmente no que concerne à faixa etária de bebês (zero a 18 meses). A função histórica da creche, inicialmente marcada pelo viés assistencialista e focada no suprimento das necessidades básicas para o acolhimento das mães trabalhadoras, legou ao

berçário uma posição de menor destaque no debate educacional e na elaboração de propostas curriculares específicas (Barbosa, 2010).

O descompasso supracitado é corroborado por Barbosa (2010), que, ao examinar a pedagogia para a primeira infância, argumenta que, apesar da expansão quantitativa de vagas, "as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas" (Barbosa, 2010). A autora sublinha que o privilégio conferido pelas legislações e bibliografias às crianças maiores resultou na invisibilidade das particularidades de bebês e das "especificidades da ação pedagógica nas [instituições] de educação infantil" destinadas a eles (Barbosa, 2010). Evidencia-se, assim, uma assimetria conceitual que historicamente posicionou o berçário como um espaço prioritariamente de cuidado, e, conseqüentemente, menos analisado no âmbito da investigação e inovação pedagógica.

No cerne dessa invisibilidade teórica e do confinamento espacial reside a questão dos saberes e crenças que moldam a prática docente. O professor, ao se relacionar com o/a bebê, mobiliza não apenas o conhecimento formal, mas toda a sua experiência como pessoa, isto é, sua infância, corporeidade e postura ética, o que invariavelmente "marca o modo como os professores são ou agem" (Barbosa, 2016, p.136). Tais saberes, muitas vezes construídos na experiência vivida e desprovidos de reflexão crítica, sustentam práticas arraigadas que podem tanto ser relevantes quanto reproduzir modelos inadequados (Pimenta, 1996). O desafio, portanto, situa-se no fato de que essas crenças e concepções preexistentes sobre o que é cuidar, o que é educar e, crucialmente, o que é o/a bebê, funcionam como um obstáculo à incorporação da natureza. A superação dessa estagnação demanda um processo formativo que promova a reflexão e a descolonização da mente, como proposto por Tiriba (2010), permitindo que a prática docente com bebês seja igualmente desemparedada e renovada, conforme a urgente necessidade de se repensar os saberes na docência da Educação Infantil (Peroza; Martins, 2016).

Adicionalmente, a observação da materialidade das instituições de Educação Infantil, notadamente em experiências de formação acadêmica (a exemplo da minha formação prévia em Meio Ambiente) e de atuação profissional direta com bebês, revela um padrão arquitetônico e de rotina que intensifica o confinamento. Prevalece um modelo que privilegia o controle e a segurança em detrimento da exploração sensorial e da conexão com o ambiente natural, manifestado pela hegemonia de espaços internos, áreas externas majoritariamente cimentadas e uma limitada inserção da natureza no cotidiano pedagógico.

Para confrontar essa realidade, o presente trabalho se apoia em um referencial teórico que articula o conceito de “desemparedamento”, postulado por Tiriba (2010; 2017), a um constructo de “ruptura” (física, cultural e de concepções). Embora enraizado na perspectiva de Tiriba (2010; 2017) sobre a descontinuidade paradigmática, este trabalho emprega o termo ruptura para designar o movimento teórico e prático de superação da lógica moderna e capitalista que, historicamente, separou o ser humano da natureza, aprisionando-o em estruturas rígidas de tempo, espaço e pensamento. A ruptura, nesse sentido, é uma resistência ativa contra o paradigma que vê a natureza como matéria-prima morta para a produção e o conhecimento como algo puramente racional e instrumental. O desemparedamento, por sua vez, é a ação político-pedagógica que materializa essa ruptura. Embora comece com a abertura dos espaços das instituições educativas para o exterior e o contato com a Natureza (terras, árvores, areia, água), seu alcance é substancial. Trata-se de uma proposta que questiona a hiperestruturação pedagógica do tempo e a lógica da produção de corpos estáticos, insistindo na importância do brincar livre e espontâneo e na autonomia das crianças para a construção de si.

É a partir desta dupla constatação, a invisibilidade histórica das especificidades pedagógicas de bebês e a prevalência de um modelo de confinamento espacial e curricular nas rotinas do berçário, que se define o foco e a justificção desta pesquisa. O estudo propõe, portanto, uma reflexão crítica sobre as práticas educativas, buscando identificar alternativas que reconfigurem a experiência do/da bebê na creche, debruçando-se nas práticas pedagógicas de desemparedamento voltadas para a faixa etária de bebês, conforme documentadas em artigos. A pesquisa visa responder, diante o supracitado, a questão: “Como o conceito de desemparedamento, proposto por Tiriba (2010; 2017), pode ser abordado e implementado nas práticas pedagógicas com bebês em vista de rupturas (físicas, culturais e de concepções) na Educação Infantil?”. Para tanto, objetiva-se analisar as práticas pedagógicas de desemparedamento com bebês, documentadas em artigos, para compreender se e como promovem rupturas nas estruturas físicas, culturais e epistemológicas da Educação Infantil, valorizando a natureza como matriz curricular.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O IMPERATIVO DO DESEMPAREDAR

A dimensão ambiental da existência humana, lamentavelmente, tem sido silenciada pelo projeto escolar tradicional, conforme aponta Tiriba (2017). Esta invisibilidade, que marginaliza a natureza no cotidiano educativo, configura um obstáculo à concretização da Educação Infantil como um espaço de direito e alegria. Apesar da autora direcionar essa perspectiva crítica relacionada ao confinamento no espaço escolar, cenário que o conceito de desemparedamento se impõe, amplia-se - neste trabalho - tal conceito para se refletir sobre o contexto físico das instituições de Educação Infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês.

O desemparedamento (Tiriba, 2017), como supracitado, é um conceito radicalmente ampliado, que se distancia da ideia simplista de apenas levar o corpo para fora. Esse é um princípio sociopolítico e pedagógico que visa superar o "emparedamento", ou seja, a ação de manter bebês e crianças sob confinamento e o silêncio da dimensão ambiental da existência humana. O desemparedamento, neste movimento, implica a superação da dicotomia entre as atividades de sala e de pátio, transformando os espaços externos, o entorno e a natureza em um elemento curricular vital e cotidiano. A proposta, desta feita, é a de uma revolução epistemológica que reconhece o corpo como o principal vetor de conhecimento, aprendendo e existindo na e com a natureza. Desemparedar, em essência, é descolonizar a mente dos dogmas pedagógicos que privilegiam a abstração em detrimento da experiência sensorial integral (Tiriba, 2010).

Partindo desse pressuposto, a ação pedagógica voltada a bebês, seres em intensa e acelerada construção de si e do mundo, exige a natureza como matriz curricular. Barbosa (2010) é categórica ao tratar das especificidades da ação pedagógica com bebês, que se define pelo acolhimento de sua profunda dependência e, simultaneamente, de sua intensa curiosidade exploratória. Segundo a autora, o/a bebê é investigador(a) por excelência, e a riqueza sensorial e a complexidade dos espaços naturais são insubstituíveis para estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, em um processo que transcende a rotina de cuidados meramente higiênicos.

Neste sentido, a defesa do desemparedamento converge com o reconhecimento da importância da terra e do elemento natural, o que implica confrontar o medo da "sujeira", uma construção social higienista que atinge o ápice no cuidado com bebês. Tal medo restringe as vivências essenciais e é contestado tanto pela sabedoria ancestral quanto pelas evidências científicas. O autor Krenak (2019), ao falar do Futuro Ancestral, evoca a necessidade vital de

se "sujar" como um ato de reconexão e pertencimento à Terra, rompendo com o antropocentrismo que isola os sujeitos. Para ele,

É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja. (O ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado.) Quando foi que terra virou sujeira? Faz tempo que eu assisto a esse bombardeio sanitário na cabeça das crianças e não vejo nenhum educador questionar isso. Pois para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje (Krenak, 2019, p.).

