

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIOVANNA CASTRO DALLEDONE

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER-LÓCZY PARA A
CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA OS BEBÊS**

CURITIBA

2017

GIOVANNA CASTRO DALLEDONE

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER-LÓCZY PARA A
CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA OS BEBÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Paraná como
requisito parcial e obrigatório à obtenção do
título de Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dra. Angela Maria
Scalabrin Coutinho.

CURITIBA

2017

A todos aqueles e todas aquelas que acreditam no valor de uma pedagogia própria para os bebês, e na importância da luta para que esta se torne uma realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha querida Angela, por ter me apoiado tanto e ter vivido comigo essa gratificante aventura, orientando-me no sentido mais profundo que esta palavra pode assumir. Agradeço por ter sido tanta luz durante a minha graduação, e por ser uma das minhas maiores inspirações em tantos sentidos. Levarei comigo cada ensinamento e cada troca... sempre carregados de tanta humanidade, esperança, empatia, assertividade, doçura e leveza.

Agradeço imensamente ao meu pai Cleverson, à minha mãe Luciana e ao meu irmão Gabriel, por serem a base que me sustenta. Agradeço por todo o suporte emocional e por sempre acreditarem em mim, me dando forças e motivos para seguir em frente. Sem vocês, nada disso seria possível. A certeza de que, não importa para onde ou quão longe eu voe, sempre terei para onde voltar, é um dos meus maiores tesouros.

Agradeço às minhas fiéis companheiras de graduação, Fernanda e Janaína, por terem feito dessa jornada mais leve, mais completa e mais feliz. Essa trajetória não teria sido a mesma sem vocês caminhando ao meu lado.

Agradeço à minha família, na qual incluo também e especialmente os meus amigos e as minhas amigas, por estarem comigo sempre, dividindo tantos preciosos momentos e histórias, me fazendo ser quem sou e fazendo cada dia valer a pena.

Agradeço aos professores que se fizeram mestres, marcando a minha trajetória escolar e/ou universitária tão profundamente. Agradeço, em especial, ao meu querido Jerson Darif (*in memoriam*), por ter significado *tanto*, e por ter cumprido com tanta maestria a sua missão de educar e transformar vidas por meio do Amor.

Agradeço à Daniele, por ter, de tão bom grado, aceito o convite da professora Angela. Temos em comum esse enriquecedor encantamento pelos bebês.

Agradeço, por fim, mas não menos importante, aos bebês, que, com sua existência, nos fazem refletir tanto sobre nós mesmos e o nosso amanhã.

RESUMO

O presente trabalho, fruto de uma revisão de literatura de cunho qualitativo, tem como objetivo investigar as contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia específica para os bebês. O referencial teórico estudado fundamenta a defesa da indissociabilidade entre educar e cuidar na educação infantil, apontando para a importância de se garantir um processo educativo baseado em um cuidado humanizado, que respeite o ser humano desde o início da vida, levando em consideração a profunda conexão entre as suas dimensões física, psíquica e social. Para o desenvolvimento da pesquisa procedeu-se ao levantamento da produção nas bases de dados ANPEd, CAPES e Google Acadêmico, com os descritores “Emmi Pikler”, “Pikler” e “Lóczy”. Dada a especificidade das publicações relativas à experiência de Lóczy, que tendem a ter um caráter mais pedagógico e não tão acadêmico, também foram consideradas as produções catalogadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). A partir do levantamento e análise da produção identificou-se que a pediatra húngara Emmi Pikler, com o vivido no Instituto Lóczy, aporta com princípios orientadores, a saber: o profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos; a valorização da atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia; a importância do vínculo entre adulto e bebê, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidados; a liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno. Tais princípios nos levam a repensar a função da educação infantil nos três primeiros anos de vida, indicando que as práticas pedagógicas se orientem por dois pilares: o cuidado e as relações. Neste processo, o papel das professoras, embora não interventivo, é decisivo, sobretudo no que diz respeito às situações individualizadas de cuidado, e à garantia de condições materiais para que os bebês tenham a possibilidade de brincar e se desenvolver livremente. Entende-se que, por meio destas concepções, podemos buscar ressignificar as práticas cotidianas com os bebês, no sentido de garantir um maior respeito pela sua individualidade e seu desenvolvimento.

Palavras-chave: educação infantil, bebês, cuidado, relações, Pikler-Lóczy.

ABSTRACT

The present paper, result of a qualitative literature review, aims to investigate the contributions of the Pikler-Lóczy approach on the constitution of a pedagogy specific for babies. The studied theoretical framework supports the defense of the indissociability between educating and caring in early childhood education, pointing to the importance of guaranteeing an educational process based on humanized care that respects the human being from the beginning of its life, taking into account the deep connection between its physical, psychic and social dimensions. The research was conducted with a survey in the ANPEd, CAPES and Google Academic's databases using the descriptors "Emmi Pikler", "Pikler" and "Lóczy". Given the specificity of publications concerning Lóczy experience, which tend to have a more pedagogical character than an academic one, cataloged productions from the Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) were also considered. From the production's survey and analysis it was identified that the Hungarian pediatrician Emmi Pikler, with her experience at the Lóczy Institute, provides guiding principles, namely: deep respect for the baby and its individuality, recognizing it as a subject of rights; the valuation of the baby's autonomous activity, based on its own initiatives, combined with focusing on the gradual development of its autonomy; the importance of the bond between the adult and the baby, built over a privileged affective relationship and in quality moments of care; freedom of movement for playing and exploring yourself and the surroundings. These principles lead us to rethink the function of early childhood education in the first three years of life, indicating that pedagogical practices should be guided by two pillars: care and relationships. In this process, the role of teachers, while not interventionist, is crucial, especially regarding individualized situations of care and ensuring material conditions for babies to be able to play and to develop freely. It is understood that, through these conceptions, we can seek to re-signify the daily practices with the babies, in order to guarantee a greater respect for their individuality and their development.

Keywords: Early Childhood Education, Babies, Care, Relationships, Pikler-Lóczy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. PONTO DE PARTIDA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 O ser bebê	14
2.2 O percurso da dimensão do cuidado na história da educação infantil brasileira	15
2.3 O cuidar e o educar na educação infantil	18
2.4 A dimensão do cuidado com os bebês: uma atitude humanizada e humanizadora	23
3. UMA PEDAGOGIA PARA OS BEBÊS: AS RELAÇÕES E O CUIDADO ...	27
3.1 Contextualizando a pesquisa	27
3.1.1 Tabelas	28
3.2 Pikler-Lóczy: quem, como, quando e onde?	31
3.3 Os princípios da abordagem Pikler-Lóczy.....	37
3.3.1 O primeiro princípio: <i>o profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos</i>	38
3.3.2 O segundo princípio: <i>a valoração da atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia</i>	40
3.3.3 O terceiro princípio: <i>a importância do vínculo entre adulto e bebê, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidados</i>	46
3.3.4 O quarto princípio: <i>a liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno</i>	51
3.4 O papel da professora.....	56
3.5 A abordagem Pikler-Lóczy no terreno da pedagogia atual	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	77

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Pela lei a Educação Infantil será oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. Sendo assim, a educação de 0 a 3 anos é um direito, mas não de frequência obrigatória; a obrigatoriedade se coloca a partir dos 4 anos de idade.

Ainda é um desafio, em um contexto e história consideravelmente recentes, compreender as especificidades pedagógicas referentes a esta pequeníssima infância, que vai dos 0 aos 3 anos. Do seio familiar, individual, restrito, os bebês são inseridos em instituições coletivas de educação, com seus cuidados “transferidos” pelos familiares a uma ou mais professoras. Quem são esses bebês? O que fazer com eles? O que é ser bebê? Do que esses bebês precisam? Do que eles são capazes? Quais são as suas necessidades e demandas específicas? O que seria uma pedagogia específica para esses bebês em instituições de educação infantil?

Na década de 1940, em Budapeste, capital da Hungria, uma pediatra húngara chamada Emmi Pikler pareceu captar e compreender bem a essência, as capacidades e as necessidades dos bebês. Num contexto bem específico, de um país fragilizado pós Segunda Guerra Mundial, a pediatra assumiu a direção de um dos inúmeros orfanatos que surgiram, destacando-se dos demais por trazer ideias revolucionárias para sua época, que baseavam-se em uma visão totalmente positiva e de profundo respeito pela criança pequena – entendida não como um “vir a ser” ou um objeto a ser manuseado, mas um sujeito, um ser completo, com vida, capaz, sensível e receptivo. (FALK, 2011).

Embora situadas temporalmente no século passado, e num contexto específico de instituição de acolhida de crianças órfãs, as contribuições deixadas por Emmi Pikler, no trabalho que desenvolveu com essas crianças e nas palavras daquelas que escreveram sobre o que ela fez, são, mais do que atuais, muito possíveis de serem realocadas para o terreno da pedagogia e levadas para dentro da educação infantil, para repensarmos as práticas cotidianas com os bebês. A pediatra húngara desenvolveu uma abordagem com uma série de detalhes no que diz respeito ao desenvolvimento motor e às

situações de cuidado desses bebês, entendidas como fundamentais para o seu desenvolvimento global.

Não há como pensar ou falar em educação de bebês sem abordar a dimensão do cuidado. Na educação infantil, entende-se e defende-se o educar e o cuidar como indissociáveis. Especialmente com os bebês, na faixa etária de 0 a 3 anos, as relações são muito marcadas pelos cuidados com o corpo – atendendo e satisfazendo às necessidades de, por exemplo, alimentação, sono, higiene, trocas de fraldas/roupas. Nas instituições de educação infantil, é a professora¹, o adulto, que se ocupa destas questões, e, justamente por figurarem um lugar central, elas têm um valor que não só não pode ser ignorado como precisa ser problematizado, fundamentado e compreendido.

É nesse sentido e nesse ponto que se busca lutar por uma pedagogia para os bebês, na qual o cuidado ocupe lugar central no currículo e as relações, em detrimento dos conteúdos, sejam o foco. Os conteúdos propriamente ditos definem muito mais o caráter do ensino fundamental, a etapa seguinte da escolarização básica. A educação infantil, sem desconsiderar a etapa seguinte que a criança frequentará, tem função e valor por si mesma, e deve ter essa identidade definida e respeitada.

Somos, enquanto seres humanos, um todo, em que as dimensões física, psíquica e social estão direta e intimamente conectadas e em diálogo. Segundo Barbosa (2010), no corpo dos bebês, afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados. Assim, cuidar do corpo desses bebês, atendendo e satisfazendo às suas necessidades básicas de higiene, alimentação e sono, é também, por consequência, atender e satisfazer à parte de suas necessidades psíquicas e sociais. As relações de cuidados, que são impreterivelmente vivenciadas cotidianamente nessas instituições, não podem continuar sendo secundarizadas e com sua importância menosprezada, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento pluridimensional dos bebês.

Considerando-se as especificidades, necessidades e capacidades dos bebês, entende-se que esses momentos de cuidado precisam ser compreendidos como tão educativos e formativos, quanto outras situações (ou

¹ Optou-se pelo uso da palavra no feminino, tendo em vista a expressiva prevalência histórica de mulheres na docência, sobretudo, da educação infantil.

atividades) do cotidiano de uma escola de educação infantil. As situações de cuidado, ao serem realizadas, de acordo com os princípios elaborados por Pikler, de forma individualizada, afetiva, com participação ativa dos bebês e profundo respeito pelo seu corpo, podem e devem ser planejadas e carregadas de intencionalidade pedagógica. A partir daí, surge e se torna relevante a pergunta de pesquisa que aqui se propõe: quais as contribuições da abordagem Pikler-Lóczy² para a constituição de uma pedagogia específica para os bebês?

Do objetivo geral, que é o de analisar a contribuição da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês, desprendem-se os demais objetivos específicos, sendo eles: contextualizar historicamente e no terreno das teorias a abordagem Pikler-Lóczy; identificar qual é o papel que Pikler atribui aos adultos que se ocupam dos cuidados e educação dos bebês; examinar os argumentos de autores posteriores à Emmi Pikler quanto à indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e quanto às possibilidades de desenvolvimento dos princípios da abordagem na educação infantil.

A fim de atingir os objetivos propostos, o presente trabalho consistiu em uma revisão de literatura, de cunho qualitativo. Embora fundamente-se no trabalho de Emmi Pikler, as obras revisadas não foram essencialmente de sua autoria, mesmo porque a pediatra húngara deixou poucos escritos publicados a próprio punho – a sua trajetória de vida foi muito mais em torno da prática do que da teoria. Mas, muito próximas da fonte, Judit Falk (que trabalhou no orfanato Lóczy, dirigindo-o juntamente com Pikler) e Anna Tardos (filha de Emmi) possuem importantes contribuições teóricas que foram estudadas.

