

Luiza de Paula Cortezzi



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
cortezzilui@gmail.com

Vanessa Ferraz Almeida Neves



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
vfaneves@ufmg.br

Shirlei Rezende Sales



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
shirlei.sales@gmail.com

“VEM, PESSOAL, DESCOBRIR NOVOS HORIZONTES”: AS VIVÊNCIAS DE UM CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as vivências de um currículo do berçário, focalizando a construção dos sentidos e significados produzidos pelos/as bebês e professoras para as práticas curriculares. A pesquisa aconteceu em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte com a produção de videograções, notas de campo e entrevistas. A perspectiva teórico-metodológica está baseada nas teorias curriculares, na Psicologia histórico-cultural e na Etnografia em Educação. O conceito de vivência é entendido como a unidade pessoa/meio; e o currículo é analisado como uma prática cultural. Argumentamos que as vivências dos/as bebês e professoras foram marcadas por tensões expressas na unidade [autonomia/proteção]. Essa unidade constitui o currículo do berçário por meio de práticas que possibilitam aos/às bebês a realização de várias atividades, com base em suas próprias iniciativas e sem a tutela direta de um adulto. Ao mesmo tempo, essas práticas propiciam a proteção e o cuidado desses/as bebês.

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Currículo. Psicologia histórico-cultural. Etnografia em Educação.

“COME ON, GUYS! LET’S DISCOVER NEW HORIZONS”: LIVED EXPERIENCES IN AN EARLY CHILDHOOD CURRICULUM

ABSTRACT

This article aims to analyze the lived experiences (*perizhivanya*) of a childcare school curriculum, focusing on the construction of meaning and the significance produced by infants and teachers for curricular practices. The research took place at a Municipal School of Early Childhood Education in Belo Horizonte (Minas Gerais state, Brazil), with video recordings, field notes, and interviews. The theoretical-methodological perspective is based on curricular theories, cultural-historical psychology, and ethnography in education. The concept of experience is understood as the person/environment unit while the curriculum is analyzed as a cultural practice. In this study it is argued that the experiences of children and teachers were marked by some tension expressed in the [autonomy/protection] unit. The aforementioned unit constitutes the nursery school curriculum through practices that enable the infants to carry out various activities, based on their own initiatives and without the direct supervision of an adult. At the same time, those practices provide protection and care for the children.

Keywords: Infants; Early Childhood Education; Curriculum; Cultural-historical Psychology; Ethnography in Education.

Submetido em: 13/07/2021

Aceito em: 10/05/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp375-399>



1 INTRODUÇÃO

Qual a importância de problematizarmos o currículo vivenciado em uma turma de berçário? A relevância dessa questão pode ser dimensionada ao nos remetermos à luta dos movimentos feministas que, desde a década de 1970, defendiam que a Educação Infantil se tornasse um direito de todas as crianças (TELES, 2015), direito que foi consolidado com a Constituição Federal de 1988. Cumpre destacar que, atualmente, aproximadamente 3,8 milhões das crianças brasileiras até três anos frequentam instituições de Educação Infantil¹, o que nos impulsiona a melhor compreender como os/as bebês vivenciam os currículos praticados em contextos coletivos de cuidado e educação.

Complementar ao direito à educação dos/as bebês, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) sanciona, no artigo 30, que esse atendimento deverá acontecer em creches². Além disso, a LDBEN estipula que a Educação Infantil compõe a Educação Básica, o que implica, em termos legislativos, pensar sobre um currículo para a Educação Infantil articulado a uma base nacional comum³. Compondo um cenário de disputas, ainda em 2014, a elaboração de uma base nacional comum se torna uma estratégia para cumprir quatro metas do novo Plano Nacional da Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014. Nesse sentido, a meta 1, que pretende ampliar a oferta dos serviços da creche e universalizar da Educação Infantil⁴, estabelece como estratégia

[...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a **garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas** que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (PNE, 2014, grifos nossos).

Dessa forma, a elaboração de um currículo oficial para a Educação Infantil, incluindo os/as bebês, se torna um imperativo legislativo e impulsiona a necessidade de ampliarmos o debate acerca do currículo da Educação Infantil. Afinal, concordamos com Tomaz Silva (2001, p. 11) no que se refere ao fato de que “a política curricular, [...] transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula”. Muitos são os dilemas e disputas em torno das

¹ Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em 01/07/2021.

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 30: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”.

³ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu artigo 26, define que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

⁴ Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

definições curriculares. Inúmeros são os questionamentos sobre os processos de seleção dos conteúdos a comporem um planejamento curricular. Entre os currículos escritos, registrados em documentos oficiais, e os currículos efetivamente vivenciados nos berçários da Educação Infantil, há uma infinidade de possibilidades que carecem de investigações para sua melhor compreensão.

Esperamos contribuir com esse debate por meio da análise de como os/as bebês vivenciaram o currículo do berçário em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte (EMEI Tupi). Tal análise foi elaborada tendo por base parte dos resultados de uma pesquisa fundamentada no diálogo entre as teorias curriculares, a Psicologia histórico-cultural e a Etnografia em Educação.

Organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira delas, o currículo é analisado como uma prática cultural que produz sentidos e significados e é produzida por sentidos e significados em determinados contextos, propiciando diferentes vivências para bebês e professoras. Na segunda seção, apresentamos nossa abordagem teórico-metodológica. A seguir, focalizamos as vivências dos/as bebês e professoras com a "almofada vazada", artefato que esteve presente no segundo semestre observado. Por fim, tecemos algumas conclusões. Argumentamos, ao longo deste artigo, que as vivências dos/as bebês e professoras foram marcadas por tensões expressas na unidade [autonomia/proteção]. Essa unidade constituiu o currículo do berçário por meio da seleção de práticas que visam possibilitar aos/às bebês a realização de várias atividades, com base em suas próprias iniciativas e sem a tutela direta de um/a adulto/a. Ao mesmo tempo, essas práticas propiciam a proteção e o cuidado desses/as bebês. Tais dimensões constituíram o currículo investigado.