Outrossim, o desemparedamento, em sua acepção de libertação das mentes, lança um desafio direto à formação de professores e à rotina das instituições de Educação Infantil. Se o confinamento é pedagógico, a desconstrução deve ser formativa. Tiriba (2010) é clara ao destacar a urgência de se pensar a formação docente e o estabelecimento de uma rotina que não valorize apenas os espaços fechados. Isso porque, observa-se, costumeiramente, além da ausência de elementos naturais, uma rotina que supervaloriza os espaços fechados; janelas da sala que permanecem fechadas e não permitem a visão do mundo exterior e acesso limitado ao pátio. Desse modo, se assim os dias se sucedem, a realidade das instituições educativas pode se constituir como prisão.

Essa urgência dos professores se aprofunda quando se analisa a histórica influência da ótica do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil, um fator que, segundo Peroza e Martins (2016), resultou na homogeneização da concepção de infância e na supervalorização dos aspectos cognitivos em detrimento da integralidade do/da bebê. Tal descompasso formativo, ao privilegiar a abstração e as práticas em sala de referência, consolida uma visão de "escolarização" que se opõe ao princípio do desemparedamento, limitando o aprendizado ao espaço fechado e formal (Peroza; Martins, 2016).

A exploração e organização dos espaços externos atua, nesse sentido, como um revelador do projeto pedagógico em curso e da ideia de infância que os educadores sustentam. Horn (2014) sinaliza que os espaços externos oferecem pistas importantes sobre a ideia de infância que os professores que ali atuam desejam assegurar. Quando o pátio é um mero quadrado de cimento, isso reflete uma concepção alinhada ao modelo tradicional, onde se priorizam as "mesas, os berços, as cadeiras e as crianças, que 'aprendem passivamente'" (Horn, 2014). A autora observa que, frequentemente, atividades como "Brincar com terra e água, assim como poder subir em árvores, são atividades consideradas distantes e pouco importantes" (Horn, 2014). O desemparedamento, portanto, exige que a formação e o fazer

docente priorizem a potencialidade dos espaços externos, naturalizando o ambiente e as práticas ali desenvolvidas. Diante desse pressuposto, ressalta-se a importância de bebês e das crianças em estabelecerem um movimento de convívio e relações com o ambiente natural, pois se são elas “o centro do planejamento escolar, este convívio não pode constituir-se como opção de cada professor, professora, ou instituição, mas ser considerada como direito” (Tiriba, 2017, p.83).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) representam, inegavelmente, um avanço crucial ao estabelecerem a interação do/da bebê e da criança com a natureza e a cultura como um pilar essencial no desenvolvimento infantil. Este reconhecimento normativo é um passo fundamental na inserção da temática ambiental no contexto educacional, especialmente por defender que as instituições criem ativamente ambientes que incentivem tais conexões.

Contudo, uma leitura mais aprofundada, conforme sugerida pelo estudo de Corrêa e Albuquerque (2024), revela que essa mera menção nas diretrizes não é suficiente para garantir a efetividade da Educação Ambiental Crítica. Torna-se imperativo, portanto, transcender o plano teórico e dedicar atenção urgente à prática pedagógica, notadamente no que concerne a bebês e crianças bem pequenas. É neste estágio que a conexão sensorial e corpórea com o meio natural se estabelece com maior intensidade, demandando a elaboração de estratégias mais eficazes e intencionais que fortaleçam essas relações, transformando o reconhecimento da DCNEI em experiências concretas de fruição e aprendizado que subsidiem o pleno desenvolvimento infantil.

Findo o exposto, a tese do desemparedamento deixa de ser apenas um anseio acadêmico e pedagógico, inserindo-se na agenda política nacional, o que atesta sua urgência. A recente aprovação na Câmara dos Deputados do projeto que prevê medidas para assegurar o convívio de crianças com a natureza (Agência Câmara de Notícias, 2025), e que será enviado ao Senado, demonstra que o tema é um imperativo social. O projeto visa estabelecer que União, estados e municípios promovam a criação de espaços de brincar naturalizados e a adoção da educação baseada na natureza na rede de ensino. O texto define que a educação baseada na natureza integra educação ambiental com estratégias que fortalecem o vínculo com o meio natural, destacando como diretrizes a valorização da vegetação local, o plantio de hortas e jardins e, crucialmente, a prioridade para superfícies naturais que absorvem água e diminuem o calor, como terra ou grama (Agência Câmara de Notícias, 2025).

Em suma, a aprovação de tal medida, que visa normatizar o direito da criança à natureza, sublinha a urgência do desemparedamento, tornando-se um imperativo para a qualidade da Educação Infantil e um eixo inegociável para a ação pedagógica com bebês. Este não é apenas um diferencial opcional, mas uma condição para o pleno desenvolvimento humano e para a resiliência climática das futuras gerações, conforme defende Krenak (2019). Neste movimento, a inclusão desses preceitos na legislação aponta para a inadiável responsabilidade do Estado e das instituições de Educação Infantil em garantir a ecologia do cuidado, desemparedando mentes, corpos e espaços.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa, de acordo com Sousa e Santos (2020), pode ser compreendida como um conjunto de ações que visam novas descobertas e estudos em uma determinada área, consistindo em um processo metodológico de investigação, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos. Desenvolve-se em várias etapas que perpassam a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nesse prisma, a pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, almejando fomentar preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a real condição do que está sendo estudado (Laville e Dionne, 2008). Similarmente, Laville e Dionne (2008, p.89) destacam que a tomada de consciência acerca das interrogações iniciais, isto é, o problema de pesquisa, nasce “de nossas experiências, do que somos, pois são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos”. Trata-se de um processo comum a todo pesquisador, pois

[...] nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e de domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (Laville; Dionne, 2008, p.89).

Nessa perspectiva, o presente trabalho aflora a partir da formulação de um problema que se origina em uma trajetória de investigação pessoal e acadêmica. A interrogação inicial foi suscitada, primeiramente, pela observação de um cenário de confinamento e escassez de elementos naturais em uma instituição de Educação Infantil de região periférica em 2008, e sua reincidência ao acompanhar a inserção da minha irmã mais nova na mesma instituição dezesseis anos depois. Essa insurgência foi aprofundada por múltiplas experiências formativas, incluindo estágios curriculares e não curriculares, bem como a participação em

projetos de extensão como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2024. Em todas essas etapas de formação, notou-se a invisibilidade histórica das especificidades pedagógicas de bebês aliada à pouca abordagem sobre a temática do convívio com a natureza, o que reforçou a percepção da lacuna conceitual na minha formação inicial.

A análise dessa disparidade prática, somada à reflexão sobre a importância do papel docente diante da persistência do cenário negligenciado no que tange aos espaços naturalizados, encaminhou para a delimitação do foco deste estudo. A formulação do problema de pesquisa, portanto, decorre da necessidade de investigar as práticas de desemparedamento voltadas à faixa etária de bebês, buscando as rupturas que reconfigurem a experiência da infância.

Essa pesquisa bibliográfica se baseia na análise de artigos sobre as práticas pedagógicas voltadas ao desemparedamento em instituições de Educação Infantil, a fim de compreender as contribuições teóricas já consolidadas no campo. Esse estudo também se configura de cunho qualitativo, pois preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais, remetendo-se a um universo de significados, motivos, fenômenos e processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Sousa; Santos, 2020). Além disso, partindo da premissa de que o foco de interesse da pesquisa qualitativa está voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente, caracteriza-se o presente estudo como tal, uma vez que pretende investigar as ações e relações nas instituições, a partir das narrativas presentes nos artigos que serão selecionados.

Os dados foram coletados no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Trata-se de uma biblioteca virtual, criada em 2000 com o intuito de democratizar o acesso ao conhecimento e facilitar a pesquisa por informações científicas através do uso de dados on-line. Conta ainda com artigos avaliados pelos pares, o que assegura padrões de qualidade e validade científica e possui um dos maiores acervos de revistas científicas do mundo (Capes, 2018). O colocado, somado a facilidade de navegação no portal para realização da pesquisa e aos resultados que se mostraram mais pertinentes à minha investigação, justificam a escolha por essa base de dados.