Cabe aqui ressaltar, ainda, que não há muita literatura e produções brasileiras sobre Emmi Pikler e suas ideias. A maior parte da literatura é encontrada em língua francesa, espanhola e inglesa, além do próprio húngaro – justamente pelo fato de essa abordagem ter sido (e ser) mais difundida em países falantes desses idiomas. Optou-se, aqui, pela análise das produções em

² Optou-se pela utilização do termo “Pikler-Lóczy”, em virtude da relevância de situar a experiência fazendo referência tanto à pediatra húngara, Emmi Pikler, quanto ao orfanato onde tudo começou, o Instituto Lóczy, situado na rua de mesmo nome em Budapeste, na Hungria.

português e espanhol exclusivamente. As bases de pesquisa foram os bancos de dados da ANPEd, da CAPES e da Associação Rosa Sensat³.

Além das autoras já mencionadas, Agnès Szanto-Feder, francesa, e Myrtha Chokler, argentina, são outros dois importantes nomes que deram e dão continuidade aos estudos e trabalhos de Emmi Pikler. Myrtha Chokler foi a fundadora da Rede Pikler Nuestra America, e, falando especificamente do Brasil, a Rede Pikler-Lóczy Brasil foi criada em 2013, ou seja, bem recentemente. Maria Carmen Silveira Barbosa, Daniela Guimarães, Fernanda Carolina Dias Tristão e Ângela Scalabrin Coutinho são algumas estudiosas brasileiras que contribuíram com seus escritos, por levarem as ideias de Emmi Pikler essencialmente ao campo da educação infantil, tratando especificamente das situações de cuidado e dessa relação entre o educar e o cuidar. O trabalho também se baseia significativamente nas contribuições de Anita Viudes Carrasco de Freitas e Dirce Barroso França, outras importantes estudiosas da experiência de Lóczy.

O interesse pelos bebês me acompanha desde antes do ingresso na universidade, e, com o início da jornada acadêmica, o encanto pelo desenvolvimento dos bebês e por sua educação e cuidados em espaços coletivos só se intensificou. Ao completar, durante o curso de Pedagogia, uma disciplina obrigatória e uma optativa⁴ focadas na educação de 0 a 3, e pelo fato de estar inserida desde o início da graduação em instituições privadas de educação infantil que buscavam compor a prática pedagógica com elementos da abordagem Pikler, tive conhecimento das experiências de Lóczy e da existência desta abordagem focada nos três primeiros anos de vida. Essa concepção, além de ter respondido a muitas questões que eu carregava, ampliou e enriqueceu a minha visão, passando a nortear a minha prática pedagógica e os meus estudos mais aprofundados. Nesse sentido, a presente pesquisa situa-se na produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância

³ A Associação de Mestres Rosa Sensat, criada em 1965, é uma associação catalã não-governamental e sem fins lucrativos, de mestres e educadores que trabalham pela melhoria da educação. Trata-se de um movimento de renovação pedagógica, que atua de forma teórica e prática, com diversas publicações e cursos de formação continuada.

⁴ Ministradas pela Ângela Scalabrin Coutinho, orientadora da presente monografia.

e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE/UFPR), que se propõe a aprofundar-se no universo da infância, ampliando os estudos e produções científicas em torno da educação de 0 a 3 anos.

O trabalho está organizado em dois grandes capítulos. O primeiro traz os pressupostos teóricos necessários para o aprofundamento na abordagem Pikler-Lóczy, que acontece no segundo.

No primeiro capítulo, trago a caracterização da categoria “bebê”, já que os bebês são o objetivo do desenvolvimento da pesquisa, e faço uma retomada histórica do percurso da educação infantil no Brasil, com foco em resgatar o lugar que a dimensão do cuidado veio ocupando nesse processo. Na sequência, apresento tanto os aspectos legais quanto as contribuições de estudiosas brasileiras para reflexão e defesa da indissociabilidade entre cuidar e educar na educação infantil, essencialmente na etapa de 0 a 3 anos. Finalizo o capítulo com um tópico que aborda a centralidade da dimensão do cuidado no processo educativo dos bebês, enquanto uma atitude que não só requer a humanização, como faz-se humanizadora.

No segundo capítulo, busco, na experiência de Lóczy, aportes teóricos e práticos para defender uma pedagogia específica para os bebês de 0 a 3 anos na educação infantil, baseada nas dimensões do cuidado e das relações. Primeiramente, em um capítulo metodológico, contextualizo a pesquisa descrevendo os caminhos traçados para a obtenção dos referenciais bibliográficos utilizados para o desenvolvimento da presente revisão de literatura. Prosseguindo, foco em explicar em detalhes a experiência de Lóczy: quem foi Emmi Pikler, quando e onde tudo começou, e como foi que a pediatra húngara e suas colaboradoras iniciaram algo tão novo e importante para o campo da pequeníssima infância.

Feito isso, ainda neste segundo e último capítulo, trago e descrevo os quatro princípios centrais que fundamentam e orientam a prática com os bebês de acordo com as concepções desenvolvidas por Emmi Pikler, e o papel que cabe ao adulto (neste caso, a professora de educação infantil) dentro desse processo. Finalizo trazendo um pequeno compilado de autores contemporâneos cujos estudos defendem as possibilidades de levarmos as contribuições de Emmi Pikler, inicialmente vivenciadas em um contexto

bastante específico de orfanato, para as instituições de educação infantil da atualidade, a fim de problematizarmos, repensarmos e reinventarmos a pedagogia para os bebês de 0 a 3 anos.

2. PONTO DE PARTIDA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O ser bebê

É, possivelmente, de senso comum que ser bebê não é exatamente o mesmo que ser criança, ou seja, que “bebê” e “criança” são dois conceitos distintos, ainda que dentro do mesmo universo de infância. Assumir que todo bebê é uma criança, mas nem toda criança é um bebê, é assumir que o conceito “bebê” possui características próprias que o marcam e diferenciam.

Segundo Tebet (2014), os bebês não são crianças, porque, na tessitura social, os bebês possuem e apresentam especificidades que não nos permite agrupar todos os “infantes” em uma mesma grande categoria. Se a categoria de discussão, aqui, será a dos bebês, faz-se necessário que a definamos e entendamos. Buscou-se em Tebet (2014), Schmitt (2008) e Barbosa (2010) aporte teórico para esta constituição.

Todo ser humano, quando nasce, é bebê. Antes de sermos qualquer outra coisa, somos bebês. Tal categoria diz respeito justamente a esta primeira etapa da vida humana, imediatamente após o nascimento e nos primeiros anos de vida, quando somos, de acordo com Tebet (2014), seres pré-individuais, em um plano marcado, sobretudo, pela singularidade. Os bebês vivenciam de maneira singular os lugares, o espaço e o tempo; e sua existência é marcada pela tríade *imanência*, *potência* e *possibilidades*. Segundo Tebet (2014, p. 63), “os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver”.

Por ainda não terem assimilado as regras e restrições sociais, imersos nesse plano de imanência, ainda não se configuraram propriamente como indivíduos. Essa “individuação” vai acontecendo, paulatinamente, justamente a partir das *relações*, que são um pilar fundamental no desenvolvimento dos bebês. Em Schmitt (2008), as relações também são destacadas, porque é justamente pela ação *do outro* que o ser humano bebê vai se constituindo. Em razão de sua característica de dependência (exigindo atenção e cuidado), o lugar social que os bebês ocupam é, necessariamente, ao lado de um adulto – que assume, assim como outros bebês e crianças, esse papel de *outro* nas

relações.

Ao falar sobre as especificidades dos bebês, Barbosa (2010, p. 2) traz que:

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.

Ainda que não seja consensual, especialmente no que diz respeito à delimitação de idade, a categoria dos bebês carrega características que a diferencia e marcam sua especificidade. Compreende-se essa categoria de forma paradoxal: ao mesmo tempo em que são dependentes dos adultos, para serem atendidos e supridos em suas necessidades, os bebês são muito capazes, dotados de iminência e inúmeras possibilidades de fazer, criar e descobrir coisas por eles mesmos, sem precisar da interferência direta dos adultos. Em uma existência marcada por descobertas, de si mesmos e do mundo ao redor, em um universo de cuidados, relações e brincadeiras, os bebês vivem sua singularidade, com ritmo próprio de exploração e desenvolvimento, com suas múltiplas e exclusivas formas de expressão e comunicação ou linguagem.

Com relação à delimitação etária, consideraremos bebês, para efeito de estudo, os seres humanos até 3 anos de idade – entendendo que, nesses primeiros anos de vida humana que marcam a “primeira infância”, temos demandas diferentes e específicas no período que vai do nascimento aos 3 anos.

2.2 O percurso da dimensão do cuidado na história da educação infantil brasileira

No final do século XIX, no contexto da abolição da escravatura, surgem as primeiras creches brasileiras. Como é típico da criação de instituições em uma dada sociedade, isso acontece em virtude de uma necessidade – neste caso, de acolher os filhos das ex-escravas. No início do século XX, com o cenário urbano e industrial emergente, essa necessidade é reforçada, para

atender também aos filhos das trabalhadoras domésticas e fabris. Em resposta a alterações econômicas, políticas e sociais, a origem da creche no Brasil está, portanto, intimamente ligada às camadas mais pobres da população.

Essa necessidade das mães, de ter espaços extra domésticos para os cuidados de seus bebês de modo a poderem trabalhar fora de casa, revela as raízes das marcas de guarda e assistencialismo na origem dessa instituição. Além de relacionar-se historicamente com a assistência, a marca do higienismo também se fez muito forte, por conta da influência de médicos higienistas no início do século XX, que traziam discursos ditos científicos quanto às formas que seriam adequadas para cuidar das crianças. Guimarães (2011, p. 40) define esse momento como marcado por uma “assistência científica”⁵, centrada nos cuidados médicos e de saúde, considerados como adequados e substitutos da atenção materna.

No final do século XIX, algumas fábricas e indústrias inauguram creches com o objetivo de sustentar o trabalho das mulheres operárias, buscando evitar faltas e greves. Porém, ressalta Guimarães (2011) que estes espaços fortaleciam os princípios higienistas, com ações baseadas na lógica médico-assistencialista, e com um viés prioritariamente de guarda das crianças.

No século XX, então, juntamente com os médicos, também os religiosos passam a demonstrar interesse pelo cuidado da criança pequena. Além destes grupos privados, há iniciativas estatais no sentido de fornecimento de alimentação e garantia de saúde, por exemplo, revelando uma lógica compensatória quanto às necessidades básicas das crianças. Essa lógica compensatória está pautada na ideia de que a família é o lócus privilegiado da criança, e, a partir do momento em que a criança pobre está privada do contato com a família e de condições ideais de vida, ela precisa ser cuidada e protegida de outras formas. De acordo com Guimarães (2011, p. 40):

Todas as iniciativas médicas, filantrópicas e também as estatais (ainda que pulverizadas e fragmentadas) prescrevem uma série de cuidados preventivos e higiênicos como condições para a relação com os bebês. [...] O cuidado é considerado como proteção, como uma forma racional de governo sobre as crianças.

⁵ Termo cunhado por KUHLMANN Jr. (2011).

Mais tarde, quase em meados do século XX, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é determinado que empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaços de creches para as crianças, e ainda abre-se espaço para que outras entidades, que não a própria empresa empregadora da mãe, realizassem esta tarefa por meio de convênios.

As creches (sobretudo as que atendiam em período integral) continuam a ser procuradas, e cada vez mais, por mães operárias, empregadas domésticas, trabalhadoras no comércio e funcionárias públicas, e o atendimento continua com foco assistencialista, sendo a creche entendida como agência promotora da segurança e da saúde. (OLIVEIRA, 1988). Cuidar, portanto, era sinônimo de assistir, manter em segurança, com fortes princípios orientadores de higiene e saúde.

Somente a partir da década de 1960 é que novos elementos começam a ser trazidos quanto à questão do atendimento em creches. Para além de uma “ajuda” filantrópica ou empresarial, começa a ser reivindicada pela população menos favorecida como necessidade das mães que precisam trabalhar pela subsistência familiar. E, também, a partir daí, começa a se pensar em elementos propriamente educacionais, relativos ao desenvolvimento infantil como um todo – isso graças ao crescente desenvolvimento do conhecimento sobre a criança pequena, de modo geral. Porque, até então, “o trabalho junto às crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física”. (OLIVEIRA, 1988, p. 47).

E apenas na década de 1970, com a mobilização do movimento feminista, a sociedade civil começa a se organizar em prol da creche como direito da mulher e da criança. De acordo com Coutinho (2017), entre 1978 e 1982 observamos uma forte atuação do Movimento de Luta por Creches, que, além de apontar essa instituição como uma necessidade da sociedade e indicar como responsabilidade do Estado a sua criação e manutenção, desempenhou importante papel na reivindicação pela expansão das vagas em creches. Este movimento foi fundamental para que, na Constituição Federal de 1988, a educação infantil fosse, em sua totalidade (para crianças de 0 a 6 anos), reconhecida como direito da criança e do trabalhador.

Nota-se, como destaca Guimarães (2011), que a origem e o desenvolvimento da creche no Brasil estão ligados às relações entre mãe, trabalho e criança, e que o percurso da dimensão do cuidado nessa história foi marcado por aspectos assistencialistas, custodiais, higienistas e relativos à segurança e proteção.

2.3 O cuidar e o educar na educação infantil

Legalmente, o direito das crianças à educação infantil foi reconhecido e legitimado pela Constituição Federal de 1988, que, no inciso IV do artigo 208, traz que *o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, vem reiterar esse dever do Estado e direito da criança: no inciso IV do artigo 54, a lei traz que *é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade*.