2 VIVÊNCIAS E CURRÍCULO COMO PRÁTICA CULTURAL

O conceito de vivência nos permite estabelecer uma relação entre o que uma pessoa vivencia e o seu processo de desenvolvimento cultural. Para tanto, torna-se necessário analisar as transformações que aconteceram no meio cultural e na pessoa, pois, vivência é

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Desse modo, a vivência é uma “união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 686), ensejando a compreensão de que a ação do meio no sujeito dependerá da maneira como este significará o mundo e as coisas, o que será diferente para cada pessoa. Assim, ainda que o currículo praticado no berçário seja o mesmo para todos/as os/as bebês, diferentes vivências serão constituídas por eles/as em um fluxo contínuo de produção de significações. Há um movimento cíclico entre o processo de significação e a criação de algo novo, impulsionando a emergência de zonas de desenvolvimento iminente e, conseqüentemente, o curso do desenvolvimento cultural de todos/as os/as envolvidos/as, bebês e professoras.

As produções humanas são construídas por práticas de significação relacionadas à “imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, Tomaz, 2001, p. 14). Tais práticas são culturais. Nessa perspectiva, o entendimento de cultura “aponta para a atuação de relações de poder no estabelecimento até mesmo de seu próprio sentido” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53). As práticas culturais são múltiplas em suas significações, não sendo fixas nem definitivas. Elas se modificam ao longo da história e se processam de diversas formas em diferentes grupos culturais. Desse modo, a cultura não é aqui compreendida como uma hegemonia da superestrutura, mas como microprocessos de significação que se alteram e se modificam todo o tempo, não sendo aleatórios, mas organizados por relações, tramas, redes de significações. Analisá-los é compreender as condições sociais e culturais que produziram significados particulares, assim como o efeito dessas práticas de significação. Como nos ensina Tomaz Silva (2001, p. 10), “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político”. É nessa perspectiva que se constitui um currículo escolar: práticas de significações de um meio que se materializam tanto nos documentos curriculares, quanto nas vivências em uma instituição de educação coletiva.

Nesse arcabouço teórico, o currículo é compreendido como um “terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28). Desse modo, entendemos a sala do berçário como um terreno, ou um meio, que cria e produz cultura, constituindo as vivências dos/as bebês e das professoras que ali estão compartilhando práticas sociais e culturais. Assim, um currículo escolar é o lugar da “produção e criação simbólica, cultural” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 26) dentro de uma instituição educativa. Devido a esse caráter produtor, é possível considerar que o currículo é um artefato cultural que produz a cultura e é produzido por ela (MOREIRA, 2001). Ou seja, ser produzido pela

cultura e, ao mesmo tempo, produzir cultura, implica estar em um constante processo de significação, marcado por relações sociais de poder.

Dessa forma, o currículo não é apenas uma seleção de alguns conhecimentos a serem ensinados às crianças, mas também práticas de significação que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social (SILVA, Tomaz, 2001). Portanto, as vivências dos/as bebês são constituídas no processo de construção de sentidos e significados em um currículo praticado no berçário. Tal currículo implica escolhas que se relacionam com a organização dos tempos e espaços, bem como com a materialidade presente no berçário, incluindo a “almofada vazada”, artefato que compõe o currículo do berçário investigado.

Durante a pesquisa foi possível observar diferentes significados sendo produzidos para as práticas curriculares vivenciadas no berçário. Atentamo-nos aqui, especificamente, para os sentidos atribuídos à unidade [autonomia/proteção]. Discutimos, a seguir, como os conceitos de autonomia e proteção são entendidos nos documentos curriculares de maior relevância para a primeira etapa da Educação Básica, bem como nas pesquisas da área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) são as principais referências curriculares atuais para a etapa da Educação Infantil. Esses documentos foram elaborados com o intuito de marcar uma identidade da Educação Infantil como um direito da criança e, ao mesmo tempo, estabelecer uma diferença em relação aos currículos do Ensino Fundamental. Assim, por um lado, o formato escolar na Educação Infantil, ou *escolificante* (MOSS, 2008), é questionado. Por outro lado, sua formalização no campo dos direitos é reivindicada. Diante desse contexto, o currículo da Educação Infantil tem a criança como centro do seu planejamento e é definido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, Art. 3, 2009).

Ao longo de 2010, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) elaborou um conjunto de dez textos, para o Programa Currículo em Movimento, com o objetivo de discutir aspectos específicos das DCNEIs. “As especificidades da ação pedagógica com os bebês” (BARBOSA, 2010) é um desses textos, o qual explicita uma compreensão dos/as bebês (faixa etária entre zero e dezoito meses) como

[...] pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente

conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Coerente com essa concepção de bebê potente, o espaço do berçário deve incitá-los a explorarem o espaço, a serem curiosos/as, a procurarem por brinquedos e pelos/as colegas, buscando que novas experiências sejam vivenciadas. O ambiente também deve proporcionar conforto, segurança e ser coerente com as necessidades dos/as bebês (BARBOSA, 2010). Da mesma forma, a BNCC (BRASIL, 2017), apoiada em uma concepção de bebê potente, propõe uma ampliação das suas experiências no contexto coletivo do berçário por meio do estabelecimento de seis direitos de aprendizagem articulados em cinco campos de experiência⁵.

É preciso ressaltar aqui as inúmeras críticas e questionamentos já produzidos em relação à BNCC. O campo curricular tem sistematizado e denunciado os graves problemas decorrentes do processo de sua elaboração do ato de se instituir um currículo obrigatório único para um país tão diverso como o Brasil, o que acaba por excluir as diferenças em prol de um suposto "humano universal" (ABRAMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016). É fundamental considerarmos que um "currículo nacional" está sempre em disputa e se constitui em um processo gradual de homogeneização dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, há um acúmulo considerável de pesquisas científicas demonstrando os efeitos nefastos de uma política curricular como essa (AGUIAR e DOURADO, 2018; MACEDO, 2014, 2015; SILVA, Mônica, 2018).

Os principais argumentos contrários à BNCC para a Educação Infantil se relacionam com a "perda de autonomia do professor e ao fato de a Base subsidiar a elaboração de materiais e a avaliação" (VITÓRIA, 2016, p. 7). Além disso, esse documento é criticado por silenciar o trabalho com crianças com deficiências, transtornos e síndromes; ter o objetivo de unificar as diferenças; e buscar produzir experiências iguais para todos os bebês e crianças em nível nacional (PEREIRA, 2020).