Para analisar e avaliar o material coletado na pesquisa bibliográfica foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), baseada na articulação entre os discursos presentes nos materiais selecionados e o embasamento teórico. A análise em questão segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-Análise; Exploração do

material e Tratamento dos resultados, podendo ser subdividida ainda em: 1. Preparação das informações; 2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3. Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4. Descrição e 5. Interpretação dos dados.

A fim de discorrer, de forma detalhada, sobre os procedimentos e encaminhamentos da pesquisa, adotou-se, num primeiro momento, descritores como “Desemparedamento AND Educação Infantil” e “Emparedamento AND Bebês”. Deparou-se, porém, com uma escassa produção. Em seguida, utilizou-se dos descritores “Bebês AND Espaços”, a fim de obter resultados mais expressivos, resultando em um volume substancial de 401 artigos. Posto isso, restringiu-se a busca a artigos produzidos nacionalmente nos últimos dez anos (2015-2025), com acesso aberto e no idioma Português. Desse modo, obteve-se 237 resultados, sendo seis selecionados e o restante descartado, pois apresentava conteúdos distantes do contexto da educação.

Posteriormente, refletindo o refinamento do problema de pesquisa e a necessidade de isolar o foco pedagógico, optou-se pelos descritores “Bebês AND Espaço Externo” que resultou em um número restrito de artigos (quatro), os quais, após uma leitura exploratória, revelaram-se predominantemente vinculados às áreas da psicologia clínica e da parentalidade, distanciando-se do interesse na prática educativa institucional. Para reorientar a investigação ao eixo temático, utilizou-se a combinação “Bebês AND Natureza”. Embora essa busca tenha gerado um volume expressivo de 181 resultados, a análise dos títulos e resumos indicou a predominância de periódicos da área da Saúde e abordagens sobre a maternidade, persistindo a dificuldade em isolar o contexto institucional da Educação Infantil.

A pesquisa foi então refinada pela inclusão do descritor “Educação Infantil” (e mantendo "bebês"), de modo a delimitar o foco para o ambiente institucional e curricular, e não doméstico. Esta estratégia gerou 29 publicações, das quais duas foram selecionadas após leitura integral. Além disso, reconhecendo que o desemparedamento é um processo que demanda a ruptura de saberes e a transformação da ação docente, e que a concepção do professor é crucial para a efetivação das práticas, a investigação foi complementada com a busca “Professores AND Bebês”. Esta etapa resultou em 109 publicações, das quais uma foi selecionada por abordar a dimensão formativa necessária ao tema. Em todo o processo, a utilização do descritor “bebês” foi mantida, sublinhando o imperativo da pesquisa em ater-se exclusivamente a esta faixa etária. O quadro abaixo ilustra a seleção dos artigos a serem analisados:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico do *Portal de Periódicos da CAPES*

Descritores	Total de resultados	N ^a de artigos selecionados	Filtros utilizados	Área do conhecimento	Observação
Desemparedament o AND Educação Infantil	0	0	-	-	-
Emparedamento AND Bebês	1	0	-	Educação	-
Bebês AND Espaços	401	-	-	Educação	Número alto de resultados
Bebês AND Espaços	237	6	Novo filtro aplicado: Produções entre 2015-2025; Idioma: Português; Produções : Nacional.	Educação	Aplicação de novo filtro: Muitos periódicos descartados, pois diziam respeito a parentalidade.
Bebês AND Espaços externos	4	0		Educação	Resultados descartados, pois diziam respeito a parentalidade e psicologia clínica.
Bebês AND Natureza	181	-		-	
Bebês AND Natureza AND Educação Infantil	29	2		Educação	
Professora AND Bebês	109	1	-	Educação	Artigos descartados referentes a outras áreas da educação infantil, tais como

					documentação pedagógica e gestão escolar da educação infantil.
--	--	--	--	--	--

Fonte: A autoria própria, 2025

Para cada base de dados descritas na tabela supracitada, utilizou-se os mesmos procedimentos de seleção, escolhendo e eliminando os textos pelos títulos, seguidos da leitura das palavras-chave, dos resumos, da introdução, e por fim, do artigo na íntegra para a seleção daqueles que correspondem ao objeto da pesquisa.

Outro ponto importante a ser mencionado, trata-se da ideia inicial de investigar práticas pedagógicas em instituições localizadas em bairros periféricos, pensando, sobretudo, no recorte social e na justificativa do trabalho que nasce de uma experiência própria. No entanto, o colocado não foi usado como recorte nos descritores, mais uma vez, devido à baixa produção acadêmica na área, sobretudo no que concerne à especificidade da ação pedagógica com bebês.

Por fim, tem-se como textos-bases para a materialidade de análise da pesquisa:

Quadro 2 - Caracterização dos textos-bases selecionados para a pesquisa

Título	Autores	Ano de publicação	Periódico	Procedimentos metodológicos da pesquisa
1- Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento	GOBBATO, Luciana; BARBOSA, Maria Carmen Silveira	2015	Revista Eventos Pedagógicos	Pesquisa de campo (qualitativa, etnográfica com observação participante e registro de imagens, sendo fotografias e vídeos)
2- Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche	SIMIANO, Luciana Pandini	2016	Revista Zero a Seis	Pesquisa de campo etnográfica e qualitativa
3- A organização dos espaços como elemento curricular na	PANDINI-SIMIANO, Luciana	2016	Nuances: Estudos sobre	Ensaio teórico-bibliográfico, com base em

creche: formas silenciosas de educar e cuidar...			Educação	referencial e estudos culturais e sociológicos da infância
4- Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações	BONFIM, Carla; OSTETTO, Luciana Esmeralda	2020	Educação e Formação	Pesquisa de campo etnográfica, e qualitativa com observação - registros filmicos e diário de campo.
5- Relações entre crianças bem pequenas e natureza como possibilidades de aprendizagem na educação infantil	CASTELLI, Denise; DELGADO, Ana Lucia Coll	2022	Interfaces da Educação	Pesquisa bibliográfica, discutindo o potencial pedagógico da natureza.
6- Os bebês na sala do berçário: diferentes trajetórias no espaço	OLIVEIRA, Virgínia Souza; MARQUES, Rafaela Ferreira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	2023	Educação e Pesquisa	Pesquisa de campo etnográfica e qualitativa com observação - diário de campo e registros fotográficos/filmados.
7- Educação ambiental na Educação Infantil: brinquedos e materiais para bebês e crianças bem pequenas	CASTELLI, Denise; DELGADO, Ana Lucia Coll	2023	Revista Momento - diálogos em Educação	Pesquisa bibliográfica e reflexiva
8- A importância do contato com a natureza na adaptação escolar	MORATA, Bruna	2024	Cadernos Pedagógicos	Revisão bibliográfica
9- As vivências espaciais dos bebês a partir do movimento livre e da autonomia na creche	KELLETER, Rafael Ferreira; CARVALHO, Rodrigo Sabbala de	2024	Educação e Pesquisa	Pesquisa de campo qualitativa exploratória e descritiva com observação - diário de campo, registros fotográficos e videográficos

Fonte: Autoria própria, 2025

O levantamento bibliográfico referido, que engloba nove estudos, busca detalhar as diferentes experiências dos bebês nos ambientes das instituições. Esta síntese, portanto, tem como objetivo caracterizar, de forma concisa e analítica, o conteúdo principal e as

contribuições conceituais de cada pesquisa, estabelecendo um panorama das discussões que envolvem o espaço nas instituições na primeira infância, com vista ao desemparedamento.

Gobbato e Barbosa (2015), em uma pesquisa de campo etnográfica, desafiam a visão restritiva do espaço ao investigar os/as bebês nos corredores da creche. O conteúdo central é a ressignificação analítica desses locais de passagem como "entre-espços" de exploração, acolhimento e potencialidade pedagógica, comprovando o valor da corporeidade exploratória em ambientes até então ignorados pelo currículo formal.