Embora nenhum dos dois documentos fale especificamente sobre o binômio *educar e cuidar* no que tange a educação nestes primeiros anos de vida, em quatro diferentes momentos ao longo do ECA vemos “cuidado e educação” aparecerem de forma associada no texto, ou seja, há algum reconhecimento de que, na educação das crianças, a dimensão do cuidado está de alguma forma ou a tal ponto implícita, que não pode simplesmente ser ignorada.

Foi a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que cuidar e educar passam a ser legalmente consideradas funções da educação infantil. Ao trazer, no artigo 29, que *a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*, tem-se de forma implícita que contribuir na formação global das crianças necessariamente significa uma preocupação em considerá-las em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas quanto sociais e psíquicas, ou seja, educá-las e cuidá-las, de maneira indissociável. (COUTINHO, 2002).

Vale destacar, aqui, que tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram fundamentais para o pontapé inicial no percurso da luta pela qualidade da educação e cuidado nas creches e pré-escolas brasileiras. Com a LDB, houve a passagem da responsabilidade pelas creches e pré-escolas do Ministério da Previdência e Assistência Social para o Ministério da Educação – mudança de setor que, segundo Gabriel (2016), reforça o movimento inicial de saída de um modelo assistencial, focado somente no cuidado higienista das crianças, para um modelo que associa ao cuidado a dimensão afetiva e os aspectos formais da educação. Em decorrência desse fator, outra mudança: as creches e pré-escolas passaram a compor a Educação Infantil, enquanto primeiro nível da Educação Básica. Além disso, mais um aspecto conquistado por estes dois documentos legais foi a exigência de uma formação prévia para as profissionais atuantes nas escolas de educação infantil – o que, de acordo com Gabriel (2016, p. 22), “demonstra um reconhecimento de que, para atender crianças nos moldes educacionais, pelo menos uma parte das educadoras deveria ter conhecimentos prévios formalizados em uma instituição acadêmica de nível médio ou superior”.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, também trazem, ao definir e reafirmar as funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições de educação infantil, que elas devem assumir *a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias* (artigo 7º, inciso II), e que as propostas pedagógicas devem assegurar *a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo* (artigo 8º, inciso I), sem contar na menção da *indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança* (inciso II).

Ainda em termos legais, sabe-se que a educação básica brasileira é formada por três etapas: **educação** infantil, **ensino** fundamental e **ensino** médio. Os grifos propositais nos fazem refletir sugerindo que possivelmente não por acaso, mas também de forma proposital, assim foram nomeadas. Enquanto a palavra “ensino” nos remete muito mais ao aspecto instrucional, desse modelo de escola estruturado em disciplinas, conteúdos e objetivos a

serem cumpridos (assim como notas a serem alcançadas), a palavra “educação” nos revela um caráter mais amplo e abrangente, já que os sujeitos em questão não são *alunos*, mas sim *bebês* e *crianças pequenas* que acabaram de vir a esse mundo, com tanta potência e tantas dimensões a serem desenvolvidas; com demandas e necessidades específicas, além de uma considerável dependência dos adultos para muitas ações, sobretudo no que diz respeito aos cuidados – que, das mãos dos familiares em ambiente individual e restrito, é transferida às mãos das profissionais de educação infantil em instituições coletivas.

Com relação a essa questão, Cerisara (1999, p. 16), pontua que:

[...] é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Entender que cuidar e educar são indissociáveis na prática pedagógica com os bebês, visando um bom e pleno desenvolvimento destes, é entender que somos, desde o nascimento, enquanto seres humanos, seres completos e indivisíveis, formados por múltiplas dimensões: afetiva, emocional, cognitiva, social, física, sexual, gestual, expressiva, cultural, interacional.

A ideia de indivisibilidade precisa ser reforçada, porque muitas crenças e práticas pedagógicas ainda tendem a priorizar, na educação escolar, mesmo com as crianças bem pequenas, o aspecto cognitivo/intelectual em detrimento de todo o resto; como se apenas o desenvolvimento mental importasse, enquanto, para além disso, as crianças possuem aspectos emocionais, corporais e sociais a serem também supridos e desenvolvidos. Com os bebês, esta preocupação se torna ainda mais forte, pois, nos primeiros anos de vida, as necessidades e demandas destes sujeitos giram muito em torno de questões físicas/corporais e emocionais, ao passo que se torna ainda mais clara a impossibilidade de ignorarmos e a necessidade de trazermos para o centro a dimensão do cuidado na educação dos bebês.

Vê-se, no entanto, que a dicotomia entre essas duas ações se revela muito mais no plano do discurso, no plano teórico e do entendimento; porque a

relação entre elas é tão simbiótica que, na prática com as crianças pequenas, é quase impossível separá-las. A dimensão do cuidado está dentro da dimensão educativa, e na base das ações de cuidado está posta a *relação* (entre quem cuida e quem é cuidado), que é quase que necessariamente educativa, por também ter como finalidade o desenvolvimento humano. Não há como se pensar, sobretudo com os bebês, uma educação que não esteja pautada no cuidado – que, por sua vez, se faz educativo.

De acordo com Dias e Macedo (2006, p. 4):

o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Não se concebe mais uma educação que divide, parte o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor.

Essa marcada dicotomia entre educação e cuidado se construiu historicamente, e se mantém ainda em virtude das concepções de criança e de educação infantil amplamente difundidas. Concepções estas que precisam ser revistas e repensadas se o objetivo for a superação dessa dicotomia, em prol de práticas pedagógicas que visem o melhor para o desenvolvimento dos nossos bebês.

Diante de todo esse panorama, entende-se que a dimensão do cuidado está necessariamente dentro do processo educativo com as crianças pequenas, que o processo de cuidado é educativo por ele mesmo e que a intencionalidade demarcada por meio do planejamento da professora atribui um caráter pedagógico à essa dimensão. Na língua inglesa, uma única palavra, “*educare*”, dá conta de revelar essa relação simbiótica entre as duas ações. Em nossa língua, apesar de termos que utilizar as duas palavras (*educar-e-cuidar*) separadamente, podemos nos lembrar deste termo em inglês que nos ajuda a não esquecer que elas poderiam ser uma só.

Guimarães (2011), ao analisar esta segmentação vivenciada nas práticas escolares cotidianas, traz que:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono,

higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora. [...] A dissociação dessas duas ações e os limites na abrangência de seus sentidos provocam uma série de reflexões e estudos, no movimento de redirecionar as práticas, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e educação. (GUIMARÃES, 2011, p. 37).

Na direção de buscar, por meio da reflexão, superar essa dicotomização, Dias e Macedo (2006) enfatizam que cuidado implica em cuidar do outro em toda sua dimensão humana – ou seja, se somos, em nossa condição humana, multidimensionais, o cuidado abrange inclusive os aspectos ditos educacionais. As autoras apontam ainda, com base na etimologia da palavra que deriva do latim, que a ação de cuidar abrange aspectos cognitivos e afetivos – além da ação ou atitude propriamente dita, se mostra antes no campo do pensamento e da reflexão. Segundo elas:

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa, que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a idéia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais. (DIAS; MACEDO, 2006, p. 4).

Tanto cuidar quanto educar pressupõem uma disposição com relação ao outro, uma atitude de abertura, de colocar-se em relação e fazer a relação acontecer. Em termos de prática pedagógica em instituições de educação infantil, isso pressupõe intencionalidade, planejamento, reflexão e avaliação. É o colocar-se, como levanta Barbosa (2010), enquanto professora, física e emocionalmente à disposição dos bebês, criando e dando tempo, espaço e condição para que educação e cuidado se processem. Ainda segundo a autora:

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente. (BARBOSA, 2010, p. 6).

O *cuidado que educa*, ou *educar cuidando*, pressupõem um entendimento do cuidado enquanto uma dimensão profundamente humana, a

se fazer significativa e engrandecedora para ambos os envolvidos, como se verá a seguir.

2.4 A dimensão do cuidado com os bebês: uma atitude humanizada e humanizadora

De acordo com Maranhão (2011, p.17), “cuidar é ocupar-se com o outro ou consigo mesmo por meio de ações que mirem a manutenção da vida e o bem-estar psicofísico”. Os bebês são seres ativos nas relações ou interações com os adultos que compartilham sua educação e seus cuidados, e, por serem dependentes dos adultos para alimentação, higiene, trocas de fraldas e roupas e etc., estes sujeitos requerem constantes cuidados corporais – que, ao serem realizados, atendem por consequência também a mais uma necessidade básica que possuem: o contato social. Ao nos esclarecer isto, a referida autora nos leva, mais uma vez, a pensar sobre a relevância da dimensão do cuidado, que muitas vezes acaba sendo marginalizado ou banalizado.

Vê-se que, historicamente, as atitudes e procedimentos de cuidado, por serem tidos como naturais (já incorporados pelos adultos, fazendo parte do cotidiano destes), nem sempre são consideradas como experiências significativas na relação com os bebês e no processo de aprendizagem destes – tidas, muitas vezes, como meras “obrigações” a serem cumpridas, ficando secundarizadas e/ou feitas de forma mecânica e despreocupada. (MARANHÃO, 2011).

Na contramão deste pensamento, no entanto, vemos que a importância de as situações de cuidado em instituições de educação infantil serem problematizadas enquanto um componente do processo educativo se expressa, também, por essa colocação de Maranhão (2011, p. 23): “cuidar de uma criança não significa apenas realizar ações por ela, mas permitir e dar condições para que ela construa habilidades para cuidar de si mesma”. Ou seja, além do que já foi mencionado, tem-se ainda que as relações de cuidado podem contribuir na formação dos sujeitos para a vida futura, assumindo um caráter educativo que transcende as paredes da escola. Na medida em que são cuidadas como sujeitos ativos, por um adulto que se ocupa destas atitudes e dispõe de atenção individualizada e de qualidade (mediada por palavras e

respeito ao corpo e ao ritmo de cada uma), as crianças vão aprendendo a cuidar de si mesmas, conquistando gradativamente habilidades para fazerem sozinhas, em busca de sua autonomia ou independência.

Devido às raízes históricas em nossa realidade brasileira, e por ser majoritariamente relacionado ao feminino (em nossa sociedade ocidental-patriarcal), com uma associação quase que imediata à função materna e, portanto, exigindo baixo grau de instrução/formação e qualificação, o desprestigiado cuidado nas instituições de educação infantil “ganha um lugar menor, à medida que é vivido prioritariamente numa dimensão mecânica, instrumental e higienista”. (GUIMARÃES, 2011, p. 43).

Daí a necessidade de repensarmos esta dimensão: do campo da naturalidade (como se todas soubessem fazer e como se pudesse ser feito de qualquer maneira), o cuidado precisa ser problematizado e trazido para o campo da racionalidade, como componente a ser debatido e estudado, fazendo parte da formação das profissionais que se ocupam da complexa tarefa de educar bebês. Além dos aspectos afetivo-emocionais, o cuidar abrange sim aspectos cognitivos, e “compreendendo o cuidado como uma atitude com um prisma racional, podemos afirmar que pensar, refletir e planejar podem ser incluídos nesse conceito e, assim, educar para o cuidado torna-se efetivamente possível”. (TRISTÃO, 2004, p. 162).

Defende-se, com base em Tristão, que educação é cuidado, e que não só é possível como necessário *educar para o cuidado* – em situações como alimentação e higiene, por exemplo, que fazem parte de maneira fundamental do cotidiano das instituições de educação infantil. Estando os adultos *por inteiro* e de forma respeitosa nos momentos de cuidado, é possível que, desde bem pequenas, as crianças vão também sendo educadas para o cuidado e quanto a esta disponibilidade para com os outros. Cuidando de nós (ou, nesse caso, sendo cuidados por alguém para aprendermos a cuidar de nós mesmos), aprendemos a cuidar do outro. Essa nova forma de olhar para o cuidado e entendê-lo aponta para uma visão muito mais aprofundada de uma dimensão que, justamente por ser muito humana, deveria guiar a nossa forma de estar com os bebês e crianças pequenas em todas as situações.

Segundo Leonardo Boff (1999, p. 33), “cuidar é mais que um ato; é uma

atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Isto é, a dimensão do cuidado se mostra, na prática educativa com bebês, uma dimensão muito profunda, que se faz e está pautada senão por meio das *relações* e do colocar-se à disposição do outro, em disponibilidade para com este *outro* que é o bebê. Isso exige que esta atitude seja pensada no sentido de se fazer *humanizadora* nas ações cotidianas, figurando o centro do que seria (e defenderemos mais para frente como) “uma pedagogia para os bebês”.

Tristão (2004) fala da *sutil complexidade* que demarca a prática pedagógica com bebês, ao exigir uma percepção muito cuidadosa de cada um deles, em cada uma de suas necessidades, expressões, ações, invenções, descobertas. Sendo que cada um é um em sua singularidade, em sua forma de se expressar, se comunicar e se desenvolver; em seu ritmo, seus gostos, seus horários, seus jeitos, suas vontades, suas preferências. Cuidar de bebês em ambientes coletivos exige dos adultos que se ocupam deles uma presença atenta e disponível, e isso revela-se complexo pela marcada heterogeneidade – exigindo preparo e competência profissional.