Por outro lado, é necessário ponderar que o processo inicial de discussão e elaboração da BNCC para a Educação Infantil ocorreu por meio de um amplo debate com professoras/es e pesquisadoras/es da área (VITÓRIA, 2016). Tal debate aconteceu antes

⁵ Os direitos de aprendizagem são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Os campos de experiência são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gesto e movimento; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os cinco campos de experiência são: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Corpo, gestos, movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação. 5) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

do Golpe Parlamentar de 2016⁶ e resultou em um documento que optou por discutir campos de experiência com base no pensamento de John Dewey (2002), e não listas de conteúdos a serem “ensinados” às crianças (FOCHI, 2020), respeitando-se, com isso, a diversidade cultural das diferentes instituições de Educação Infantil do país.

Assim, cabe reafirmar que “a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca e construção de sentidos” (FOCHI, 2020, p. 59). Portanto, as vivências curriculares têm a potencialidade de ampliar as possibilidades de desenvolvimento cultural de bebês, professoras/es e auxiliares na relação com um vasto conjunto de significados culturais.

Feitas essas ressalvas, é possível perceber, nos documentos curriculares oficiais citados acima, um somatório de características fundamentais do berçário. Argumentamos que é necessário pensar que essas diferentes possibilidades de organização do ambiente implicam uma tensão que pode ser expressa no par dialético [autonomia/proteção], isto é, deve-se promover a autonomia nas iniciativas dos/as bebês e, simultaneamente, protegê-los/las. Nesse sentido, defendemos uma concepção de bebê que é **potente e vulnerável**, ou seja, suas possibilidades não podem/devem desconsiderar o cuidado como fundante do ser humano (SILVA; NEVES, 2020), cuidado que é indissociável da educação.

Paralelamente aos documentos curriculares oficiais da Educação Infantil e, de certa forma, dando subsídios a eles, abordagens pedagógicas e pesquisas acadêmicas enfatizam a construção da autonomia como aspecto essencial na Educação Infantil. Nesse sentido, Falk (2011), ao discutir a pedagogia proposta por Emmi Pikler no instituto Lóczy (Hungria), salienta a autonomia na construção de práticas educativas para os/as bebês. Segundo a autora, dar autonomia a um/a bebê é permitir que ele/a siga o seu próprio ritmo e seus desejos e, dessa forma, seja capaz de se desenvolver (FALK, 2011). Falk (2011) também apresenta argumentos inter-relacionados que legitimam um trabalho pedagógico no berçário, entre eles: (i) observação atenta das necessidades e desejos dos/as bebês; (ii) autonomia nos movimentos dos/as bebês; (iii) bem-estar físico; (iv) relações estáveis e regulares; (v) tomada de consciência de si mesmo e do seu entorno. Dessa forma, a autonomia se apresenta em sua positividade, propiciando aos/às bebês a alegria da conquista e algo a ser aprendido e ensinado pelo currículo do berçário.

No contexto do berçário investigado, o ato de cuidar dos/as bebês é também uma vivência que possibilita a transformação da criança em um ser capaz de cuidar de si mesmo

⁶ Processo de impeachment que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder por meio da ação conjunta do legislativo, do judiciário e da mídia tradicional, atendendo aos interesses da elite financeira do país (DIAS e SEGURADO, 2018; KRAWCZYK e LOMBARDI, 2018).

e conquistar a sua autonomia. Segundo Guimarães (2008, p. 04), “não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidar do cuidado da criança sobre si”. Essa maneira de entender as vivências no ato de cuidar, vinculadas ao desenvolvimento da autonomia, no currículo estudado, se articula ao ato de proteção dos/as bebês. Diante disso, as transformações que aconteceram nas escolhas curriculares do berçário investigado, bem como nas vivências com a almofada vazada, produziram a unidade [autonomia/proteção] ao mesmo tempo em que foram produzidas por ela.

Ao realizarmos uma revisão da literatura referente aos/às bebês e ao currículo, observamos que a autonomia e a proteção são temas presentes na pesquisa sobre a educação de bebês, contudo, nem sempre desenvolvidos de maneira consistente⁷. A abordagem de Emmi Pikler é uma das principais referências teóricas para trabalhar o conceito de autonomia. Da mesma forma, as DCNEIs (BRASIL, 2009), além dos trabalhos de Barbosa e Horn (2001) e Barbosa e Richter (2009), apoiam a discussão da autonomia e da proteção nas teses e dissertações mapeadas (MACÁRIO, 2017; SILVA, Viviane, 2018, por exemplo).

É perceptível uma tensão relacionada à concepção de que trabalhar com currículo é definir e elaborar listas de conteúdos, o que provoca uma defesa de que não deveria existir um currículo para o berçário (PONCE; DURLI, 2015, por exemplo). Além disso, há poucas pesquisas que abordam as especificidades do trabalho pedagógico com bebês, enquadrando-os/as em uma condição de igualdade com as demais idades infantis da creche (CARNEIRO, 2017).

Em síntese, compreendemos que a unidade [autonomia/proteção] torna visível a iniciativa dos/as bebês em se movimentar, interagir com os/as outros/as e com os artefatos disponíveis. Em um processo de significação, tal iniciativa é concretizada nas relações com as professoras e na forma como elas colocam em prática suas concepções acerca do currículo para essa faixa etária. A autonomia, portanto, se relaciona com a autorregulação – produzir sentidos para as próprias ações (e às do/a outro/a) possibilita a regulação da própria conduta (VYGOTSKI, 1995).

Contudo, permitir ou não que a autonomia dos/as bebês se concretize no contexto do berçário está intrinsecamente conectado à sua proteção. A proteção é entendida aqui em suas dimensões física, afetiva e cognitiva – oferecer auxílio, incentivo e conforto para que

⁷ Das 38 pesquisas mapeadas, apenas duas não tocavam nessas temáticas.

as ações dos/as bebês aconteçam com segurança. Assim, a unidade [autonomia/proteção] representa essas dimensões, que estão, dialeticamente, relacionadas.

Na próxima seção, trataremos da produção do material empírico da nossa pesquisa para, em seguida, analisarmos como a unidade [autonomia/proteção] é entendida e negociada nas práticas curriculares observadas no berçário da EMEI Tupi.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Compreender as vivências dos/as bebês em um currículo do berçário é uma operação teórico-metodológica, uma vez que o “método é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (...) e precisa se adequar ao objeto de estudo” (VIGOTSKI, 1995, p. 47). Nesse sentido, essa investigação compõe um programa de pesquisa mais amplo, denominado Infância e Escolarização. Temos como objetivo geral, nesse programa, a compreensão do desenvolvimento cultural dos/as bebês em um contexto coletivo de cuidado e educação. Para tanto, observamos, por meio de anotações em diário de campo e videograções, uma mesma turma de crianças desde 2017, momento da entrada dos/as bebês na instituição, até 2019⁸.