Ainda em linha etnográfica, Simiano (2016a) convoca o educador ao "Transver o mundo", insistindo na necessidade de um olhar sensível que capte a perspectiva de bebês sobre o espaço institucional. O cerne do seu conteúdo reside na contribuição conceitual de compreender o/a bebê como um ser que se relaciona de forma multissensorial com o ambiente, tornando-o um sujeito de interações complexas e um leitor ativo do mundo. Para a autora (2016a), pensar a constituição do lugar e assumi-la como uma possibilidade de (re)organizar a creche remete a uma zona estranha, incerta e fascinante. Essa reflexão, para ela, representa um convite a inverter o olhar e a considerar uma lógica que vê, pesquisa e narra a criança pequena não mais como faltosa ou incapaz, mas sim como uma força, potência e possibilidade inerentes ao contexto educacional.

Simiano (2016b) se debruça também sobre outro aspecto, em uma abordagem teórica robusta, estabelecendo o argumento crucial de que a organização dos espaços é, em essência, um elemento curricular não verbalizado. O texto, ao considerar a não neutralidade dos objetos, a presença ou ausência de determinados elementos e a forma como são organizados, enfatiza o papel do espaço como mediador silencioso das experiências de educar e cuidar, reforçando que o ambiente é um artefato cultural que regula a autonomia.

Semelhantemente, por meio de uma pesquisa etnográfica, Bonfim e Ostetto (2020) analisam o campo das relações e da comunicação não verbal. O foco no conteúdo recai sobre a gestualidade e a sincronia corporal entre professoras e bebês, fornecendo a contribuição analítica de que o corpo fala de acolhimento e respeito, sendo a expressão corporal a primeira linguagem na construção do diálogo tônico e afetivo na prática pedagógica. Cabe dizer que a análise da pesquisa concentrou-se nos movimentos relacionais compostos por gestos produzidos entre bebês e professoras no ambiente externo à sala de referência. Os estudos preliminares apontaram que a qualidade da relação estabelecida entre esses sujeitos foi crucial para ativar a descoberta do corpo por parte de bebês, notadamente na experimentação do espaço, das texturas, das formas e dos sabores.

A premissa da relação com o ambiente natural é reforçada por Castelli e Delgado (2022), que se dedicam a discutir as relações entre crianças bem pequenas e a natureza como possibilidade de aprendizagem. Com base em referenciais da Filosofia e Psicologia, o conteúdo enfatiza que as relações entre crianças e natureza são potentes no ensino-aprendizagem. As vivências em espaços externos ou com o uso de materiais naturais propostos pelas professoras configuram-se como oportunidades para que crianças bem pequenas conheçam o funcionamento do mundo de modo mais ativo e significativo, ampliando sua potência de agir.

Oliveira, Marques e Neves (2023), por meio de pesquisa etnográfica, foca na análise detalhada das diferentes trajetórias e formas de ocupação da sala do berçário. A contribuição metodológica reside em sublinhar que a organização material do berçário mediatiza as relações e as aprendizagens, exigindo uma reestruturação do ambiente que seja capaz de acolher a diversidade de movimentos e interesses singulares de cada bebê, em suas explorações, tais como olhar, caminhar, engatinhar, tocar, chorar, disputar brinquedos, aprender o cuidado, dormir e interagir com pares e adultos.

Na interface da natureza e da Educação Ambiental, Castelli e Delgado (2023) promovem um debate sobre a inclusão de materiais não estruturados (naturais) para bebês. A contribuição prática e teórica foca na substituição de brinquedos industrializados por elementos como gravetos e pedras, argumentando que a simplicidade e a multifuncionalidade desses recursos estimulam a exploração multissensorial e, crucialmente, o vínculo afetivo com o meio ambiente.

Similar a essa perspectiva, o estudo de Kelleter e Carvalho (2024), de natureza qualitativa e ancorado em pesquisa de campo, contribui ao demonstrar empiricamente como a garantia do movimento livre e da autonomia se manifesta em vivências espaciais singulares por bebês do Berçário II. A apropriação do ambiente, minuciosamente capturada por registros visuais e observacionais, revela que a organização intencional do espaço é um catalisador fundamental do desenvolvimento exploratório. Para tanto, os autores inferem acerca da importância de uma docência relacional pautada na promoção de espaços, tempos e materialidades, a qual possibilite que bebês desfrutem do movimento livre e tenham a oportunidade de exercer a atividade autônoma por meio de suas vivências espaciais.

Por fim, a expansão do espaço para o exterior é abordada por Morata (2024), cuja revisão bibliográfica analisa a relevância intrínseca do contato com a natureza na adaptação escolar. A pesquisa defende que a imersão em ambientes naturais proporciona benefícios

sensoriais e emocionais que atuam diretamente na saúde integral e facilitam a transição do lar para a instituição, qualificando o espaço externo como crucial.

4 RUPTURAS PARA O DESEMPAREDAMENTO COM BEBÊS: ANÁLISE DE DIMENSÕES FÍSICAS, CULTURAIS E CONCEITUAIS

“Um dia ele se equilibrou de pé
E soltou a minha mão
Então ele sentiu o bom que é
Andar solto pelo chão
[...]
Pra correr por toda grama
Sujando-se de lama
Catando taturana
Fazendo uma cabana
Agora ele só quer
Andar solto pelo chão”
(Palavra Cantada, 2020)

A urgência do desemparedamento ganha voz na simplicidade dos versos que celebram o passo inaugural da autonomia, onde o/a bebê, ao soltar-se, clama pelo pertencimento (ou pela descoberta) ao espaço natural, isto é, o mundo “lá fora”. Nesse sentido, a progressão poética do "andar solto pelo chão" para o "sujando-se de lama" é, em essência, a manifestação da dupla constatação que este trabalho se propõe a analisar: a libertação do corpo e a superação do medo higienista que confina a infância. Se o verso celebra a descoberta da autonomia corpórea e a experiência sensorial do/da bebê em contato com o chão, cabe à pedagogia crítica garantir a correspondente ruptura do confinamento espacial e das concepções docentes, viabilizando o direito àquela autonomia.

Esta seção propõe-se, assim, a realizar a análise das práticas de desemparedamento voltadas à faixa etária de bebês, conforme rastreadas na literatura. O estudo busca identificar de que forma os artigos selecionados promovem ou refletem as três dimensões do constructo de Ruptura aqui delimitadas: física, cultural e de concepções. Para tanto, a seção inicia-se com a definição das rupturas, seguida pela apresentação concisa do material de análise, e, finalmente, pela apreciação crítica dos achados, confrontando-os com o referencial teórico estabelecido. Cabe dizer que a análise das práticas de desemparedamento foi conduzida a partir de um constructo de Ruptura tripartite conforme o referencial de Tiriba (2010; 2017) e autores correlatos, essencial para a compreensão da profundidade da transformação pedagógica exigida.

4.1 Ruptura Física - Reconfigurações espaciais e sensoriais

A Ruptura Física consiste na superação do paradigma arquitetônico de confinamento, historicamente estabelecido pela modernidade. Este movimento exige a crítica à estrutura institucional tradicional, marcada pelo predomínio de superfícies inertes (cimento) e divisórias rígidas, e a sua substituição pela criação de um ambiente educativo permeável (Tiriba, 2010). Tal ruptura se materializa na integração da natureza como elemento curricular central, através da valorização e inserção intencional dos elementos naturais, transformando o ambiente externo em um espaço investigativo e convidativo, onde o/a bebê pode exercer sua exploração sensorial e motora.