A referida autora destaca ainda, com relação à essa *sutileza*, a importância de os adultos lembrarem que o tempo dos bebês é um tempo específico e diferente do seu e da sociedade de um modo geral, cuidando para “não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneíza pessoas”. (TRISTÃO, 2004, p. 5). Faz-se fundamental a *desaceleração*, que possa dar lugar à sutil, desapressada e paciente capacidade de *olhar*, *ouvir* e *sentir* cada um dos bebês, percebendo e respeitando-os enquanto individualidades (com ritmos e cadências próprias) em um grupo plural e heterogêneo. Diante disso,

[...] um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares... demonstrando, assim, o quanto está disponível para perceber cada uma delas. (TRISTÃO, 2004, p. 5).

Guimarães (2011), ao trazer o cuidado enquanto a feição ou função específica e diferenciadora que a educação das crianças de 0 a 3 anos pode (ou deve?) assumir, aproxima-se da perspectiva de Tristão levantando essa dimensão do cuidado enquanto *atenção e escuta da criança*. A atitude de cuidar é de ordem do corpo, da emoção e da mente, de forma integrada – ficando mais clara ainda a ideia de complexidade dessa prática com bebês em instituições coletivas de educação, já que “cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro”. (GUIMARÃES, 2011, p. 46).

Para além da ideia já abrangente de que educação é cuidado, a referida autora pontua que o cuidado, nesta perspectiva, amplia ou dilata as possibilidades da educação, reinventando-a, ao produzir uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade nas instituições como um todo. Segundo ela,

À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada. (GUIMARÃES, 2011, p. 48).

O próprio fato de as atividades voltadas para os cuidados básicos dos bebês ocuparem grande parte do tempo nas instituições de educação infantil já aponta para a necessidade de rever o que significa esse cuidar, como deve ser entendida e vivida essa dimensão, e por que se defende que este seja o eixo central em torno do qual se dê a prática pedagógica cotidiana com os bebês.

3. UMA PEDAGOGIA PARA OS BEBÊS: AS RELAÇÕES E O CUIDADO

3.1 Contextualizando a pesquisa

Como já indicado, esse estudo caracteriza-se como uma análise de produção, desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico. A princípio este foi realizado em dois bancos de dados virtuais diferentes: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca no site da ANPEd foi realizada dentro da sessão de reuniões científicas nacionais, que está dividida por ano, no Grupo de Trabalho 07 – Educação de 0 a 6 anos (GT07). Os trabalhos começaram a ser publicados virtualmente a partir do ano 2000 (23ª reunião). De lá para cá, foram, até o presente momento⁶, 15 reuniões no total, sendo o ano de 2014 o único ano sem reunião nesta sequência. Foram encontrados apenas quatro trabalhos (anos de 2002, 2005, 2006 e 2008) a respeito do binômio educação e cuidado, e da indissociabilidade entre o educar e cuidar na educação infantil, e nenhum com foco específico em Emmi Pikler ou sua abordagem.

No site da CAPES, por sua vez, na sessão de periódicos, com as palavras-chave “Emmi Pikler”, para uma busca bem restrita, apareceram 35 resultados, sendo que apenas três produções puderam ser selecionadas (duas em língua espanhola e uma em língua portuguesa). As demais estavam em outros idiomas, como francês, inglês e alemão, e não serão foco de análise.

No próprio endereço eletrônico da CAPES, nesta mesma sessão de periódicos, existe um campo de pesquisa que direciona ao buscador Google Acadêmico. Diante da exígua quantidade de materiais encontrados, recorri a mais esta ferramenta de pesquisa, com as palavras-chave “Pikler” e/ou “Lóczy”, obtendo resultados mais significativamente numerosos. Um total de 14 produções foi encontrado, sendo: uma tese, três monografias e dez artigos. Seis destes trabalhos são em espanhol, e o restante em português.

⁶ Levantamento realizado em maio de 2017, período em que a 38ª Reunião Anual, realizada em outubro de 2017, ainda não havia ocorrido.

3.1.1 Tabelas

3.1.1.1 ANPEd

TIPO DE TRABALHO	AUTORIA	TÍTULO	ANO	NUMERAÇÃO
ARTIGO	AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco.	O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	2005	1
ARTIGO	COUTINHO, Angela Maria Scalabrin.	Educação Infantil: espaço de educação e cuidado	2002	2
ARTIGO	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira.	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	2008	3
ARTIGO	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves.	O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil	2006	4

3.1.1.2 CAPES

TIPO DE TRABALHO	AUTORIA	TÍTULO	ANO	NUMERAÇÃO
TESE	LIRA, Stephanie.	Práctica pedagógica: un tren en marcha hacia la transformación - el caso de educadoras de párvulos y la acción educativa en el nivel de sala cuna, implementando el currículo Emmi Pikler y currículo integral	2014	5
DISSERTAÇÃO	FOCHI, Paulo Sérgio.	"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva	2013	6
ARTIGO	AZANZA, Aintzane Buldain.	Las capacidades de los niños y niñas y su educación: ilusiones, esperanzas y cambios	2015	7

3.1.1.3 Google Acadêmico

TIPO DE TRABALHO	AUTORIA	TÍTULO	ANO	NUMERAÇÃO
TESE	GABRIEL, Marília Reginato.	Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê	2016	8
MONOGRAFIA	BRASIL, Gabriela.	A qualidade na educação infantil: a ciência dos detalhes nas relações entre educadoras e bebês	2016	9
MONOGRAFIA	CONEJO, Patricia de La Torre.	Aportes Pikler - Lóczy en la escuela infantil: construyendo una pedagogía de lo cotidiano	2014	10
MONOGRAFIA	MONSÚ, Michelle Zilli.	Os princípios de Lóczy e a prática pedagógica na educação de bebês	2012	11
ARTIGO	CHOKLER, Myrtha.	El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano - Coherencia entre Teoría y Práctica	2010	12
ARTIGO	FOMASI, Inge; TRAVAGLINI, Paulette Jaquet.	Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler	2016	13
ARTIGO	FRANÇA, Dirce Barroso.	Os cuidados em uma instituição: do corporal ao psíquico	2010	14
ARTIGO	FRANÇA, Dirce Barroso.	O abrigo como verdadeiro espaço de proteção: o que Lóczy pode nos ensinar?	2011	15
ARTIGO	FREITAS, Anita Viudes Carrasco de.	A atenção pessoal aos bebês e às crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil: contribuições da Abordagem Emmi Pikler	2015	16
ARTIGO	FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena.	As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil	2010	17
ARTIGO	IZAGUIRRE, Elena Herrán.	La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar	2013	18
ARTIGO	IZAGUIRRE, Elena Herrán; GODALL, Teresa.	La Pedagogía Pikler-Lóczy de educación infantil	2016	19
ARTIGO	KÁLLÓ, Éva.	Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más	2016	20
ARTIGO	MELLO, Suelly Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo.	A abordagem Pikler-Lóczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações	2014	21

Dos 21 trabalhos levantados e listados, 14 foram utilizados e 7 não foram. Os sete trabalhos não utilizados foram os de números 1, 3, 5, 6, 7, 20 e 21.

O trabalho de número 1 não foi utilizado por focar mais na questão da formação dos profissionais da educação infantil, trazendo inclusive opiniões destes profissionais, não respondendo à necessidade de fundamentação teórica acerca da indissociabilidade entre educar e cuidar para a escrita do terceiro tópico do primeiro capítulo.

O trabalho de número 3 é fruto da tese de doutorado da autora Daniela Guimarães, defendida na PUC-Rio. A autora traz muitos elementos específicos da pesquisa de campo que realizou em um berçário de uma creche pública do

Rio de Janeiro, de modo que o texto acaba ficando mais restrito. Como, ainda assim, fica nítido que a autora aborda de maneira bastante interessante a dimensão do cuidado, buscou-se, na biblioteca do NEPIE, o livro que também é fruto das atividades de doutoramento de Guimarães. Publicado em 2011, intitula-se “Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética”, e foi um material que, de fato, acabou sendo mais enriquecedor para a pesquisa.

Os trabalhos 5, 6 e 7, os três levantados no endereço eletrônico da CAPES, também não foram utilizados. Como também pôde-se ter acesso, na biblioteca do NEPIE, ao livro “Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva”, de Paulo Fochi, publicado em 2015, aconteceu que o trabalho de número 6 do levantamento, dissertação de Fochi, chegou até a pesquisa desta outra forma. O trabalho 7, por sua vez, trata-se de um material de uma instituição de educação infantil específica, que, portanto, não trouxe grandes contribuições. E o trabalho de número 5, por tratar-se de uma tese, revelou-se como um material muito extenso e, portanto, muito complexo de ser lido em um idioma não dominado completamente. Foram lidos diversos textos em espanhol ao longo da revisão de literatura, e até uma monografia, mas todos com menos páginas, o que tornou as leituras mais fluidas e também mais adequadas ao nível do estudo ora desenvolvido.

O trabalho de número 20, que também fala sobre o cuidar e educar, não trouxe elementos novos que pudessem agregar ao embasamento já possuído com a vasta bibliografia disponível para este tópico. E, por fim, o trabalho 21, ao focar na teoria histórico-cultural e na abordagem sócio-histórica de desenvolvimento humano, aproximando a experiência de Lóczy à teoria desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, foge do objeto de estudo.

Justifico o uso dos demais trabalhos pela sua relevância no sentido de aproximação à problemática de estudo. Os trabalhos de número 2 e 4 ajudaram a compor o primeiro capítulo, embasando teoricamente a questão do cuidar e educar enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. Os trabalhos 8, 9, 10, 11 e 16, uma tese, três monografias e um artigo, contribuíram significativamente ao aproximarem, assim como se propõe nesse estudo, os preceitos de Emmi Pikler e as instituições de educação infantil, no

sentido de repensarmos as práticas pedagógicas com os bebês. Os de números 12, 13, 17, 18 e 19, ainda neste mesmo sentido, enriqueceram o segundo capítulo ao aportarem com elementos mais específicos dos princípios formulados pela pediatra húngara. Para finalizar, os trabalhos 14 e 15, ambos de autoria de Dirce Barroso França, subsidiaram com análises aprofundadas das experiências e dos princípios de Lóczy, ressaltando a dimensão do cuidado humanizado.

Assim como alguns trabalhos listados acabaram não compondo a revisão de literatura, alguns trabalhos que não fizeram parte deste levantamento bibliográfico foram utilizados como referencial teórico. Ter acesso a diversos artigos pertencentes à biblioteca do NEPIE/UFPR, grande parte em espanhol e focada especificamente na abordagem Pikler-Lóczy, foi de grande valia para tecer o segundo capítulo.

Além disso, compuseram esta revisão de literatura dois livros que são bastante importantes por serem os dois únicos livros traduzidos para o português a abordarem especificamente a experiência de Lóczy: “Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy”, de 2011, e “Abordagem Pikler, educação infantil”, de 2016. Ambos organizados por Judit Falk, em forma de dois pequenos compilados de diferentes textos das principais autoras estudiosas da abordagem.

Para estruturar a análise teórica do primeiro capítulo, constituindo a categoria dos bebês, trilhando o percurso histórico da dimensão do cuidado na educação infantil brasileira, e constituindo a dimensão que a atitude de cuidado deve assumir na relação educativa com os bebês, foi preciso buscar novos aportes teóricos que atendessem a cada um destes campos. O Google Acadêmico, importante aliado no primeiro levantamento bibliográfico, foi novamente utilizado, com uma busca mais direcionada pelos autores que pudessem aportar neste sentido.

3.2 Pikler-Lóczy: quem, como, quando e onde?

Foi no século passado, com a pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), que esta abordagem hoje conhecida como “abordagem Pikler”, “abordagem Pikler-Lóczy” ou “modelo Lóczy” nasceu. E foi na rua de mesmo

nome, em Budapeste, na Hungria, que o Instituto Lóczy, uma casa com um espaçoso jardim, colocou em prática as ideias revolucionárias da médica em questão.

Como bem coloca Falk (2011, p. 29), Emmi Pikler veio para romper de maneira radical, porém consciente, com as tradições de cuidados para com os bebês e crianças pequenas que se perpetuavam até então, nos hospitais e centros conhecidos como “asilos”.

O ano era 1946 e o contexto era o de um país fragilizado pós Segunda Guerra Mundial. Diversos orfanatos surgiram nessa época, para acolher as crianças órfãs da capital. Emmi Pikler assumiu, neste ano, a direção de uma destas instituições de acolhimento aos menores de três anos, depois de anos de experiência médica em clínica e em domicílios, com pediatria familiar.

Em Viena, formou-se em medicina nos anos 20, e obteve sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário com um professor chamado Pirquet. Segundo Falk (2011), Emmi Pikler considerava que os professores Pirquet e Salzer (cirurgião pediatra no Hospital Mauthner Markhof) haviam sido seus primeiros mestres – que lhe ensinaram, na prática, dentre outras coisas, muito sobre fisiologia e prevenção, fatores determinantes para as suas atividades futuras.