A produção do material empírico seguiu os princípios da Etnografia em Educação em diálogo com a Psicologia histórico-cultural. Tais princípios têm sido amplamente discutidos (por exemplo, SPRADLEY, 1980; CORSARO, 1985; GREEN e BLOOME, 1997; GREEN e DIXON; ZAHARLICK, 2005; ZANELLA *et al.*, 2007; HEATH, STREET e MILLS, 2008) e serão aqui apenas mencionados. São eles: (i) a longa permanência em campo de forma contínua e comprometida; (ii) as relações entre as partes e o todo; (iii) as relações entre o local e o global; (iv) a busca pela perspectiva das pessoas pesquisadas; (v) a análise microgenética; (vi) a lógica abdutiva de investigação. Cumpre destacar que a ética no processo de investigação se baseou em um respeito incondicional à alteridade e à inteireza dos/as bebês e das suas professoras (NEVES e MÜLLER, 2021).

A instituição pesquisada, EMEI Tupi, está localizada em Belo Horizonte e tem capacidade de atendimento de até 440 crianças. O terreno em que a instituição está situada é amplo, permitindo a construção de um prédio de dois andares com as salas de atividades, a sala da direção e das professoras, a coordenação, uma cozinha com refeitório, a biblioteca e os banheiros. No ambiente externo, há quatro parquinhos e o anfiteatro.

⁸ Tínhamos a intenção de acompanhar essa turma até o final de 2022, mas a pandemia do COVID-19 provocou a interrupção das atividades escolares na EMEI Tupi em março de 2020.

Algumas salas, como a do berçário, possuem solários, como se fossem uma extensão da sala ou uma varanda, que possuem uma ampla porta de vidro, permitindo fácil acesso às crianças e às professoras.

A sala do berçário é organizada nos seguintes espaços: (i) a sala de atividades; (ii) a sala do sono e (iii) o solário (Figura 1), além do banheiro, onde eram realizados os banhos e as trocas de fralda.

Figura 1: Espaços do berçário



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Nessa turma, havia 12 bebês matriculados/as, com idades entre 7 e 10 meses, no início do ano letivo de 2017. O corpo docente era composto por sete professoras e uma auxiliar, que se revezavam na rotina para acompanhar a turma ao longo do dia. A auxiliar ficava em tempo integral com a turma, enquanto as professoras se dividiam entre os turnos. Quatro professoras ficavam na sala pela manhã; as outras três, à tarde, ficando sempre pelo menos uma dupla de professoras em todos os momentos da rotina. Todas as professoras tinham uma hora diária destinada ao planejamento de atividades pedagógicas, reuniões com a coordenação ou com familiares.

O material empírico foi constituído por notas de campo, videografações, fotografias e entrevistas, sendo construído por quatro pesquisadoras participantes do nosso grupo de pesquisa. Foram realizadas 80 observações (40% dos dias letivos), das 7h às 17h20, do cotidiano da turma entre fevereiro e dezembro de 2017, com participação nas reuniões de pais, eventos escolares e reuniões pedagógicas. Além disso, foram realizados dois ciclos de estudos com as professoras e entrevistas com as famílias.

As notas de campo foram feitas em cadernos de anotações; em seguida, essas notas foram expandidas e registradas no diário de campo digital. A expansão das notas foi feita, na maioria das vezes, logo após chegarmos da instituição, sendo compartilhadas com o grupo de pesquisa via *DropBox*.

As videografações foram feitas, em um primeiro momento, sem a utilização de um tripé, para que a filmagem incomodasse o mínimo possível as professoras. Quando percebemos que elas estavam à vontade com a presença das pesquisadoras e com a

filmadora, passamos a utilizar um tripé para dar mais estabilidade à câmera, bem como para facilitar o registro das notas de campo. Porém, assim como o caderno de anotações e o celular, a câmera com o tripé também chamou a atenção dos/as bebês. Foi necessário lidar com esse interesse e, em alguns momentos, consentir que os/as bebês mexessem nesses artefatos.

A produção dos dados de maneira coletiva pelo grupo de pesquisa marcou o primeiro momento da presente investigação. Um segundo momento foi marcado pela análise dos vídeos e notas de campo produzidos com o foco na compreensão das formas como os/as bebês vivenciaram o currículo na turma do berçário. Ao assistir a todas as gravações do ano de 2017, a importância do artefato almofadas vazadas ficou evidenciada. Assim construímos um registro organizado de perguntas, inquietações que emergiram das cenas observadas e algumas informações adicionais (Quadro 1).

Quadro 1: Organização do material empírico

Filmagem	Notas de campo	Participantes	Espaço	Artefatos	Perguntas iniciais
2017-08-03	2017-08-03	Profas. Verônica e Telma 8 bebês	Sala do sono	Túnel montado com um conjunto de almofadas vazadas	O que a almofada vazada propicia aos/às bebês e suas professoras? Como atravessar o túnel foi vivenciado pelos/as bebês? Qual o sentido dessa atividade no currículo do berçário?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O registro desse quadro é referente ao primeiro dia em que foi observado que os/as bebês vivenciaram a almofada vazada montada em formato de um túnel; e, com base nas perguntas elaboradas, buscamos respostas nas ações e falas dos/as bebês e professoras nesse registro e nos seguintes. Dessa forma, registramos perguntas e, em outros momentos, eventos que poderiam ser possíveis respostas para as questões elaboradas. Assim, nesse movimento recursivo de elaboração de perguntas e respostas, localizamos oito dias em que as almofadas vazadas estiveram no berçário, selecionamos eventos-chave e construímos o processo de análise microgenética do material empírico. Esses eventos foram organizados de forma descritiva e narrativa, além de serem transcritos em quadros.

As almofadas vazadas foram registradas pela primeira vez nas nossas gravações do dia 3 de agosto de 2017. Em entrevista posterior a essa data, com uma das professoras da

turma pesquisada, fomos informadas de que essas almofadas ficavam na biblioteca da escola e faziam parte de um conjunto de circuito de túneis. Ao longo do tempo, muitas peças desse material estragaram e o restante foi colocado no berçário. A professora confirmou que esse foi, de fato, o primeiro dia em que os/as bebês tiveram acesso a esse artefato.