Quadro 3 - Mapeamento da ruptura física

Artigo	Indicadores de Ruptura física			
	Crítica estrutural	Integração da natureza como âmbito	Valorização dos elementos naturais	Foco na exploração sensorial
1	Sim (Crítica à marginalização dos “entre-espaços”)	Não há indicativo presente no artigo	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Enfatiza exploração motora e sensorial nos trajetos e encontros realizados nos “entre-espaços”)
2	Sim (O artigo problematiza como a organização material da creche manifesta concepções adultas sobre infância)	Não há indicativo presente no artigo	Não há indicativo presente no artigo	Parcial (discute ocupações sensoriais das crianças, mas com ênfase nas relações espaço-social internas)
3	Sim (Argumenta que a materialidade da creche opera como componente curricular e educa silenciosamente)	Não há indicativo presente no artigo	Não (Menciona materialidade, mas não enfatiza materiais naturais)	Parcial (Reconhece dimensões sensoriais vinculadas ao espaço, ainda que o foco seja curricular)
4	Não há indicativo presente no artigo	Não há indicativo presente no artigo	Não há indicativo presente no artigo	Sim (O estudo privilegia o corpo, o toque e a gestualidade como linguagem relacional)
5	Parcial (Implícito - Enfatizam práticas e experiências mais que	Sim (Estudo que mostra vivências externas como espaço	Sim (Abordagem centrada em materiais naturais e seus	Sim (Ênfase em experiências sensoriais e motoras)

	críticas à infraestrutura)	de aprendizagem)	desdobramentos pedagógicos)	
6	Não há indicativo presente no artigo	Não há indicativo presente no artigo	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Identifica modos sensoriais diversos - olhar, andar, tocar, etc. nas trajetórias de bebês)
7	Parcial (Sugerem mudanças de materiais e práticas sem articular sempre uma crítica sistemática à infraestrutura)	Sim (Defendem inserir materiais naturais e vivências externas como rotinas	Sim (Enfatizam galhos, sementes, areia, água como brinquedos não-estruturados que ampliam exploração)	Sim (Tônica central do texto - estimula contato com a areia, sementes e galhos, focando na multisensorialidade)
8	Sim (Discute adaptação e acolhimento e sugere infraestrutura que permita contato com a natureza)	Sim (Central. Dialoga sobre inserir contato com a natureza no processo de adaptação escolar)	Sim (Defende uso de elementos naturais como recurso afetivo e pedagógico)	Sim (Liga contato com a natureza à regulação emocional e exploração sensorial)
9	Parcial (Implícito - Reconhecem limites das salas e da organização tradicional, mas aparecem centrada nas práticas que restringem movimentos)	Parcial (Destacam a importância de espaços amplos e variados, mas a natureza não é o foco central, aparecendo de forma secundária quando tratam de espaços externos)	Não há indicativo presente no artigo	Sim (O movimento livre é entendido como experiência corporal ampla e multissensorial)

Fonte: Autoria própria, 2025

O quadro supracitado articula uma crítica veemente ao dado material das instituições, como prédios, salas, pátios, mobiliário e brinquedos, e investiga como mudanças nessa materialidade (ou a proposta de ruptura dela) abrem possibilidades pedagógicas distintas com bebês. Entende-se por “ruptura” aqui para além de um mero ajuste estético. Trata-se do deslocamento epistemológico do lugar em que se aprende e se cuida. Dois eixos centrais se destacam: (a) a crítica às configurações arquitetônicas e ao modo como estas reproduzem padrões pedagógico-higienistas; e (b) a proposição de integrar a natureza e materiais naturais como campo e recurso pedagógico que amplia a exploração sensorial.

Primeiramente, destaca-se a forte convergência entre os estudos analisados: o espaço educa, isto é, que a própria organização física configura possibilidades e restrições de ação. Oliveira, Marques e Neves (2023), por exemplo, demonstram como as trajetórias de bebês na

sala do berçário são diretamente mediadas pela organização material do ambiente. A análise das diferentes formas de ocupação do espaço (olhar, caminhar, engatinhar) revela a necessidade de uma reestruturação contínua do ambiente que seja capaz de acolher a diversidade de movimentos e interesses singulares de cada criança. Complementarmente, Bonfim e Ostetto (2020), ao focar na gestualidade e nas relações, sugerem que a qualidade da interação no espaço é crucial; o corpo e a ação docente no ambiente são parte dessa materialidade relacional que precisa ser repensada.

Simiano (2016a), por sua vez, problematiza a ideia de que espaços “limpos e controlados” são automaticamente bons: ela aponta que muitas instituições privilegiam a sala por razões de controle e higiene, relegando outros espaços, tais como os externos, a usos restritos, o que incorpora uma visão higienista e reduz as possibilidades sensoriais e motoras de bebês (Simiano, 2016a). Essa crítica estrutural reforça a premissa de que a materialidade, localização, mobiliário, decoração, não é neutra e expressa padrões culturais/pedagógicos que reproduzem modos de cuidar e educar. Ao basear-se nos documentos normativos, enfatiza que

[...] O espaço pode agradar aos olhos dos adultos mas, muitas vezes, pode carecer da personalidade dos bebês que o habitam. Há instituições que parecem limpas, ávidas e com estruturas modernas, porém sente-se falta de marcas pessoais, simbólicas e singulares do grupo que por elas é habitado (Simiano, 2016b, p.50).

No entanto, embora todos os artigos analisados abordem a importância do espaço na organização pedagógica e nas experiências de bebês, observa-se uma divergência quanto à extensão da ruptura: a maioria ainda restringe a discussão ao ambiente interno das instituições, tratando o exterior como um elemento acessório ou complementar. Autores como Castelli e Coll Delgado (2023; 2022), Morata (2024) e Kelleter e Carvalho (2024), por outro lado, articulam a ruptura física com a ideia de natureza como âmbito, defendendo a integração explícita do exterior e dos materiais naturais como matriz curricular. Nesses trabalhos, a introdução deliberada de materiais naturais (não-estruturados) e a apropriação do espaço externo permitem novas formas de brincar, criar e perceber, ou seja, a natureza é tratada como recurso curricular e como um meio que nutre exploração sensorial, além de proporcionar benefícios emocionais que atuam diretamente na saúde integral de bebês (Morata, 2024). Castelli e Delgado (2022), neste sentido, alerta que “Limitar ou possibilitar a participação de bebês e crianças é contribuir para diminuir ou aumentar a sua potência de agir” (2022, p.13). Ao tratar sobre a materialidade, justificam a desvalorização dos elementos naturais no cotidiano:

Ao considerarmos que o caráter histórico e cultural do brinquedo, o entendimento dos elementos da natureza, como possíveis brinquedos, ou não, está relacionado a esse contexto em que nos encontramos –da produção de brinquedos em massa, da “Era do Plástico”, do incentivo ao consumo, do avanço da tecnologia, do afastamento da vida em meio à natureza (Castelli e Delgado, 2023, p. 138)

Ademais, o estudo sobre corredores (Gobbato; Barbosa, 2015) oferece um exemplo concreto de como a ruptura pode emergir de espaços internos, mas de forma deslocada. Investigar e reaproveitar “espaços entre espaços”, ou “entreespaços”, como o corredor, mostra que lugares tradicionalmente invisibilizados podem ser requalificados. As autoras documentam como o corredor passou de espaço de passagem para espaço de explorações, acolhimento e encontro, evidenciando que mudanças no uso espacial, mais do que em infraestrutura pesada, permitem ampliar as aprendizagens. Esse deslocamento implica uma visão de ruptura que sugere: não basta mudar objetos, é preciso reaprender a ocupar e significar espaços (Gobbato; Barbosa, 2015, p. 96). Este caso específico é paradigmático, pois embora o corredor não seja um “espaço externo”, o estudo o trata como campo de aprendizagem, tornando-se uma forma de desemparedamento em movimento. Em suma, percebe-se que a ruptura física é praticável em escalas diferentes, do micro (retirada de berços, inserção de tapetes) ao macro (uso habitual do exterior). Entretanto, o corpo dos artigos ainda escancara a urgência do desemparedamento (Tiriba, 2017), uma vez que a natureza e os espaços externos permanecem periféricos no discurso de muitos.

4.2 Ruptura Cultural - O cotidiano como campo de autonomia

A Ruptura Cultural foca na descontinuidade paradigmática com a cultura escolar que hiperestrutura o tempo e as rotinas. Trata-se de uma resistência ativa à lógica produtivista que aprisiona a infância em agendas excessivamente rígidas e sequenciais (Tiriba, 2017). O objetivo é promover o desemparedamento do tempo, valorizando uma temporalidade mais fluida que viabilize o movimento livre e a autonomia do/da bebê. Nessa perspectiva, o valor pedagógico se desloca do controle para a possibilidade de exploração espontânea.