Para ela, a prevenção consistia num equilíbrio harmônico de condições adequadas de vida e desenvolvimento, elaboradas de maneira reflexiva e detalhada, e estando atrelada, portanto, à investigação em fisiologia na qual acreditava, de observação do funcionamento do organismo vivendo em seu meio natural. Falk (2011, p. 16) coloca que

[...] ainda que, naquela época, não se conhecesse o termo “psicossomático” e a definição de saúde da OMS (Organização Mundial da Saúde) demorasse, ainda mais de 30 anos para vir a público, no modo de pensar e agir de Emmi Pikler, integravam-se indissociada e naturalmente, desde o primeiro momento, a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com o seu meio.

Ou seja, Emmi Pikler, nesse sentido, estava mais de trinta anos avançada; fato que, mais uma vez, elucida o quanto ela estava à frente de seu tempo, não por acaso revolucionando o campo da educação dos mais pequenos.

Emmi Pikler trabalhou junto com o médico na clínica Pirquet, e também acompanhou de perto o serviço de cirurgia de Salzer no hospital de bairro em questão. Foi com eles que Pikler aprendeu e vivenciou o profundo respeito pela criança pequena e seu corpo, aliado à ideia de que, sensíveis e receptivas, as crianças podiam colaborar com as ações dos adultos que se ocupavam delas.

Junto de Pirquet, e o profundo interesse com que o médico via o sistema de vida da criança, aprendeu a, mais do que focar na doença, buscar a saúde, por meio do diagnóstico e da terapia. Aprendeu ainda a valorizar o movimento livre das crianças, ainda mais depois de constatar, no hospital em que trabalhava com Salzer, que a estatística de acidentes (quedas, fraturas, traumas) envolvendo as crianças era maior entre as famílias de classes mais abastadas, que tendiam à disciplina e superproteção, do que entre as famílias de menor renda, nas quais as crianças cresciam mais soltas e com mais liberdade. Segundo Falk (2011, p. 18),

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites.

Especificamente quanto ao modo de tratar os bebês, Emmi Pikler não via, em suas experiências profissionais e pessoais, grandes diferenças entre as diferentes classes sociais. O que via era basicamente os mesmos hábitos ou costumes: colocar os bebês recém-nascidos em berços, depois colocá-los sentados no colo e/ou em outras superfícies com apoio, e mais tarde colocá-los em pé e levá-los para andar, segurando-os pelas mãos. A pediatra, no entanto, não encarava estas atitudes como corretas ou vantajosas para o desenvolvimento dos bebês; para ela, os bebês não tinham necessidade de intervenções diretas dos adultos ou de suas instruções para adotar, conservar ou abandonar diferentes posições corporais.

Emmi Pikler pôde ter em casa seu próprio “laboratório” de observação, quando, no início dos anos 30, sua filha nasceu. Baseada em suas experiências práticas e profissionais, e inspirada também pelas ideias de seu marido, um pedagogo progressista, “decidiram não acelerar seu desenvolvimento, respeitar seu ritmo individual e assegurar-lhe, desde o início,

todas as possibilidades de ter iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente”. (FALK, 2011, p. 19). O bebê nunca era colocado em uma posição que não conseguisse adotar e abandonar por ele mesmo, estava livre de influências diretas sobre seu desenvolvimento motor, mas lhe eram asseguradas condições para que pudesse exercer sua liberdade de movimentos, com segurança e tranquilidade, em uma atmosfera de afetividade e equilíbrio. Emmi Pikler estava profundamente convencida de que

Naquelas circunstâncias, uma criança que seguisse seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo – sentar, colocar-se em pé, caminhar, brincar, falar, refletir, etc. – melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem. (FALK, 2011, p 19).

Ao constatar que o desenvolvimento de seu filho correspondia às suas expectativas em todos os aspectos, Pikler decidiu exercer influência sobre a vida de mais bebês, passando a trabalhar em pediatria familiar e participando da educação de mais de 100 bebês e crianças pequenas, ao longo de mais de dez anos. Realizando acompanhamentos com observações regulares e permanentes, a pediatra ajudava as famílias com conselhos embasados e minuciosos, ajudando-as na organização de um sistema tranquilo e equilibrado de vida e ensinando-as, em primeiro lugar, a confiarem na capacidade de desenvolvimento de seus filhos – sem intervir em seus movimentos ou jogos, sem impor-lhes posições ou exercícios motores, e respeitando seu ritmo, suas vontades e seus interesses próprios.

Com relação às situações de cuidado propriamente ditas, como as refeições, trocas de fralda, banho e momentos de vestir a criança, entendidas como as melhores ocasiões de estarem juntos de maneira efetiva e regular, “os pais nunca tinham pressa, levavam em conta as necessidades e as reações da criança e toda sua participação” (FALK, 2011, p. 20), justamente pois eram ensinados quanto à importância destes momentos de proximidade e interação, e de aproveitar tudo o que acontecia durante, fazendo este ser um tempo de qualidade.

Esse modelo de educação e cuidados foi, então, largamente testado e aprovado, tanto pelas famílias quanto pelas “crianças Pikler” que, nas palavras

de Falk (2011), “alegres, curiosas, vivas e ativas” (p. 21), se desenvolviam harmoniosamente e cresciam de maneira saudável e equilibrada. Segundo Falk (2011, p. 22), “as ‘crianças Pikler’ cresceram e demonstraram, com sua vida, seu trabalho, com a educação dos próprios filhos e com seu comportamento como pais, que a orientação que os seus pais haviam recebido era acertada”.

Foi, assim, com todas estas experiências e estes conhecimentos na bagagem, que Emmi Pikler assumiu, em 1946, a tarefa de organizar e dirigir o orfanato na rua Lóczy. Ela desejava, com isso, provar o seu sistema de educação, e fazer observações longitudinais sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas saudáveis. Escreve Falk (2011, p. 23):

Para que as crianças se desenvolvessem adequadamente, cabia elaborar, no marco da instituição, os meios de utilização do método estabelecido que já havia sido provado. Para isso, era necessário organizar as condições, ensinar aqueles que utilizariam o método e, finalmente, era necessário fazer com que os educadores fossem receptivos.

Ao iniciarem os trabalhos no orfanato, com 35 crianças, Emmi Pikler e Maria Reinitz, sua antiga colega e principal educadora, enfrentaram muitas dificuldades por conta das condições precárias de instalação e materiais, e registraram tudo em notas. Além das condições materiais, estava clara a enorme dificuldade e preocupação com o pessoal que se ocupava dos cuidados dos bebês; segundo Pikler e Reinitz, eles resistiam muito a um estilo de trabalho que não conheciam, e não estavam dispostos a abrir mão da mecanicidade e rapidez com que realizavam as alimentações e trocas, pois já estavam muito acostumados àquilo.

A solução que encontraram, então, foi despedir todo o pessoal logo no terceiro mês, contratando, no lugar, ao invés de pessoas qualificadas, jovens sem formação profissional e até com pouco estudo, mas interessadas na educação de crianças pequenas. Seria muito mais fácil, assim, formar essas pessoas “cruas” para o método no qual acreditavam, e treiná-las para tal:

Elas mesmas ensinaram àquelas jovens o método preciso e unificado para atender as crianças: como alimentá-las, trocar-lhes as fraldas, banhá-las e vesti-las sem ter pressa durante essas operações, ocupando-se delas com carinho, considerando as necessidades individuais e reagindo frente a seus sinais. Ensinaram-lhes gestos delicados e pequenas atenções e sublinharam, particularmente, o fato

de a criança – em qualquer idade – ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreendera com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade. (FALK, 2011, p. 24).

As jovens eram ensinadas a: **observar as crianças**, tomando nota das coisas que faziam ou lhe aconteciam, buscando compreender o que a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz tentavam expressar; falar enquanto as atendiam, preparando-as, por meio das palavras e dos gestos, para o que ia acontecer; sem pressa, satisfazer as necessidades dos bebês segundo suas exigências individuais, dando oportunidade de participação e levando em conta seus gestos de colaboração ou protesto; não devendo impor nada às crianças, mas conquistá-las para terem vontade de fazer o que se esperava que fizessem.

Pode-se notar que, enquanto as instituições que existiam naquela época perpetuavam relações para com os bebês e crianças pequenas marcadas por uma ordem impessoal, “por cuidados realizados no tempo mais breve possível e dispensados por profissionais com medo dos contágios, das doenças e dos acidentes” (FALK, 2011, p. 29), Emmi Pikler começara, no orfanato da rua Lóczy, com muita coragem e convicção, algo absolutamente novo. E, justamente por ser tão inovador e até radical, na contramão de tudo que se acreditava e pregava até então, o “modelo Lóczy” foi desacreditado pelos órgãos oficiais, que chegaram até a deixar de enviar recursos e crianças para a instituição dirigida por Pikler, por não confiarem que algo tão “ousado” teria futuro.

Contrariando estes pensamentos negativos, o Instituto Lóczy manteve-se firme em sua missão, não só testando como comprovando a validade e relevância do método. Inclusive, existe, em uma nova roupagem, até os dias de hoje: não mais como um orfanato, mas como uma creche. A instituição, além disso, presta formação a profissionais e de outros institutos para a continuidade dos princípios elaborados por Emmi Pikler. Foi em 1970 que o Instituto Lóczy assumiu esta faceta, transformando-se em Instituto Nacional Metodológico para a atenção e educação dos pequenos. E, desde 1986, dois anos após sua morte, leva o nome de sua fundadora, sendo conhecido por Instituto Emmi Pikler.

Segundo Appell (2003), é louvável a fórmula paradoxal que Pikler criou: **atenção individualizada dentro de uma coletividade**. Seja num orfanato, onde nasceu, ou em instituições de educação infantil, onde atualmente se defende que a abordagem seja desenvolvida, este foco na individualidade é indispensável – tendo em vista que, antes da vida em sociedade, a criança precisa ser capaz de construir sua autoimagem e sua própria identidade.

3.3 Os princípios da abordagem Pikler-Lóczy

Todo o trabalho desenvolvido por Emmi Pikler esteve baseado em princípios que sustentavam e orientavam a prática com os bebês. No entanto, como Pikler não sintetizou e/ou elencou, ela própria, estes princípios orientadores, ficou por conta daquelas que acreditaram em seus ensinamentos e deram continuidade aos seus estudos. Assim sendo, é possível encontrar, nas diferentes autoras, diferentes tópicos – ainda que, com enfoques um pouco diferentes ou formas diferentes de colocar, todas destaquem, basicamente, as mesmas ideias principais.

Com base em David e Appell (2010), Falk (2011), Gimael (2015) e França (2009), defende-se que podem ser sintetizados em quatro os princípios da abordagem Pikler-Lóczy:

- 1) O profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos;
- 2) A valorização da atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia;
- 3) A importância do vínculo entre adulto e bebê, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidados;
- 4) A liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno.

A pediatra húngara acreditava que existe um potencial inato em cada bebê, carregando a tendência ao crescimento e ao desenvolvimento. E as

condições básicas para a realização desta tendência podem ser resumidas nestes princípios, que formam um conjunto indissociável de necessidades de igual importância.

3.3.1 O primeiro princípio: o profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos

Pode-se dizer que o primeiro destes princípios é o que sustenta toda a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler. Somente desta concepção, que é como a base ou ponto de partida, podem provir os demais princípios; e, somente com a profunda compreensão e profunda internalização desta ideia, é que se pode colocar em prática essa forma tão única de educar e cuidar de bebês.

Esse profundo respeito pelo bebê, pela pessoa que é, desde o nascimento, implica e pressupõe justamente que se enxergue e compreenda cada bebê como uma pessoa – que, embora tenha sua existência marcada fortemente pela imanência, não é só um “vir a ser”, *já é alguém*. Apesar do seu tamanho reduzido, da sua marcada dependência dos adultos para muitas situações, das suas formas diferentes e peculiares de linguagem e comunicação, os bebês não são objetos a serem manipulados ou dirigidos; são, e devem ser entendidos como, sujeitos participantes e colaboradores ativos nas ações e relações. Conforme nos relembra Falk (2003, p. 26), a criança, dentro da abordagem:

É considerada e tratada, desde o começo, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida cujas necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento.

No lugar do entendimento do bebê como um ser inferior, como alguém que, numa existência limitada (em termos de entendimento, movimentação e/ou comunicação), meramente recebe as ações dos adultos passivamente, o que se propõe é o entendimento do bebê como um parceiro do adulto, como alguém dotado de inteligência e capacidade de compreensão do entorno, e capaz de se relacionar de maneira ativa com quem interage com ele.

Segundo Falk (2003, p. 37), a partir do momento em que se reconhece a

competência e eficácia do bebê no relacionamento com o adulto e na iniciativa para as atividades livres e autônomas (outro dos princípios elencados), o respeito, naturalmente, torna-se um dos componentes principais da relação. A natureza da relação muda, e isso porque é diferente a visão que se tem sobre o bebê: desde o início de sua vida, ele é entendido como um parceiro ativo e inteligente, capaz de compreender as coisas que lhe são comunicadas e/ou lhe acontecem. Mais do que fazer as coisas *para* o bebê ou *pelo* bebê, faz-se as coisas *com* o bebê.