Compreendemos que as almofadas vazadas, assim como outros artefatos naquele contexto, foram inseridas em um currículo marcado por vivências de brincadeiras "livres". Ou seja, os artefatos e os modos como ficavam disponíveis para os usos dos/as bebês possibilitaram a constituição da sua autonomia, pois os/as pequenos/as sempre tinham várias opções de artefatos à sua disposição, e poderiam escolher de forma [autônoma/protegida] o artefato com o qual iriam interagir, ou como iriam manipulá-lo, ou por quanto tempo iriam brincar.

Na próxima seção, focalizaremos a primeira vez em que as almofadas vazadas foram disponibilizadas para a turma, uma vez que esse momento nos ajuda a compreender as vivências dos/as bebês no currículo praticado na EMEI Tupi marcadas pela unidade [autonomia/proteção].

4 A UNIDADE [AUTONOMIA/PROTEÇÃO] NO CURRÍCULO DO BERÇÁRIO

Descobrimo novos horizontes (parte 1)

Os/as bebês estão na sala de atividade com as professoras Verônica e Telma. Há brinquedos variados por toda a sala. Larissa (14m 10d⁹), Henrique (15m 6d) e Carlos (14m) manipulam alguns objetos; Valéria (16m 1d) anda pela sala com uma bolsa na mão; Yara (13m 17d) tenta entrar na parte de baixo do armário; Maria (15m 27d) tenta mexer na maçaneta da porta da sala; Simone (14m 30d) se aproxima da pesquisadora e tenta mexer na câmera. A pesquisadora diz para a bebê "não pode", e a professora Verônica comenta "descobriu/ né?". Verônica, ao observar os/as bebês, se levanta, pega alguns brinquedos e diz: "Vamos brincar um pouco agora/ Quem vai passear? / Vamos brincar de passear? / Vamos?". Henrique, Valéria, Carlos e Maria observam que Verônica anda pela sala em direção à sala do sono e começam a se movimentar atrás dela. [...] Verônica abre a porta da sala do sono e convida os/as bebês para entrarem lá: "Vem pessoal/ Descobrir novos horizontes/ Vem/ Vem ver que delícia: É/ Vem ver". Os/as bebês começam a andar em direção à sala do sono. Maria caminha com um sorriso no rosto e batendo palmas em direção à piscina de bolinhas, Yara também vai direto para a piscina (Duração: 3 minutos e 46 segundos. Data: 03/08/17).




Esse trecho antecede o primeiro momento em que bebês, professoras e pesquisadora vivenciaram juntos/as as almofadas vazadas. É perceptível uma vivência em








⁹ A idade dos/as bebês está representada em meses (m) e dias (d) de acordo com a data do evento analisado.

que os/as bebês estavam caminhando pela sala e explorando artefatos por sua própria iniciativa, regulando o próprio movimento e, ao mesmo tempo, sendo protegidos/as de se machucarem pela organização do ambiente e pelos artefatos disponibilizados. Ao mesmo tempo, a professora Verônica interpretou a movimentação dos/as bebês e, em particular, a ação de Maria de mexer na maçaneta da porta e a tentativa de Simone de mexer na câmera, algo potencialmente arriscado, como um sinal de que os/as bebês demandavam outras possibilidades de brincadeiras – parecia que os/as bebês já haviam explorado, por sua própria iniciativa, os brinquedos disponíveis. Assim, a tensão [autonomia/proteção] impulsionou a proposição de “novos horizontes” a serem descortinados pelos/as bebês e, conseqüentemente, uma prática curricular que emerge das vivências com os/as bebês naquele espaço.

A seguir, transcrevemos o momento em que Henrique (15m 6d), a professora Verônica e a pesquisadora encontram as almofadas vazadas dispostas como um túnel (Quadro 2). Buscamos evidenciar os movimentos e os processos de significação dessa almofada para os/as participantes do evento.

Quadro 2: Descobrimo novos horizontes (parte 2)

Tempo	Henrique	Profa. Verônica	Pesquisadora
53min 21seg	Anda até a almofada colocada por Verônica.	<i>“Aqui oh/ vão ver quem sabe passar”</i> . E posiciona a almofada vazada em frente à câmera. Em seguida, olha para Valéria	A filmagem sai de foco, mas logo estabiliza.
53min 38seg	Entra dentro da almofada e sorri para a pesquisadora. 	Observa o que Henrique faz e diz: <i>“Vai passar Henrique?”</i> . E, em seguida, diz: <i>“Aeee”</i> .	Limita o som da professora (<i>“Aeeee”</i>) com um sorriso no rosto.
53min 41seg	Volta com o corpo para fora da almofada e observa a pesquisadora. 	Diz ao lado <i>“Passa! passa no túnel”</i> enquanto apoia a almofada segurando-a por cima.	Chama Henrique de volta para dentro da almofada com a mão: <i>“Vem cá/ vem cá Henrique”</i> .
53min 49seg	Fixa o olhar na pesquisadora, dá um sorriso e volta a colocar o corpo dentro da almofada 		Esbarra a mão na câmera e muda a direção da filmagem, mas continua chamando Henrique: <i>“Vêm cá!”</i> .

Tempo	Henrique	Profa. Verônica	Pesquisadora
53min 53seg	Volta com o corpo para fora da almofada, olha para a pesquisadora e mantém um sorriso no rosto. 		Continua chamando Henrique com a mão dizendo: "Vem cá!". Em seguida bate duas palmas.
54 min 02 s	Sorrindo para a pesquisadora, volta a entrar dentro da almofada. Em seguida, abaixa o olhar para ver o que a pesquisadora está fazendo. 	Organiza a sala buscando mais uma almofada para construir o túnel.	Começa a bater as duas mãos na perna de modo alternado e rápido para que Henrique atravesse o túnel.
54 min 07 s	Com um sorriso no rosto, tenta imitar o gesto da pesquisadora de bater as mãos de modo sincronizado na almofada. 		Repete a ação de bater as mãos de modo alternado e sincronizado no chão.
54 min 10 s	Volta a sair de dentro da almofada e se esconde atrás dela. 		
54 min 14 s	Logo em seguida, com um sorriso, volta a colocar o corpo dentro da almofada com o olhar na pesquisadora. 		Sem dizer nada, continua batendo as mãos no chão.
54 min 22 s	Volta com o corpo para fora da almofada e sorri para a pesquisadora, emitindo um balbucio. 	Observa o que Henrique faz e diz: "Vai Henrique/ Passa!! Vão passar?"	
54 min 27s	Volta com o corpo para dentro da almofada e balbucia de novo. 	Continua observando a ação de Henrique e diz: "Aeee".	Volta a bater as mãos de modo sincronizado e alternado.