Quadro 4 - Mapeamento da ruptura cultural

Artigo	Indicadores de Ruptura Cultural		
	Crítica à rotina rígida	Promoção da autonomia e movimento livre	Cuidado como experiência educativa
1	Sim (Apontam que	Sim (Coloca circulação e	Sim (O acolhimento nos

	corredores podem ser aproveitados pedagogicamente e que rotinas rígidas invisibilizam essas possibilidades)	trajetórias como centrais para o movimento livre de bebês)	espaços de passagem é analisado como prática de cuidado)
2	Parcial (O texto aponta invisibilidades e padrões, implicando necessidade de reorganização, sem apresentar um protocolo de rotina alterada)	Sim (Defende que os lugares dos/das bebês devem permitir ocupações infantis)	Sim (O cuidado aparece como ação relacional e formadora, não apenas técnica)
3	Parcial (Ao evidenciar formas silenciosas de educar, questiona rotinas não refletidas)	Parcial (Aponta necessidade de reconhecer usos diversos do espaço, o que implica flexibilidade)	Sim (Destaca cuidado como prática curricular, não apenas técnica)
4	Parcial (Sugere posturas mais sensíveis e menos mecânicas, mas não trata sobre rotinas explicitamente)	Parcial (Há ênfase na sensibilidade corporal, o que abre espaço para autonomia, ainda que não seja foco motor amplo)	Sim (O cerne do trabalho - Cuidado entendido por meio da gestualidade e do corpo)
5	Sim (Recomenda integrar saídas e tempo externo a rotina escolar)	Sim (Vivências com a natureza favorecem a autonomia)	Sim (Natureza vista como espaço de cuidado e aprendizagem conjunta)
6	Parcial (Enfatiza trajetórias e temporalidades individuais, implicando necessidade de flexibilização)	Sim (Documenta como bebês exploram o espaço via engatinhar, caminhar e disputar brinquedos, evidenciando ação motora)	Sim (Aprendizagem do cuidado aparece como uma das trajetórias)
7	Sim (Defendem que a rotina precisa incorporar tempo para manipulação livre de materiais)	Sim (Materiais naturais e atividades externas favorecem autonomia motora e decisão das crianças e bebês)	Sim (Articulam cuidado, sustentabilidade e aprendizagem sensorial)
8	Sim (Propõe mudanças na rotina de adaptação para incluir vivências externas e sensoriais)	Sim (Vivências com a natureza são apresentadas como oportunidade para movimento e descoberta)	Sim (Adaptações com natureza entendidas como estratégias de cuidado afetivo e regulatório)
9	Sim (Apontam que a rotina baseada no controle corporal impede a autonomia e desconsidera o tempo do/da bebê)	Sim (Eixo central - Defendem a importância da confiança no/na bebê e permitir que ela decida percursos e experiências)	Sim (Cuidado e movimento são indissociáveis - autonomia vista como parte do cuidar)

Ao contrário da ruptura física, que desloca objetos e lugares, a ruptura cultural desloca valores, calendários e gestos cotidianos, tendo como núcleo a crítica à rotina rígida. Há uma forte convergência em reconhecer que rotinas rígidas tendem a reduzir as possibilidades de exploração e que a autonomia exige espaço, físico e temporal, para emergir. Oliveira, Marques e Neves (2023), em sua análise das diferentes trajetórias no berçário, inferem que ambientes planejados de forma estática tendem a congelar práticas e reduzir oportunidades de reinvenção. A crítica cultural, assim, não é apenas “flexibilizar por flexibilizar”, é repensar se a rotina está a serviço da vida de bebês e das crianças ou da organização adulta.

A promoção da autonomia e do movimento livre aparece como contraponto às práticas de proteção excessiva. Gobbato e Barbosa (2015) mostram que quando se permite circulação pelos corredores e se adota posturas acolhedoras, as crianças ampliam suas explorações motoras e interativas (Gobbato; Barbosa, 2015, p. 96). As autoras problematizam o discurso higienista que confina o/a bebê à sala por razões de limpeza e controle, lembrando que essa separação reduz oportunidades de autonomia motora. Da mesma forma, Castelli e Coll Delgado (2023) defendem que vivências na natureza favorecem o agir autônomo e a descoberta corporal, práticas que exigem que a rotina seja redesenhada para comportar saídas, tempo livre e exploração. A fim de explicitar o colocado, Kelette e Carvalho (2024), ao narrar o cotidiano vivido sublinha que os/as bebês do contexto da pesquisa

[...] se movimentam livremente pelo espaço da sala, escolhem materiais para brincar, assim como mobiliários para explorar, sem a intervenção direta da professora ou da educadora auxiliar. Observo que um bebê engatinha até o espaço de descanso, acessa uma das camas montessorianas acolhoadas – que fica na altura do chão – e se deita. Em instantes, o bebê começa a dormir, enquanto os demais membros do grupo seguem interagindo entre si e com os materiais. A minha inferência da manhã de observação é que o movimento livre e a autonomia dos bebês na creche possibilitam significativas vivências espaciais (Kelete; Carvalho, 2024, p.5)

Por fim, o cuidado como experiência significativa é reinventado: não mais cuidado entendido apenas como higiene/controle, mas como pedagógico, como escuta, ajuste de tempo e criação de contextos afetivos que permitem que a criança seja autora de suas investigações. Pandini-Simiano (2016b) coloca a organização do espaço como elemento curricular e afirma que a materialidade e o cuidado formam modos silenciosos de educar. Bonfim e Ostetto (2020), por sua vez, ao analisar gestos e relação corporal, mostram que o cuidado sensorial e gestual é constitutivo da aprendizagem e da vinculação.

No que tange às divergências, os trabalhos variam quanto ao grau de intervenção proposto, alguns oferecem intervenções práticas e protocolos, enquanto outros são mais

analíticos e chamam à reflexão sem detalhar rotinas substitutas. O estudo do corredor (Gobbato; Barbosa, 2015) torna-se exemplar ao reivindicar o uso desse espaço como lugar de acolhimento e exploração, o trabalho propõe uma modificação cultural muito concreta, isto é, reutilizar tempos e passagens antes considerados vazios. Essa atitude constitui uma forma de ruptura cultural que antecede e facilita a incorporação do exterior, configurando um passo inicial para a integração plena da natureza. Em suma, a ruptura cultural implica transformações no cotidiano (escalonamento de tempos, novas rotinas de observação e documentação) e exige não apenas alterar o que há, mas reprogramar o quando e o como do cotidiano institucional, demandando formação docente que saiba ler ritmos infantis e reorganizar o fazer.

4.3 Ruptura de Concepções: Deslocamento de sentido e formação docente

A Ruptura de Concepções (ou epistemológica) demanda o confronto e a descolonização dos saberes docentes arraigados (Pimenta, 1996). Essa dimensão crítica atinge as crenças pré-concebidas sobre o/a bebê, o cuidado higienista (Krenak, 2019) e o adultocentrismo. A ruptura se concretiza quando o educador reconhece o/a bebê como sujeito competente e a natureza como uma matriz curricular em si, e não como um mero cenário para atividades dirigidas. Ela implica, fundamentalmente, o desemparedamento da mente docente.