Cada bebê, sendo um ser humano, único e irrepetível, deve ser respeitado como um todo – seu corpo, suas emoções, seus sentimentos, suas expressões, seus desejos, seus interesses, suas iniciativas, seu tempo, seu espaço, seu ritmo. Respeitar cada bebê em sua individualidade significa levar cada um desses fatores em consideração, entendendo que cada um é um. Significa, e é nesse ponto que se justifica a importância do atendimento individualizado a cada um (outra premissa básica da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler), fugir dos cuidados impessoais e das palavras estereotipadas que resultam numa rotina mecânica – porque, tratando-se de pessoas e não de objetos, o adulto que se ocupa dos cuidados e da educação deve conhecer cada bebê a fundo (sinais, gestos, choros, balbucios, preferências), sabendo adaptar as suas ações às necessidades e reações individuais de cada um. (FALK, 2003).

Se considerar cada bebê como uma pessoa e respeitá-lo como tal significa priorizar e garantir o seu bem-estar acima de tudo, é fundamental, no contato com o bebê – ao olhá-lo, escutá-lo e tocá-lo –, perceber cada pequeno sinal e adaptar as respostas em acordo.

Respeitar o bebê a ponto de enxergá-lo enquanto sujeito de direitos, leva ao reconhecimento de que esse bebê tem direito de decidir, escolher, aceitar ou recusar. Seja em relação à quantidade de comida ou à cor da blusa que vai querer vestir, deve ser dada ao bebê a oportunidade de decisão e escolha, respeitando seu posicionamento. Segundo Falk (2003, p. 37), “oferecendo a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, se procura desenvolver e confirmar a consciência da sua identidade pessoal, da sua integridade individual e de sua autoestima”. O que Emmi Pikler fez, como bem

pontuou Tardos (2013), foi dar ao bebê a liberdade de ser, de existir e de ser aceito.

3.3.2 O segundo princípio: a *valoração da atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia*

Esse particular respeito, resultado do entendimento do bebê como um sujeito, também esteve aliado, nas ideias de Emmi Pikler, a uma profunda crença nas capacidades desses bebês – e no que eles são capazes de fazer sem a interferência direta do adulto.

De acordo com Tardos e Szanto-Feder (2011), a criança é, desde o nascimento, ativa por si própria, competente, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. Defende-se que os atos desejados e executados ativamente são muito mais valiosos do que os atos impostos e meramente suportados; as consequências são muito mais enriquecedoras para o bebê e seu desenvolvimento.

O entendimento do valor da atividade autônoma do bebê necessariamente pressupõe a confiança nas potencialidades e capacidades destes pequenos sujeitos. Dadas as devidas condições, o devido tempo e o devido espaço, os bebês são capazes de aprender e se desenvolver sem a influência ou estimulação direta dos adultos. Tem-se que, “se confiamos nas capacidades da criança pequena, se apoiamos sua atividade autônoma, veremos que ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente”. (TARDOS, 2016, p. 51).

Dentro da abordagem Pikler-Lóczy, a autonomia “é considerada a capacidade do bebê de utilizar seu repertório de comportamentos disponível de acordo com seu nível de desenvolvimento para realizar as ações desejadas” (Tardos, 1987/2012 apud GABRIEL, 2016, p. 12), e afirma-se que

a criança é capaz de aprender de forma autônoma, é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade, como na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu

ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si mesma. (TARDOS, 2016, p. 52).

Com base no vivido e observado em anos de prática, Tardos (2016) defende que, em condições adequadas, o bebê, ocupado consigo mesmo (suas mãos, seus pés, seus movimentos, seu ambiente, seus pares, os objetos disponíveis), varia continuamente as formas da sua atividade, por iniciativa própria e sem que ninguém precise interferir. Ora está olhando ao redor ou absorvido pelos próprios movimentos, ora está concentrado na exploração de um objeto com as mãos, ora está interagindo com outro bebê. E, da mesma maneira, varia as diversas atividades segundo as diferentes fases de aquisição de sua motricidade: “movimentos e gestos utilizados com facilidade e domínio se alternam com formas de atividade que se encontram ainda no estágio de aprendizagem ativa, ou com outras que a criança descobre”. (TARDOS, 2016, p. 52).

Então, segundo a psicóloga húngara, o valor da atividade autônoma para o bebê se justifica na medida em que

Seus esforços interiores são dosados e regulados por ele mesmo. Durante suas atividades, realizadas com sua própria “responsabilidade”, o bebê aprende a observar, a agir, a utilizar seu corpo de maneira econômica, a prever o resultado de sua ação; aprende a sentir os limites das suas possibilidades, a modificar seu movimento, seus atos; aprende a aprender. Numa palavra: o bebê desenvolve sua competência, reforça sua exigência de competência. (TARDOS, 2016, p. 52).

Com relação a esta questão da competência, Tardos (2016) ressalta que o bebê precisa ter possibilidades de desenvolver ações autônomas que justamente lhe permitam ter acesso à experiência de competência. Sentindo-se capaz, sentindo que pode e sabe fazer, sem precisar da ajuda ou intervenção do adulto, o bebê desenvolve sua autoestima, tornando-se mais confiante, mais forte e seguro emocionalmente. Corroborando este pensamento, tem-se que

A atividade autônoma é considerada essencial para a sua educação, pois, por meio dela, o bebê poderá ter experiências que favorecerão seu desenvolvimento motor, considerado então base para o desenvolvimento intelectual e emocional, além de ser fonte de satisfação, de criatividade e de senso de responsabilidade. (David & Appell, 1973/2013, apud GABRIEL, 2016, p. 12).

Partindo do equivocado pressuposto de que os bebês precisam dos adultos para ensinar-lhes tudo, para “estimular”, para propor atividades ou movimentos que lhes desperte o interesse, é muito comum que, nessas tentativas, os adultos desviem a atenção dos bebês de atividades iniciadas por eles próprios com as quais estavam se ocupando. É fundamental, portanto, que se saiba que os bebês, sozinhos, interessam-se pelo seu ambiente, pelo seu próprio corpo, pelos outros bebês, e podem passar vários minutos dedicados a essas explorações. O respeito a este espaço e tempo de cada bebê é crucial para seu desenvolvimento.

Dentro da abordagem e quanto a esse princípio, o que cabe ao adulto, muito mais do que “ensinar” coisas, é propiciar um ambiente adequado e sem perigos que proporcione aos bebês a ocasião de agir, tornando possível o exercício de suas competências durante a atividade autônoma, segundo seus próprios interesses e desejos.

De acordo com Tardos (2016, p. 56),

Quando o adulto coloca o bebê numa posição que ele ainda não consegue chegar sozinho (o senta quando ainda não sabe se levantar e voltar ao chão) paralisa o bebê, o torna inativo, desajeitado (torna-o incompetente); quando o distrai com um brinquedo ou o incita a mexer com ele, a brincar, não só perturba a situação de autonomia, mas também acentua, artificialmente, a dependência atual do bebê e se torna indispensável para ele. Propondo-lhe coisas que estão acima das suas forças e competência, o bebê terá necessidade da ajuda do adulto.

Muitas vezes, portanto, com a melhor das intenções, mais se prejudica e fragiliza do que se ajuda e fortalece o bebê em pleno desenvolvimento.

Ainda com relação à postura do adulto, já que é justamente nessas relações, diretas ou indiretas, que se faz a vida do bebê, é importante destacar que a autonomia, desde o início da vida da criança, é construída gradativamente e com apoio do adulto; nunca como abandono, ou seja, “largando” o bebê e querendo que ele “se vire” ou dê conta de tarefas para as quais não adquiriu maturidade ainda. Vale ressaltar que esta maturidade não é determinada única e exclusivamente pela idade, mas está relacionada ao grau de desenvolvimento motor (domínio dos gestos), intelectual, afetivo, social. Segundo Falk (2016, p. 23),

A criança, de quem se exija uma autonomia que ultrapasse sua maturidade afetiva e social, experimenta essa exigência como uma negativa de ajuda por parte do adulto e, portanto, como uma rejeição. Este conceito sobre a autonomia, quando se trata de comer ou lavar as mãos por si mesmo, ou de qualquer outro tipo de atividade, só conduz para uma pseudo-autonomia baseada na incerteza, a angústia e o abandono.

Para que encare e vivencie a sua autonomia de maneira positiva, portanto, a criança precisa sentir-se preparada, com base em um repertório de situações experienciadas junto do adulto, nas quais foi lhe dada, sempre de maneira gradual e respeitando sua maturidade e seu tempo, a possibilidade de aprender a fazer por ela mesma. Seja com relação a estas referidas explorações de si e/ou do ambiente, com relação à alimentação, higiene pessoal ou troca de roupas, a autonomia “só adquire valor autêntico, se implica a alegria do ‘eu faço sozinho’, só se essa independência constituir um privilégio para o qual a criança dá grande importância”. (FALK, 2016, p. 23). E isso só é conquistado quando a criança possui experiências positivas com relação a estas situações, sendo, desde o nascimento, profundamente respeitada e convidada a participar de todas as ações, vivenciando-as de maneira ativa, como parceira do adulto no cuidado de si mesma.

Essa forma de considerar o bebê, como parceiro na relação, como interlocutor em um diálogo, só se reafirma ainda mais a partir do momento em que nós, adultos, aceitamos a necessidade do bebê de agir de forma autônoma, e percebemos o que essa autonomia significa para ele. Ao assumir esse olhar, não se pode continuar considerando-o como um ser dependente e submisso, como simples objeto de nossos cuidados e afeto; o bebê se torna, em contrapartida, sujeito numa relação que implica a ambos e tem direito à influência sobre os acontecimentos que se lhe referem.

Para além dessas situações motoras, de exploração de si próprias e do entorno, em um contexto de educação infantil um dos objetivos pedagógicos primordiais deve ser o desenvolvimento gradativo da autonomia das crianças com relação às situações de higiene, alimentação e repouso. E a criança aprende a cuidar de si, e a perceber e regular as suas próprias necessidades, a partir do momento em que é cuidada por um adulto de referência que, enquanto cuida, ensina a criança a perceber e conhecer a si própria.

Dentro da abordagem Pikler-Lóczy, entende-se que, ao trocar, banhar ou alimentar um bebê, desde o início de sua vida, de maneira paciente e respeitosa, explicando e narrando tudo o que está fazendo, o adulto está formando as bases para que, assim que estiver preparado, o bebê consiga realizar estas ações por ele mesmo, de maneira consciente e eficiente.

Enquanto ações de cuidado mecanizadas e apressadas facilmente alienam o bebê, tornando-o dependente por não saber o que ou como fazer, ações de cuidado que envolvam o bebê e promovam a sua participação criam bebês conscientes de si, de seu corpo, de suas sensações, e dos processos necessários.

Em Lóczy, os bebês são trocados na posição deitada até que, por volta de 1 ano e meio ou mais próximo dos 2 anos, a depender do ritmo de desenvolvimento de cada um, já consigam subir por sua própria conta uma pequena escada até o trocador, participando ativamente de sua troca de fraldas realizada em pé – ao tirar os sapatos, as meias, abaixar e tirar a calça, e, olhando-se num espelho, ajudar a limpar-se e até a passar a pomada de assadura se necessário; ajudando a vestir a roupa novamente depois de colocada a fralda limpa. Depois desse processo bem dominado, ao longo dos 2 anos, antes do desfralde, a troca de fraldas é, da mesma maneira, realizada em pé, mas sem precisar subir no trocador porque a ajuda do adulto se torna quase dispensável. Conforme conquista mais autonomia e independência, o bebê realiza a sua troca de pé no chão, de frente para um espelho, pegando o que necessita (fralda, lenço, pomada) e o adulto, sentado em sua frente e em seu nível, acompanha; auxiliando apenas caso seja requerido.

Entende-se que este processo de troca em pé é, inclusive, preparatório para o desfralde, pois a criança já domina com facilidade as ações de abaixar e levantar a calça, por exemplo. Diz-se que, enquanto nas trocas deitadas os adultos realizam o processo e os bebês ajudam conforme solicitado e conforme conseguem, nas trocas em pé são os bebês que realizam o processo todo por eles próprios e os adultos ajudam conforme os bebês precisarem.

Da mesma maneira, com relação à alimentação, o bebê é alimentado individualmente pelas cuidadoras, em seu colo, até que, depois de começar a andar, passe a conseguir sentar sozinho em pequenas cadeiras com mesas

acopladas (proporcionais ao seu tamanho, com seus pés tocando o chão para fornecer segurança), só então iniciando o processo de alimentar-se sozinho. O bebê só passará a alimentar-se em grupo (mesas de até quatro crianças, inicialmente, e só perto dos 3 anos com grupos maiores, de seis) quando tiver um bom domínio dos talheres e do copo; porque se entende que, enquanto o bebê ainda não tem esse pleno domínio, o fato de estar acompanhado de outros bebês facilita a distração (ao querer interagir) e atrapalha o processo, uma vez que o bebê não se concentra exclusivamente em sua alimentação (e pode acabar fazendo muita sujeira ou bagunça com a comida, por exemplo).