Fonte: Elaborado pelas autoras






No trecho transcrito acima, ao longo de um minuto e seis segundos, Henrique sorri, balbucia, observa, entra e sai de dentro da almofada, imita a pesquisadora e esconde o corpo. O formato e o material com que esse artefato foi construído (espuma flexível recoberta com um tecido sintético de cores fortes) permitiu que diferentes ações fossem realizadas com segurança e, além disso, a interação construída com as adultas propiciou uma sensação de confiança para que o bebê participasse dessa proposta em seu próprio ritmo, constituindo uma prática que propicia a [autonomia/proteção]. Assim, a primeira vivência de Henrique com a almofada vazada, marcada pela afetividade expressa em seu sorriso, se organizou na relação com a funcionalidade pedagógica de tal artefato e com os incentivos da professora de *"passar no túnel"* e da pesquisadora que diz *"vem cá"*.

Importante destacar que os/as outros/as bebês não se interessaram imediatamente pelo novo artefato disponibilizado pela professora. Por exemplo, Valéria e Maria, que aparecem nas imagens 5 a 9 do Quadro 2, escolheram brincar com a almofada amarela em formato de cachorro. Tal escolha foi respeitada e acolhida. A professora Telma, que também estava com a turma nesse momento, se sentou próximo às bebês e interagiu com elas.

Assim, gestos e verbalizações das professoras potencializaram os movimentos iniciados pelos/as bebês, aguçando neles/as a vontade de experimentar e moverem-se, tornando-se seguros, confiantes e curiosos. A linguagem utilizada pelas professoras tem o objetivo de fazer com que o/a bebê se sinta afetivamente protegido/a e disposto/a a enfrentar novos desafios que tenham sentidos pessoais e significados sociais naquele contexto. Dessa forma, além da curiosidade, do desejo e do interesse dos/as bebês, os processos de significação constituem a [autonomia/proteção] nas práticas curriculares observadas.

Ao dar continuidade às interações com os/as bebês, a professora Verônica acrescenta uma nova almofada ao túnel, momento descrito no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Descobrimos novos horizontes (parte 3)

Tempo	Henrique	Professoras e pesquisadora	Outros/as bebês
54 min 38s		Verônica coloca outra almofada e diz: <i>"Aqui Henrique/ vamos brincar de passar?"</i> .	
54 min 40s	Projeta o corpo para dentro das duas almofadas, olhando para a pesquisadora. Ele começa a engatinhar dentro da almofada com a sobrancelha franzida. Parece assustado. 	Verônica observa o que Henrique faz e diz: <i>"Isso amor/ vai/ vai também Valéria/ vai também Mari"</i> .	Maria fica em pé ao lado da almofada observando o que Henrique está fazendo. Valéria se levanta da almofada de cachorro e começa a observar o que Henrique está fazendo.
54 min 51s	Recua o corpo e fita o olhar na professora Verônica. 	Verônica segura as duas almofadas juntas para que elas não se separem, olha para Henrique e diz: <i>"Vão passar?"</i> .	Maria se senta no chão e começa a fazer o movimento de empurrar Henrique para a frente.
55 min 0s	Volta com o corpo para dentro do túnel e sorri para a pesquisadora. 		Maria se levanta e se aproxima do outro lado do túnel. Valéria se aproxima do outro lado do túnel.
55 min 02s	Coloca os braços para fora do túnel e começa a engatinhar para sair. 	Verônica comemora a conquista de Henrique: <i>"Aeeee"</i> .	Maria e Valéria observam Henrique. Yara levanta os braços observando a professora Telma.

Fonte:

Elaborado pelas autoras.

No momento transcrito acima, Henrique, após recuar e franzir as sobrancelhas, é carinhosamente incentivado pela professora (*isso amor/vai*), consegue atravessar as almofadas e é observado pelas bebês Maria, Valéria e Yara. A professora Verônica comenta:

Eles ficam um pouco com medo/[...] eu já juntei as três [almofadas]/ ai você percebe que eles ficam com medo/ é como se fosse muito longe pra eles terem que atravessar/ aí com o tempo vão acostumando e fica normal/ mas é/ você introduz a

brincadeira/ né?/ no início eles ficam com um pouco de medinho e eu acho e eu acho que isso faz parte da coisa de bebê/ né? (Entrevista. Data: 15 de novembro de 2019).

O receio expresso por Henrique relaciona-se com a percepção da novidade do artefato, bem como com o novo movimento proposto: atravessar um túnel engatinhando. Ao perceber esse receio, a professora oferece apoio e proteção ao se posicionar próximo ao bebê e incentivá-lo a realizar seu movimento em seu próprio ritmo – ele demora 24 segundos para atravessar o túnel. Argumentamos que os processos sensoriais e motores devem ser compreendidos de modos inseparáveis. A percepção está “entre os diferentes sistemas sensoriais e motores, em uma mútua especificação dos padrões sensório-motores que possibilitam a ação a ser perceptualmente guiada, percepção essa que depende do acoplamento estrutural com o ambiente” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 74).

Assim, a novidade do artefato e o receio do bebê tensionam a prática curricular no berçário. Tal tensão é resolvida pela [autonomia/proteção] propiciada pela afetividade da professora.

Na perspectiva de Emmi Pikler, é fundamental que o/a adulto/a tenha confiança na capacidade do/a bebê e que o/a bebê se sinta seguro para explorar e conhecer aquilo que lhe interessa, desenvolvendo uma relação afetiva com o/a outro/a (FALK, 2011). Na medida em que os/as bebês vão criando novas vivências com aquela materialidade, diferentes significados emergem dessa prática e são construídos também junto com as pessoas adultas ali presentes. Ao mesmo tempo em que os/as bebês criam novos significados para as almofadas vazadas organizadas como um túnel, as professoras também recriam o sentido daquela prática curricular como algo de que os/as bebês gostam. Ao mostrar essa filmagem para a professora Verônica, ela nos conta que:

Verônica: aí você vê como dá pra perceber que é tudo muito tranquilo/ aí tem cada um fazendo uma coisa diferente/ mas eu estou ali brincando com uns/ o meu olho corre na sala toda/ na verdade a gente vai acostumando né?/ a/ a ter/ a ter esse olhar mais clínico com relação ao perigo/ né?/ não tinha nada perigoso lá/ mas a gente tem carrinhos/ não deixa de ser um perigo.