Quadro 5 - Mapeamento da ruptura de concepção

Artigo	Indicadores de Ruptura de Concepção/Crença			
	Crítica às crenças higienistas	Reconhecimento do/da bebê como sujeito ativo	Natureza como matriz curricular	Reflexão - Implicação na formação docente
1	Sim (Implícito. Ao valorizar corredores e circulação, o artigo tensiona a lógica de confinamento por razões de controle/higiene)	Sim (As trajetórias e explorações infantis são tratadas como produtores de sentido)	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Convoca professores a repensar usos do espaço e rotinas)
2	Parcial (problematiza práticas adultas e invisibilidades, mas não foca explicitamente em higienismo)	Sim (Central ao argumento: bebês constroem sentidos e lugares)	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Convoca a reflexão sobre práticas e o reconhecimento de sentidos infantis)

3	Parcial (Questiona práticas não refletidas - algumas de ordem higienista, mas não é seu foco exclusivo)	Sim (Entende o espaço como produto e produção pelos sujeitos)	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Coloca a ação docente no centro da reorganização curricular do espaço)
4	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Análise das trocas corporais mostra ação e reciprocidade afetiva entre docentes e bebês)	Não há indicativo presente no artigo	Sim (O texto chama atenção para a necessidade de olhar atento e sensibilidade docente)
5	Sim (Propõe olhar crítico sobre proibições que limitam contato com o natural)	Sim (Demonstrado nas interações com elementos naturais)	Sim (Defendem a incorporação da natureza como eixo formativo)	Sim (Apontam para necessidade de formação para mediar essas experiências)
6	Parcial (Problematiza padrões)	Sim (Central - bebês produzem espaço através de percepções e ações)	Não há indicativo presente no artigo	Sim (Implica necessidade de observação e postura sensível por parte dos docentes)
7	Sim (Implícito - Propõe reavaliar temores relativos a sujeira e risco para permitir vivências naturais)	Sim (Valorizam a iniciativa da criança e bebê ao manipular elementos naturais)	Sim (Tratam a natureza como campo de aprendizagem a ser incorporado)	Sim (Sublinham a necessidade de professores preparados para propor e mediar experiências com a natureza)
8	Sim (Propõe superar medos relativos a sujeira e risco e valorizar experiências externas)	Sim (Vivências com a natureza consideradas como espaço de ação e exploração)	Sim (Defende integrar natureza nos protocolos de adaptação e no currículo vivencial)	Sim (Convoca professores a repensar práticas de acolhida e formação para inserir natureza)
9	Parcial (Não tratam da sujeira ou risco, mas criticam concepções de proteção excessiva que limitam movimento)	Sim (Fundamento do texto - Bebê é competente, capaz de explorar e construir suas trajetórias)	Não há indicativo presente no artigo - O debate central é espacial e motor	Sim (Defendem que a atuação docente deve reorganizar para observar, confiar e preparar espaços que favoreçam autonomia)

Fonte: Autoria própria, 2025

Uma primeira linha da ruptura conceitual é a crítica às crenças higienistas e de proteção excessiva que justificam o confinamento de bebês. Gobbato e Barbosa (2015) apontam explicitamente que a ênfase na sala responde a um “discurso higienista” que

instrumentaliza a sala para controle e segurança, limitando circulação e experiência (Gobbato; Barbosa, 2015). De acordo com Simiano (2016b) essa crítica é política: implica interrogar o que se considera risco e o que se denomina por cuidado, e a partir desse questionamento, revalorizar espaços externos e materiais naturais.

Grande parte dos textos convergem no reconhecimento do/da bebê como sujeito ativo e na necessidade de reflexão docente. O segundo marco conceitual é justamente o reconhecimento do/da bebê como sujeito ativo: Simiano (2016a), Gobbato (2015), Oliveira, Marques e Neves (2023) e demais autores convergem na ideia de que bebês “constroem lugares” e atribuem sentidos ao espaço através das suas ocupações. Esse reconhecimento desloca o/a bebê do lugar de destinatário passivo para o de sujeito relacional, o que exige planejamento que parta das ações e interesses dos/das bebês.

Um terceiro vetor é a natureza como matriz curricular. Neste foco, a ruptura conceitual é mais explícita nos trabalhos e nos estudos de Castelli e Delgado (2023; 2022). Tiriba (2010) formula a noção de desemparedamento como a necessidade de religar as crianças com a natureza e “desemparedar” as instituições, assumindo a educação ambiental como eixo formativo desde a infância. Castelli e Delgado (2022;2023) traduzem essa concepção em propostas concretas: materiais naturais, saídas ao espaço externo e tato/olfato/texturas como saberes primordiais que devem compor o currículo. Assim, a natureza deixa de ser “suporte” eventual e passa a ser referência epistemológica, como matriz de conhecimentos e práticas.

A reflexão e a implicação na formação docente é um indicador forte que liga as agendas: a maioria dos estudos aponta que mudanças conceituais exigem formação crítica, reflexiva e coletiva. Oliveira, Marques e Neves (2023), ao analisarem as trajetórias de exploração do berçário, implicitamente demonstram que a leitura sensível e a reconfiguração do ambiente demandam um olhar docente em constante aperfeiçoamento. Morata (2024), ao defender a importância da natureza na adaptação, reforça a necessidade de o professor repensar a rotina para incluir e gerir esses espaços externos. Pandini-Simiano (2016) enfatiza a organização do espaço como elemento curricular que exige revisão da ação docente. Em termos conceituais, a ruptura de concepção é completada somente quando o corpo docente apropria novas visões de bebês e de natureza e traduz isso em rotina, linguagem e avaliação.

4.4 Interdependência das rupturas na construção do desemparedamento

A análise das rupturas (física, cultural e de concepção) em relação ao conceito de desemparedamento, proposto por Tiriba (2010; 2017), demonstra que a abordagem e a implementação do desemparedamento nas práticas pedagógicas com bebês exigem a

simultaneidade de transformações, atuando em um sistema de interdependência onde a mudança conceitual é a “força motriz”. O conceito de Tiriba de religar as crianças à natureza e transformar o espaço institucional em um campo relacional com o ambiente, só opera plenamente quando a Ruptura de Concepção reconhece o/a bebê como sujeito ativo e a natureza como matriz curricular, eixo fundamental em Tiriba (2010) e em estudos empíricos sobre vivências naturais (Castelli; Delgado, 2022; 2023). Essa nova lente orienta a Ruptura Física, que se traduz em transformações materiais concretas, como a ampliação do uso do espaço externo, a introdução deliberada de materiais naturais e o repensar de móveis e circulação, como defendem Castelli e Coll Delgado (2023). Por sua vez, a mudança no espaço exige a Ruptura Cultural, que se manifesta na alteração das rotinas e da mediação adulta, deliberando a circulação, estabelecendo tempos para a exploração e resguardando os ritmos individuais.

Neste contexto, o processo formativo e cooperativo do corpo docente não é um acessório, mas a condição habilitadora da mudança. As intervenções espaciais e culturais fracassam se realizadas sem formação e reflexão coletiva. O trabalho de Oliveira, Marques e Neves (2023) demonstra que a reconfiguração das trajetórias de exploração é um processo contínuo que exige observação atenta. Bonfim e Ostetto (2020) reforçam que a qualidade do diálogo tônico e afetivo (comunicação não verbal) é a base de um cuidado respeitoso que precisa ser aprendido e refletido pela equipe.

Pandini-Simiano (2016) sustenta ainda que, se o espaço é elemento curricular, o fazer docente precisa ser pensado formativamente para que a equipe aprenda a observação sensível, a planejar saídas e a avaliar riscos com base na experiência, e não na proibição, conforme os estudos consultados mostram ser necessário. A implementação do desemparedamento se traduz, assim, em práticas operacionais viáveis que tocam tanto na infraestrutura (retirar/deslocar berços, inserir tapetes e materiais naturais), quanto na gestão do tempo (calendarização inclusiva, reservando horários fixos para vivências externas), exigindo protocolos de cuidado com risco aceitável, que transformem medos administrativos em estratégias pedagógicas.

Finalmente, Tiriba (2010) situa o desemparedamento como um eixo ético-pedagógico que exige a redefinição do fim curricular: migrar da mera guarda e higienização para a formação de sujeitos ambientais, afetivos e ativos, que aprendem sobre o mundo por meio do corpo e do contato direto. Os estudos consultados demonstram que esta mudança de finalidade traz resultados concretos, como maior exploração, maior autogestão motora e maior

presença de interações significativas, consolidando o/a bebê como protagonista em um currículo expandido. O desemparedamento é, em suma, a condição de possibilidade para as rupturas física e cultural, pois sem o novo olhar conceitual, rearranjos materiais e mudanças de rotina tendem a permanecer superficiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atenção teórica acerca do confinamento dos espaços, de acordo com Tiriba (2017), mostra-se cada vez mais necessária, sendo preciso desvelar as verdadeiras questões que se escondem sob a denominação de "ambiente escolar seguro", a fim de manifestar as discussões sobre os seus fenômenos. Visto que, a própria semântica do "emparedamento" condiciona a infância a uma experiência de restrição sensorial, higienismo excessivo e controle motor, compreensão que coloca os/as bebês ainda mais distantes das possibilidades de desenvolvimento integral.