Esse processo paciente e gradativo garante, por consequência, a gradativa conquista da autonomia pelo bebê; sem pular fases, sem antecipar aprendizagens, respeitando o seu tempo e as suas capacidades cognitivas e motoras. Os bebês, portanto, aprendem a fazer por eles próprios o que qualificadamente foi feito por, para e com eles até ali. Da mesma forma, a auto percepção da necessidade de colocar mais uma blusa porque sente frio, ou da necessidade de deitar para dormir porque está cansado, são fruto de um processo educativo e de cuidado que sempre foi feito de maneira muito humana e próxima, trazendo a consciência do bebê para si mesmo, para a sua realidade.

Conforme escreve Falk (1980, apud FOMASI; TRAVAGLINI, 2016, p. 67, tradução própria): “é graças à adequada satisfação das necessidades do bebê que este mostrará interesse por si mesmo e pelo mundo que o rodeia”. Ainda segundo a autora, esta é a base para o desenvolvimento da atividade que vem de dentro, e para a integração social.

O que torna possível o desenvolvimento da autonomia e a realização do desejo de agir de forma autônoma é um bom estado emocional, garantido por uma segurança afetiva. Uma relação profunda e de confiança com um adulto de referência é o que está na base do sentimento de segurança de que o bebê precisa para se desenvolver.

3.3.3 O terceiro princípio: a importância do vínculo entre adulto e bebê, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidados

Torna-se cada vez mais nítido como os princípios se ligam intimamente porque a base da autonomia e da liberdade de movimentos está na segurança afetiva proporcionada por uma relação afetiva privilegiada que cria vínculos sólidos entre adulto e bebê. O tempo que o bebê passa sob os cuidados do adulto serve de alimento para a sua segurança afetiva, que garante cada vez mais momentos de atividade autônoma.

Sabe-se que os bebês vivem, sentem, aprendem e se expressam, sobretudo, por meio do seu corpo. Embora, ao longo da história, tenham sido por vezes tratados como indivíduos com apenas necessidades fisiológicas e higiênicas – de modo que as ações mecânicas de cuidado limitavam-se somente a responder a estas necessidades, não importando as outras dimensões envolvidas – hoje se reconhece, cada vez mais, as suas necessidades afetivas e de interação, além das suas competências sensoriais, cognitivas e de aprendizagem, que também devem ser levadas em consideração nas situações de cuidado. (GABRIEL, 2016).

Conejo (2014) nos relembra que, durante os primeiros anos de vida, a aprendizagem se desenvolve em uma interação constante e mútua com a corporeidade. O bebê se abre ao seu entorno por meio dos sentidos e vai integrando todas as experiências e vivências à sua constituição física, compreendendo o mundo segundo a percepção de si próprio.

Muito já se discorreu, aqui, sobre a importância do cuidado e especificamente sobre o caráter que essa dimensão assume dentro da abordagem Pikler-Lóczy. As situações de cuidado (troca de fraldas e/ou roupas, banho, sono, alimentação) são tidas, sobretudo em coletividades, como as ocasiões mais preciosas de criação e fortalecimento de vínculo entre um bebê ativo e participativo, e um adulto respeitoso, paciente e afetuoso. Tem-se que

Num coletivo de crianças, o relacionamento adulto-criança se estabelece sobretudo no momento das refeições, do banho e dos outros cuidados corporais, situações íntimas e momentos

privilegiados de contato e de interações individuais. Durante os cuidados, o educador precisa ter sempre o tempo suficiente para ser sensível às necessidades, para poder decifrar e compreender os sinais e as manifestações individuais, para poder responder a elas de maneira adequada (validando e atribuindo sentido). O momento dos cuidados individualizados é oportuno para um diálogo corporal e verbal, de gestos suaves e delicados por parte do educador, acompanhados de palavras sobre o momento que a criança vive, expressando atenção e interesse por ela. (FALK, 2016, p. 34).

Estas situações de cuidado necessariamente implicam em uma relação, e essa relação deve ser de qualidade, no sentido de promover trocas reais – de afeto, de palavras, de olhares, de compreensão. Estabelecer uma relação afetiva privilegiada significa estabelecer uma relação planejada, individualizada, dedicada, com afeto e sem mecanicidade, com paciência e sem pressa, com respeito e sem “doce violência”. Ao seguir o ritmo da criança, a educadora pode oferecer espaço e recursos para o desenvolvimento da sua autonomia, bem como para o reconhecimento de suas competências. Com base em Fomasi e Travaglini (2016), afirma-se que, na possibilidade de a criança dar-se conta da sua capacidade de influenciar nos acontecimentos de seu próprio desenvolvimento, está a base de sua integração social ativa; e isto fortalece seu sentimento de competência.

Ao ser cuidada de maneira humanizada e humanizadora, com qualidade, a criança pode afirmar a sua própria identidade, e, aos poucos, ir percebendo a si mesma enquanto uma pessoa dotada de singularidade. Quanto à relação individualizada com um adulto de referência que lhe dê estabilidade e segurança nas rotinas, tem-se que:

Rotinas como alimentação, banho e sono, ao serem compartilhadas de maneira íntima com um adulto atento, se convertem em acontecimentos nos quais a criança se sente partícipe, onde ela é a protagonista. Entra em contato com o adulto e consigo mesma: seu próprio corpo, seus próprios sentimentos, suas necessidades e a maneira de satisfazê-las. Compartilhando essa experiência com o adulto, a criança se dá conta gradualmente de que ela é a protagonista absoluta, a única que tem a experiência, que sente e atua. Descobre que é uma pessoa. E porque o adulto reage ao que a criança faz e responde aos seus sinais, a criança aprende que pode influenciar o adulto e confiar nele. A criança descobre a comunicação e adquire confiança. Como reflexo do prazer do adulto ao vê-lo feliz, ativo e crescendo, a criança se vê como alguém que dá e recebe amor. (APPELL, 2003, p. 31, tradução própria).

Três características imprescindíveis na relação com o bebê formam um tripé sobre o qual a segurança afetiva se estrutura: continuidade, consistência e previsibilidade. (FALK, 2016). Para garantir a **continuidade** e consequentemente a estabilidade e a segurança, o bebê deve ficar sob a responsabilidade de uma mesma cuidadora⁷ (que deve ser sempre responsável pelo mesmo pequeno grupo de bebês), para que, a partir de relações sólidas e contínuas, o vínculo e o apego se façam cada vez mais fortes. Ter um pequeno grupo de bebês para cada cuidadora, além de uma relação afetiva contínua, também garante uma relação afetiva mais rica, profunda, autêntica e calorosa – já que, podendo conhecer melhor cada um dos bebês, com uma relação mais estreita e íntima, haverá mais possibilidades de conhecimento e compreensão mútuas.

De acordo com Falk (2016, p. 31), “esta relação afetiva privilegiada com um adulto permanente é a condição fundamental da segurança afetiva e do sucesso da socialização na primeira infância”, além de ser um fator decisivo para uma boa saúde mental da criança em desenvolvimento. Uma vez que os bebês, antes de dominarem a fala (ou, dependendo da situação, mesmo depois), contam com a interpretação do adulto para dar significado ao que estão tentando comunicar, o fato de cada pequeno grupo de bebês ter um adulto de referência pode ser importante para essa comunicação, já que uma relação mais estreita e íntima pode facilitar o processo de entendimento.

A **consistência**, por sua vez, está relacionada à permanência, e pede que as coisas sejam feitas sempre da mesma maneira. O ambiente material e relacional dos bebês deve ser consistente, de modo a evitar um desequilíbrio emocional. Ao ser pego do chão ou convidado para ir até o trocador, durante as trocas de fraldas ou roupas, durante os momentos de higiene, durante as alimentações ou no momento de dormir, enfim: durante todas as interações com o bebê, todos os contatos com seu corpo, ele deve ser envolto em palavras; deve ser avisado e preparado para tudo que vai lhe acontecer, jamais sendo surpreendido.

Em Lóczy, fala-se em “a arte do cuidado” (IZAGUIRRE, 2013), e propõe-

⁷ Termo transcrito tal qual aparece nos textos originais. “Cuidadora” era o termo utilizado para referir-se à figura que atuava diretamente com os bebês no Instituto Lóczy.

se que uma “coreografia de cuidados” seja colocada em prática, no sentido de garantir a continuidade e a estabilidade da atenção corporal. Ou seja, ainda que se mude, por qualquer razão, a figura de referência do bebê, garante-se, tendo uma “coreografia” incorporada por todas as cuidadoras, que o bebê continue recebendo os cuidados da mesma maneira. As palavras devem vir sempre antes das mãos (do toque); o contato visual deve ser constante; o tempo de resposta do bebê deve ser respeitado (os movimentos nunca devem ser excessivamente precipitados); o bebê deve ser ouvido (ainda que não fale verbalmente ainda) e sempre respondido, ou seja, suas ações devem sempre ser reconhecidas e significadas pelo adulto; deve haver delicadeza nos gestos, toques e palavras. É numa atmosfera desta que se constrói relacionamentos saudáveis e de qualidade entre a criança e quem cuida dela, a fim de propiciar-lhe um bom desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

A **previsibilidade**, por fim, é como se fosse o objetivo e ao mesmo tempo o resultado dos outros dois pilares. A partir do momento em que, dentro de uma rotina, com um encadeamento fixo e já conhecido de acontecimentos cotidianos que formam o contexto de vida do bebê, ele consegue prever como e quando as coisas vão acontecer, pode se preparar para isso, sentindo-se seguro por conseguir apropriar-se de suas próprias vivências – sem desestabilização, sem ansiedade, sem desequilíbrio.

Conforme as atividades de atenção pessoal são realizadas minuciosamente e sempre da mesma maneira, a criança consegue observar e memorizar de modo a ir internalizando a sequência, o que, além de segurança e estabilidade, lhe dá ferramentas para a aquisição de sua autonomia. (CONEJO, 2014).

Falk (2010, p. 33) resume bem nas palavras a seguir:

São os pequenos detalhes que oferecem para a criança a garantia de que seu ambiente físico e humano é confiável, de que pode se mover nele com toda segurança, de que as suas necessidades serão levadas em consideração. Ela pode ter essa certeza pela maneira como são proporcionados os cuidados. Pode prever quem, quando e como lhe darão de comer ou banho; vão vesti-la ou colocá-la no berço; responderão aos seus apelos etc. Graças a isso, ela não se sente abandonada ao acaso, nem dirigida, nem manipulada em função do que parece oportuno do ponto de vista do adulto.

E, da mesma forma que devemos aceitar e apreciar na criança a sua capacidade de competência no momento de sua atividade autônoma, devemos aceitar e apreciar sua necessidade e direito de participar, também, nos momentos dos cuidados. Ao dar espaço e promover a participação da criança, e com as palavras com as quais vai explicando o que está fazendo (mesmo para os bebês que ainda não falam, ao observar suas reações e formular palavras em reconhecimento às suas ações e realizações), o adulto “ajuda a criança a perceber a si mesma, a se conhecer, a se expressar e, portanto, a se afirmar como pessoa”. (FALK, 2016, p. 34). Reafirma a autora que o bebê que é tratado dessa forma sente-se estimado, demonstra um vivo interesse e toma parte ativa nos cuidados, além de expressar prazer e afeto para quem cuida dele.

Falk (2016) aponta a segurança proporcionada pelo vínculo e o interesse do adulto pela criança como dois dos elementos estruturantes da personalidade. E ressalta que:

Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal. Sem este sistema de relações, ela não pode suportar as frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade. Precisa dele para poder construir seu sistema de valores sobre a sociedade, seus padrões de julgamento, suas regras de comportamento, assim como o seu sistema de proibições. (FALK, 2016, p. 19).

Fomasi e Travaglini (2016), em complemento a isso, trazem, com base em Tardos (2008), os diferentes tipos de experiências que o bebê têm durante os cuidados, em uma atmosfera de intimidade: a experiência da relação humana; a do intercâmbio emocional; a da atividade autônoma; e a da linguagem enquanto elemento primordial por sua dimensão relacional.

Torna-se cada vez mais claro, portanto, o quanto as ações mecânicas e apressadas não têm vez: para que o bebê tome, ao mesmo tempo, consciência de si mesmo e de quem está se ocupando dele, é imprescindível que ambos estejam *presentes* e *inteiros* nas situações; o adulto precisa estar com a sua atenção focada exclusivamente no bebê nestes momentos de interação individuais, buscando, igualmente, a atenção e concentração do bebê – seu

olhar, sua colaboração. Estar concentrado no bebê, dedicado somente a ele, enquanto se ocupa dos seus cuidados, passa a mensagem de que ele é importante, e o incentiva a igualmente se concentrar em quem cuida dele.

Segundo Hevesi (2011), uma atmosfera de atenção recíproca é criada quando os dois envolvidos (quem cuida e quem é cuidado) são parceiros na ação, e esse deve ser o objetivo. Visando que a criança sinta prazer em ser cuidada e lhe agrade participar com o adulto do cuidado de seu corpo, para que, aos poucos, vá executando por si própria os movimentos necessários nestas situações, alcançando a sua autonomia.