Pesquisadora: Então esse olhar está o tempo todo com vocês?

Verônica: Sim/ aí já teve vez de eu tirar tudo e colocar tudo pra fora/ pra ter um pouco mais de liberdade na sala.

Pesquisadora: Então você chega no lugar e a primeira coisa que consegue perceber...

Verônica: A gente consegue perceber isso/ é/ essa mesinha por exemplo (Verônica aponta para uma mesinha de plástico pequena) ficava lá na sala do berçário /porque quando a gente começou a introduzir a alimentação deles/ eles estavam muito bebês e não conseguiam ir para o refeitório/ então falei/ gente vamos comprar aquela mesinha e deixar na sala e eles vão acostumando/ mas eu não podia deixar lá [no berçário] porque é um material leve, eles vão chegar/ vão carregar/ aí [no berçário] tem muita coisa de colchão/ acolchoada/ né?/ no ambiente/ porque sabe que não vai machucar. (Entrevista. Data: 15 de novembro de 2019).

Esse comentário de Verônica nos possibilita pensar que qualquer tipo de organização e planejamento que pressuponha a autonomia e o movimento dos/as bebês, *"cada um fazendo uma coisa diferente"* e com *"um pouco mais de liberdade"*, é também constituído por um *"olhar clínico com relação ao perigo"*, que é uma forma de garantir a proteção dos/as pequenos/as. A seleção cuidadosa dos materiais disponibilizados para os/as bebês marca as práticas curriculares construídas em torno da [autonomia/proteção] ao longo de todo o ano.

O primeiro contato dos/as bebês com as almofadas vazadas deu início a diferentes propostas organizadas pelas professoras. As 25 diferentes formas de utilizar as almofadas vazadas mapeadas por nós (Quadro 4) indicam que elas estão relacionadas com o movimento dos/as bebês e possibilitam diferentes vivências para bebês e professoras e, por conseguinte, diferentes possibilidades de desenvolvimento.

Quadro 4: Usos das almofadas vazadas no berçário

Data	Tempo das almofadas na sala	Bebês em interação com a almofada	Usos da almofada vazada
03 de agosto	33'34"	Maria, Henrique, Yara, Larissa e Carlos.	Sentar dentro, sentar na borda, apoiar, entrar e sair, olhar através, fazer um túnel (com uma, duas e três almofadas), jogar bolinhas dentro do túnel, jogar bolinhas dentro da almofada, colocar na boca, bambolear, mudar de lugar.
14 de agosto	86'45"	Henrique, Danilo, Maria, Simone, Isaura, Valéria.	Servir de apoio, de cadeira e de cama, ficar dentro, sentir o gosto, arrastar.
18 de setembro	63' 46"	Simone, Yara, Valéria, Carlos, Larissa, Simone.	Esconder e achar, ficar dentro, montar uma "vela" de bolo para cantar parabéns, rolar, bater as mãos, arrastar, passar de uma almofada para outra, brincar de cavalinho, girar, fazer um túnel com lençol, servir de cabaninha, ensinar/aprender a sair.
25 de setembro	30'38"	Yara, Simone, Valéria.	Entrar/sair, brincar com outro artefato dentro da almofada, apoiar, ficar dentro e observar ao redor, mudar a posição do artefato.
2 de outubro	27'16"	Paulo, Henrique, Yara, Maria, Daniel, Isaura, Carlos.	Entrar/sair, mudar a almofada de posição, passar pela cabeça, apoiar, colocar a cabeça, girar, sentar, fazer um túnel com cadeiras.
4 de outubro	35' 01"	Marcela, Lúcia, Yara, Isaura, Carlos, Maria, Simone.	Ficar dentro, observar o espaço (dentro), entrar/sair, apoiar, colocar algo dentro da almofada (sacola plástica, bambolê), arrastar, girar.
19 de outubro	48'53" (manhã) 55'15" (tarde)	Maria, Simone, Valéria, Henrique, Paulo, Carlos, Marcela, Isaura, Larissa, Yara, Lúcia.	Fazer um túnel com outros materiais, ficar dentro da almofada, carregar as almofadas, esconder, empilhar as almofadas, passar de uma almofada para outra, apoiar, fazer um túnel invertido, ficar em pé dentro da almofada observando algo, colocar as almofadas no solário, arrastar, pular, carregar a almofada, disputar a almofada, procurar objetos dentro da almofada.

Data	Tempo das almofadas na sala	Bebês em interação com a almofada	Usos da almofada vazada
22 de novembro	50' (manhã) 34' (tarde)	Sofia, Danilo, Paulo, Isaura, Henrique, Yara, Larissa, Carlos, Valéria, Lúcia.	Brincar de esconder, andar dentro da almofada, fazer da almofada um objeto de disputa entre os/as bebês, pular dentro, fazer um túnel, carregar/arrastar a almofada, servir de cama, ficar dentro, servir de janela, ficar em pé, colocar nas costas e engatinhar.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A seguir, algumas imagens representativas dos usos da almofada vazada no berçário da EMEI Tupi.

Quadro 5: Usos da almofada vazada

		
Data: 03/08/17 Henrique atravessa o túnel.	Data: 18/09/2017 Valéria, Simone e Yara cantam parabéns dentro da almofada junto com a professora Letícia.	Data: 19/10/2017 Valéria, Henrique e Paulo brincam de esconder e achar.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Dessa maneira, os/as pequenos/as puderam agir com [autonomia/protegida] diante da materialidade disponibilizada naquele contexto. Suas ações demonstram que diferentes significados foram sendo paulatinamente produzidos: a almofada pode ser atravessada, pode servir de esconderijo, pode servir como uma cadeira, etc (Quadro 5). Nesse processo de significação e de criação de zonas de desenvolvimento, os/as bebês ampliam o conhecimento de si e do/a outro/a.