Neste cerne, a análise dos artigos permitiu que o objetivo central desta pesquisa: “analisar as práticas pedagógicas de desemparedamento com bebês, documentadas em artigos, para compreender se e como promovem rupturas nas estruturas físicas, culturais e epistemológicas da Educação Infantil, valorizando a natureza como matriz curricular”, fosse atingido. Por meio do levantamento e da articulação das discussões, foi possível mapear as convergências e as fissuras nas formas de implementar as rupturas necessárias para concretizar o desemparedamento na atuação com bebês. Tal êxito se materializa no entendimento de que a transformação do espaço institucional não é um ato único, mas um processo contínuo e interdependente que exige a ruptura de concepção como sua força motriz.

Para tanto, é crucial e indispensável o papel da reflexão docente como motor da mudança. A necessidade desse aprofundamento reflexivo, conforme indicado nas discussões teóricas, ecoa na obra de Pimenta (1996), que estabelece a intrínseca dependência da teoria em relação à prática. Isso porque, segundo a autora, os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, especialmente se forem mobilizados a partir dos problemas que ela coloca. Pimenta (1996) argumenta que a prática é anterior à teoria, e essa anterioridade não implica uma contraposição, mas sim uma íntima vinculação. Desse modo, um aspecto fundamental da prática docente é o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria atuação, com a contribuição da teoria pedagógica.

Dessa forma, espera-se que tais reflexões contribuam não apenas para o reconhecimento do ambiente natural como parte essencial do processo educativo, mas

também para a valorização de práticas pedagógicas que considerem a especificidade de ser bebê e para a formação docente voltada à construção de uma rotina mais equitativa e significativa. Ademais, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, almeja-se que o presente estudo traga contribuições específicas a essa abordagem metodológica, seja ao sintetizar conhecimentos já consolidados sobre o tema do desemparedamento, seja ao identificar lacunas que possam fomentar novas investigações sobre a relação intrínseca entre o/a bebê, a natureza e o direito à infância plena na creche.

Em suma, visa-se que este trabalho, para além das contribuições acadêmicas, também ofereça respaldo significativo à prática docente. Almeja-se que os resultados aqui apresentados contribuam para se refletir sobre a construção de uma educação mais contextualizada, o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a valorização do brincar ao ar livre e a criação de caminhos que tornem a instituição de Educação Infantil um espaço mais integrado e significativo para os/as bebês e suas experiências vitais.

Como contribuição reflexiva final, infere-se que o desemparedamento no berçário pode ser compreendido como um não-lugar - não no sentido de ausência, tampouco em sua compreensão como estático, mas na capacidade do espaço físico em se tornar um campo de potencialidades fluidas. Ou seja, no potencial que o ambiente tem de se transformar, de se adequar e permitir de forma fluida a manifestação democrática das singularidades humanas dos/das bebês, de suas culturas, das preferências, a partir da mediação docente.

Nessa perspectiva, a prática educativa se refere muito mais que uma simples mediadora do desemparedamento, mas como uma parte colaborativa desse processo, capaz de ouvir os ruídos e a comunicação gestual e exploratória dos/das bebês, para transformar o berçário em um ambiente de escuta sensível e de potência vital que se estende para além dos muros institucionais.

Diante do exposto e da urgência de um novo olhar para a educação dos/das bebês, indaga-se: Se o desemparedamento no berçário implica um "não-lugar" de potência fluida, ouvindo os ruídos da comunicação e integrando a natureza como matriz curricular, como a formação inicial e continuada, pode ser reformulada para transcender o ensino técnico e, efetivamente, preparar a docência para essa escuta sensível e a gestão ética de um ambiente educativo vital e permeável?

É crucial reconhecer, no entanto, que a efetivação dessa escuta e gestão ética depende também fundamentalmente das condições estruturais de trabalho. Isso porque, se o desemparedamento é a exigência ética para uma pedagogia vital, como justificar a inércia

política que mantém a carência estrutural de meios (artefatos de mobilidade segura para grupos de bebês) e a crônica falta de braços (professores em número inadequado), elementos que, na prática, sabotam o direito à expansão do campo educativo? Neste sentido, o cerne da luta pela concretude do desemparedamento reside na urgência de políticas públicas efetivas que valorizem a docência com bebês, garantindo as condições materiais e humanas necessárias para transformar a teoria em prática diária.

Finaliza-se esse trabalho com esse questionamento que oferece elementos importantes para promover novas investigações sobre a intersecção entre o espaço, a atenção integral à infância e a formação profissional daqueles que atuam na Educação Infantil. Firma-se aqui ainda a esperança de que bebês, como sujeitos ativos e curiosos, e seus lugares de mundo - o mundo natural, que se manifesta em texturas e vitalidade - sejam cada vez mais reconhecidos e valorizados, impulsionando a ação docente a transcender o confinamento e a construir um currículo que garanta a autonomia e a liberdade plena do corpo em movimento.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara aprova projeto que prevê medidas para assegurar o convívio de crianças com a natureza**. Agência Câmara de Notícias, 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1212450-camara-aprova-projeto-que-preve-medidas-para-assegurar-o-convivio-de-criancas-com-a-natureza>. Acesso em: 25 out. 2025.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais Respeito, Eu Sou Criança!**. São Paulo: Moderna, 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. 1. ed. Santa Maria: Caxias, 2015, p. 131–140.
- BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Zero-a-Seis: Revista Crítica de Educação**, Rio Grande, v. 12, n. 21, p. 11-30, jan./jun. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONFIM, Carla; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1647/2475>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

CASTELLI, Denise; COLL DELGADO, Ana Lucia. Educação ambiental na educação infantil: brinquedos e materiais para bebês e crianças bem pequenas. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 32, n. 3, p. 145-162, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14995/10132>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CASTELLI, Denise; DELGADO, Ana Lucia Coll. Relações entre crianças bem pequenas e natureza como possibilidades de aprendizagem na educação infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 353-372, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4597/5130>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Cartilha para o uso do Portal de Periódicos da Capes**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/cartilha%20portugues.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

CORRÊA, Walesca Antônia Ferreira; ALBUQUERQUE, Dayse da Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: reflexões e diálogos para práticas de Educação Ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 29, n. 2, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/18175?articlesBySimilarityPage=53>. Acesso em: 25 out. 2024

GOBBATO, Luciana; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. **Revista Eventos Pedagógicos**, Cáceres, v. 9, n. 1, p. 282-296, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9686/5922>. Acesso em: 12 nov. 2025.

HORN, Maria da Graça. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KELLETER, Rafael Ferreira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As vivências espaciais dos bebês a partir do movimento livre e da autonomia na creche. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e276834, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KFBSRYqrb6VYzRGtmxtYLMf/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORATA, Bruna. A importância do contato com a natureza na adaptação escolar. **Cadernos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 45-54, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8932/5281>. Acesso em: 12 nov. 2025.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; MARQUES, Rafaela Ferreira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os bebês na sala do berçário: diferentes trajetórias no berçário. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e240076, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dp7yvMpNmQM9mKLX5PzdJrS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PALAVRA CANTADA. O Explorador. **Concerto para Bebês, Vol. 1**. São Paulo: Palavra Cantada, 2020. Disponível em: <https://music.apple.com/br/album/o-explorador/1545681420>. Acesso em: 9 set. 2025.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 306-324, abr./jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, P. E. S. dos. **Diário de Estágio**. Colégio de Aplicação da UFSCar. São Carlos, 2024.

SIMIANO, Luciana. A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas de educar e cuidar. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 142-160, set./dez. 2016b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4578/3657>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SIMIANO, Luciana Pandini. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 22-37, jan./jun. 2016a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p22/31487>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 28-39, jan./jun. 2017.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza 1: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. p. 7161-2-9. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 07 set. 2025.