CONCLUSÃO

Estudar o currículo do berçário é, simultaneamente, fascinante e desafiador. É muito complexa a tarefa de observar os significados produzidos e compartilhados nas práticas curriculares vivenciadas por sujeitos tão pequenos. A gravação das cenas curriculares é um recurso metodológico da maior relevância, uma vez que nos permite observar atenta e repetidamente as práticas pesquisadas. Assim, foi possível interrogar os sentidos

produzidos, estabelecer conexões, elucidar os acontecimentos vividos e construir argumentos explicativos.

A formação dos seres humanos está intrinsecamente relacionada às relações sociais que são estabelecidas ao longo de sua vida, dentro e fora das escolas. Nesse sentido, compreende-se que é na relação com os/as outros/as que o/a bebê se constitui como sujeito social, isto é, uma pessoa que se reconhece como singular no movimento de se reconhecer na história e na cultura do seu grupo.

A partir de uma abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997), o desenvolvimento humano é compreendido como uma construção compartilhada por meio da criação de zonas de desenvolvimento iminentes, nas quais tanto a criança quanto seus/suas companheiros/as (crianças e adultos/as) se constroem nas interações que estabelecem, ocorrendo mudanças nas pessoas, em seus processos de desenvolvimento no grupo e no ambiente. Nesse campo de possibilidades, vivenciar as almofadas vazadas, bem como outros artefatos culturais, impulsionou o desenvolvimento cultural de cada um/a dos/as bebês, cada um/a em seu próprio ritmo.

No movimento de compreender cada bebê em sua singularidade e, ao mesmo tempo, inserido em um contexto de educação coletiva, foi possível compreender como as práticas de cuidar e educar, tão importantes para o currículo da Educação Infantil, ganham vida ao serem constituídas pela unidade [autonomia/proteção]. Cuidar de bebês e educá-los é criar significados que buscam despertar o movimento autônomo e, ao mesmo tempo, garantir a proteção dos pequenos por meio do afeto, do ambiente e da comunicação. E foi no movimento dialético [autonomia/proteção] que esse currículo foi vivenciado por bebês e suas professoras.

Com muito entusiasmo, paixão e curiosidade investigativa fomos nos encantando pelas cenas observadas e pelos sujeitos que as vivenciavam. Todo o processo da pesquisa foi nos emocionando de diferentes modos. Era muito interessante observar como a unidade [autonomia/proteção] operava dialeticamente no processo de seleção curricular, atuando, ainda, nos sentidos produzidos para as práticas em análise. Foi igualmente apaixonante conviver com professoras e bebês em uma conexão permanente. Lembrando, como nos ensina Teixeira (2007), que a relação é o coração da docência. Em suas palavras,

[...] a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Destacamos, portanto, que as professoras, ao vivenciarem as práticas curriculares junto aos/às bebês, também criaram oportunidades de desenvolvimento para si mesmas. Dessa maneira, bebês vão vivenciando as práticas curriculares no berçário, brincando de modo [autônomo/protegido] sob os cuidados de professoras atentas e comprometidas com o desenvolvimento de cada criança. Observar de perto essas cenas, analisá-las criteriosamente e divulgá-las aqui são parte integrante do processo de desenvolvimento da educação de bebês. Sigamos juntas/os na investigação de práticas curriculares, compartilhando seus resultados e refletindo sobre suas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem: aos grupos “Estudos em Cultura, Educação e Infância” (EnlaCEI), “Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula” (GEPISA) e “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil” (NEPEI); ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROEX), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG); à revisão textual feita por Ana Paula Rodrigues e a todos/as participantes da EMEI Tupi.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016. DOI: [10.28998/2175-6600.2016v8n16p46](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46). Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385> Acesso em: 06 jan. 2022.

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 Jun. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. *Educação infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 02 Jul. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação (UFSM)*, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2009. DOI: [10.5902/198464441605](https://doi.org/10.5902/198464441605). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605> Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 Jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas no Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 06 jan. 2022.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*. 2017. 299f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2017.

CORSARO, William A. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex; 1985.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIAS, Luiz Antonio; SEGURADO, Rosemary (Org). *O golpe de 2016: razões, atores e consequências* São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.

FALK, Judit (Org). *Educar os três primeiros anos: a experiência Lóczy*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, v. 25, p. 52-72, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8910>. Acesso em: 06 jan. 2022.

GREEN, Judith; BLOOME, David. A situated perspective on ethnography and ethnographers of and in education. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, p. 181-202, 1997.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jan. 2022.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. 222f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian; MILLS, Molly. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil*. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

MACÁRIO, Alice de Paiva. *A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *E-Curriculum*, v. 12, n. 3, São Paulo, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 06. Jan. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em revista*, n. 17, p. 39-52, 2001. DOI: 10.1590/0104-4060.218. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt> Acesso em: 06 jan. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: *Research in Comparative and International Education*, v. 3, n. 3, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. (Org.). *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. 1ed. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021, v. 2, p. 94-101.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-seis*, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. DOI: [10.5007/1980-4512.2020v22n41p73](https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em 06. Jan. 2022.

PONCE, Branca Jurema; DURLI, Zenilne. Currículo e identidade da educação infantil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 775-792, 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf> Acesso em 06 jan. 2022.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SOARES-SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 147-170, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/297/307>. Acesso em 06 jan. 2022.

SILVA, Elenice Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 24, p. 1-19, 2020. DOI: [10.4013/edu.2020.241.18607](https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18607) Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.07> Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. rev. Belo Horizonte*, v. 34, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em 06 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Viviane dos Reis. *O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil*. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SPRADLEY, James. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, Aug. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06 jan. 2022.

TELES, Maria Amélia. A participação feminista na luta por creches!. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 21-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José; GARCIA, Regina. (Orgs.). *Currículo: sentir, pensar, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, 2010. (Trabalho original publicado em 1934). DOI: [10.1590/S0103-65642010000400003](https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em 06 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Método de Investigação. *Obras Escogidas*. Volume III. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1995. (Trabalho original publicado em 1930).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*. Volume IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1997 (Trabalho original publicado em 1932).

VITÓRIA, Telma. Entrevista com Rita Coelho. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 01-10, 2016. DOI: [10.28998/2175-6600.2016v8n16p01](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p01) Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2810> Acesso em 06 jan. 2022.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lilian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia e Sociologia*, v. 19, n. 2, Porto Alegre, mai/ago., 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBjZpNkFJqzV5kkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 jan. 2022.