3.3.4 O quarto princípio: a liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 48).

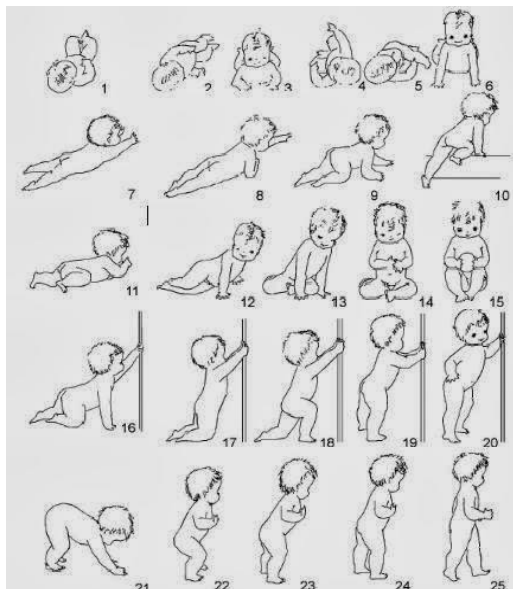
Emmi Pikler enxergava a atividade motriz como a primeira forma de expressão dos bebês. Ao ter dito e constatado na prática, a partir de anos de experiência, que os bebês são ativos por si próprios e competentes desde o nascimento, Pikler desenvolveu estudos detalhados sobre todos os movimentos que o bebê é capaz de fazer, desde que nasce até começar a andar. Movimentos que não precisam ser ensinados; com a liberdade de movimentos, em condições materiais (e afetivas, como já se viu) adequadas, as potencialidades inatas se mostram.

Ao permitir a movimentação livre do bebê, a busca autônoma por posturas corporais, e a brincadeira independente e entre bebês, o bebê consegue apreender diferentes posturas de modo natural, a partir de sua própria experimentação, da observação dos outros bebês e da construção da confiança em si mesmo. (GABRIEL, 2016).

Depois da posição dorsal (a única posição do bebê até que ele mesmo consiga virar-se de lado, e, só depois, de bruços), virão as primeiras viradas, o girar-se, o arrastar-se e deslocar-se engatinhando, a posição meio sentada, o

elevar-se de joelhos, e por fim de pé – primeiro com apoio e depois sem apoiar-se. A imagem abaixo é ilustrativa dessa sequência, com algumas das principais posições até que o bebê comece a caminhar (FIGURA 1):

FIGURA 1 – FASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR.



FONTE: Rede Pikler Lóczy Brasil (2013).

Escrevem as autoras que tiveram contato direto com Emmi Pikler que

A criança vive sua vida diária através dessas posturas e movimentos intermediários, brincando [...]. Fazendo isso, constrói as preliminares, as infraestruturas de sua motricidade “acabada”; aquelas que lhe permitirão sentar-se e caminhar, coisa que fará depois com facilidade. [...] Atualmente está demonstrado estatística e cientificamente que as crianças que têm uma boa saúde e um bom estado psíquico descobrem, efetivamente, por sua própria conta e em determinada ordem, todas as etapas da motricidade. [...] Se não encontram nenhum impedimento, todas passam por isso. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 48).

Os movimentos do corpo que são conquistados pelo próprio bebê, a partir da possibilidade de exercer a sua motricidade livre, são mais ricos, variados e de maior qualidade do que aqueles em que há intervenção adulta. Isto porque as posturas e movimentos que a criança executa por vontade e iniciativa próprias estão associadas à progressiva maturação do sistema nervoso e muscular, ao gradual equilíbrio e controle da gravidade, assim como à sucessiva coordenação global de todas as partes do corpo – o que evita a

aparição de rigidez, tensões e desequilíbrios corporais, sem falar em outras questões de nível mais psicológico, como confusão entre expectativas e capacidades motrizes, além de erros na percepção espaço-temporal e problemas mais gerais de autoconhecimento. (IZAGUIRRE, 2013).

Em cada fase do desenvolvimento, seguindo seu ritmo próprio, o bebê possui um leque de movimentos conquistados e movimentos em fase de treinamento. O bebê é tão inteligente e capaz, que busca desenvolver movimentos adaptados àquilo que deseja fazer. E um movimento que, aos olhos dos adultos, pode parecer insignificante e rudimentar, é, para o bebê (salvo seu tamanho ou proporção), muito importante. Como nos alertam Tardos e Szanto-Feder (2011), a criança é ativa, séria e atenta pelos movimentos que está treinando e conquistando.

Ainda de acordo com as autoras, para uma vida ativa satisfatória, dois fatores são fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos, e que tenha algo com que ocupar-se, relacionado com seu desenvolvimento. A criança precisa de um lugar espaçoso, muito bem provido de mobiliários que apoiem e favoreçam as suas descobertas e conquistas motoras, e de brinquedos adequados (de uma variedade de cores, formas, texturas, sons e usos). Pode, assim, passar longos momentos de serenidade e de brincar livre. Inclusive, o fato de estarem confortáveis em uma posição escolhida por eles mesmos, faz com que os bebês consigam concentrar-se melhor na sua exploração e brincadeira, enquanto, em contrapartida, suas explorações do ambiente e das brincadeiras ficam comprometidas quando não estão em uma posição que ofereça segurança. (GABRIEL, 2016).

As brincadeiras espontâneas surgem de acordo com a curiosidade, interesse e iniciativa próprias da criança, em um ambiente no qual se sinta segura e motivada. A natureza, seu próprio corpo (seus gestos, sons, pés, mãos), ou objetos que estejam à sua disposição, podem ser motivadores do seu brincar. Assim, a “sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao estágio de seu crescimento” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 46), e, brincando, a criança está aprendendo e se desenvolvendo.

Podendo experimentar, tendo tempo e tranquilidade, a criança pode

manter-se ocupada com um único objeto, propondo a si mesma tarefas com soluções acessíveis: pode tentar de um jeito, falhar, pensar, dar um tempo, tentar de novo, conseguir. Segundo a abordagem Pikler-Lóczy:

O bebê que, em seu lugar habitual, encontra, dia após dia, brinquedos e objetos familiares, tem a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo o seu primeiro ano (e nos seguintes), de exercitar e de desenvolver as suas competências. Cada vez se faz mais hábil, cada vez aprende mais coisas sobre os objetos que o rodeiam, sobre suas dimensões, suas formas, suas qualidades. Mas, sobretudo, aperfeiçoa as suas competências aprendendo a estar atento aos resultados dos seus atos, aprende a aprender. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 47).

Conejo (2014), ao discorrer sobre as brincadeiras, afirma que, em Lóczy, os espaços e materiais são simples mas ao mesmo tempo desafiadores, ao oferecerem uma multiplicidade de possibilidades de ação, proporcionando vivências significativas que suscitam e alimentam a curiosidade da criança bem como a sua crescente autonomia, ao passo que exigem a descoberta de diferentes estratégias, fazendo a criança desenvolver a sua própria sensorialidade. Quando os bebês manipulam os mesmos objetos repetidas vezes, podem investigar e descobrir todas as suas possibilidades táteis e de ação motora, de modo que os objetos revelam-se excelentes elementos de aprendizagem. O desejo, a curiosidade e a necessidade são a força interna que funciona como motor de aprendizagem.

Ainda segundo as análises da autora, a brincadeira livre, à medida que, em cada ação, **conjuga pensamento, emoção, movimento e gesto**, é direito de toda criança e faz parte de uma infância rica, razão pela qual os materiais disponíveis nas instituições de educação infantil devem permitir que as crianças desenvolvam todos os seus sentidos quando mergulhadas na brincadeira, internalizando as qualidades intrínsecas a esta ação.

Defende-se que, por meio da motricidade livre, se desenvolve uma atividade realmente autônoma e contínua – fator fundamental na estruturação de uma personalidade equilibrada e competente. Segundo Tardos e Szanto-Feder (2011), uma criança ativa, ao passar de uma posição assimilada a outra nova, sem rupturas no processo, tem o seu repertório aumentado sem que nenhuma postura desapareça de sua memória corporal. E, ainda, tem-se que a

conquista autônoma e progressiva de novas posturas permite que a criança volte, com segurança e um movimento controlado, à postura anterior (na qual pode estar tranquila enquanto a nova posição ainda não está totalmente assimilada), sem necessidade de ajuda do adulto – é a isso que se chama autonomia.

Para essa constante atividade do bebê na vida diária, existe um motivador, e um instrumento. O motivador é justamente a livre motricidade em questão – já que Emmi Pikler defendia que a atividade originada de seu próprio desejo é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. E o instrumento, por sua vez, corresponde à riqueza do ambiente no qual o bebê se encontra. A esta motricidade, está intimamente relacionado o desenvolvimento intelectual, porque a criança que pode se mover com liberdade adquire repertório para escolher a posição mais adequada para o que deseja fazer (seja manipular objetos com tranquilidade ou estar atenta ao seu entorno); constrói, com seus movimentos e posições, um esquema corporal correto (pois existe equilíbrio); e estrutura, de forma ativa, com seus deslocamentos, sua percepção espacial.

As estudiosas apontam que, com relação aos estágios de desenvolvimento motor, o progresso no interior de um mesmo estágio pode ser considerado no mesmo nível de importância que a passagem a um novo estágio. Isto porque, mais do que o tempo de passar de uma fase a outra, importa considerar o aprendizado que está sendo conquistado em cada processo que a criança está vivendo. Ao mover-se por sua vontade, fazendo esforços de maneira ativa e calculada, a criança desenvolve qualidade de coordenação e de economia de esforço. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

Há uma grande diversidade de fatores que determinam o desenvolvimento:

[...] aquilo que caracteriza cada fase e cada criança é a tranquilidade do gesto, a harmonia do movimento assimilado, ou seja, a correção e a precisão de seus atos. O estágio alcançado não é mais unicamente um dos critérios do desenvolvimento correto, mas a qualidade e a riqueza desse estágio e a sua integração na atividade complexa. O interesse pela atividade motora e pelo jogo autônomo vivido desde os primeiros momentos da vida continua sendo válido mais tarde. A criança de 18 meses, de 3 ou de 10 anos carrega em si, por um lado, a harmonia, a simplicidade e a boa qualidade dos seus movimentos e de seus gestos; de outro, o

espírito de iniciativa, o interesse pelo descobrimento do mundo e o prazer da iniciativa rica e autônoma. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 51).

Ao entender que os bebês são parte ativa de sua própria evolução, e esta evolução só pode ser correta se baseada em sua atividade motora, Emmi Pikler estava convencida de que a criança que aprende a mover-se e andar por suas próprias iniciativas e experiências, sem receber soluções pré-elaboradas e sem que o adulto interfira em suas explorações, progride e adquire conhecimentos de uma natureza distinta, muito mais sólida, do que a criança superprotegida ou ensinada a mover-se e a alcançar os níveis de desenvolvimento que os adultos consideram adequados. (ÒDENA, 2003). Um aprendizado com o prazer que a própria motivação e a compreensão do significado do que está fazendo proporciona é muito superior, se comparado a algo que o adulto tenta ensinar e a criança aprende apenas para agradar.

Vale reforçar que a não intervenção na atividade independente da criança está muito distante de significar um abandono. Inclusive, a criança só se sentirá tranquila e segura se souber que um adulto está ali por ela, e se tiver uma boa estabilidade emocional garantida justamente pela relação com esse adulto. É uma presença atenta e disponível, mas que respeita, dando tempo e espaço. É, como analisa Tardos (2013), uma situação paradoxal, porque, o bebê está à vontade por ele mesmo, podendo usufruir de sua liberdade, mas é o adulto que permite isso, que organiza a sua vida – seu entorno, sua roupa, seu lugar, e, sobretudo, sua segurança emocional. Para ser ativa e interessada, com prazer de viver, a criança precisa ser bem cuidada, com vínculos sólidos e estáveis.

E, ao respeitar a autonomia do bebê, deixando-o livre em suas atividades, o adulto transmite ao bebê que reconhece suas competências e confia nele; este é outro importantíssimo aspecto. (TARDOS, 2016).

3.4 O papel da professora

Como já se pôde perceber, o centro de uma pedagogia baseada na abordagem Pikler-Lóczy é a criança. Isso quer dizer que, embora o papel do adulto seja fundamental, estamos longe de pensar em uma lógica diretiva ou

intervencionista. No lugar de uma rotina e/ou de uma organização do tempo e do espaço que atenda aos interesses do adulto, ou que satisfaça a sua sensação de controle ou seu comodismo, defende-se uma lógica que leve em consideração o que é melhor *para a criança*, com base em seu bem-estar, seus interesses, suas necessidades e suas potencialidades.

Em uma escola de educação infantil que se proponha a adotar essa pedagogia específica para os bebês de 0 a 3 anos, as professoras não intervêm diretamente nas atividades destes, mas criam as condições (materiais e subjetivas) para um desenvolvimento harmônico e equilibrado de cada criança, nos âmbitos emocional, social, ético, afetivo, psicomotor e cognitivo.

Partindo da visão que se tem da criança e da compreensão de como se dá o desenvolvimento humano, que é a base, e indo desde a questão material (de espaços físicos, materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento da abordagem) até a questão mais subjetiva, da forma como devem se desenrolar os processos de cuidados dentro da rotina, e as relações que então se estabelecem, tudo diz respeito ao decisivo papel das educadoras neste processo educativo e de cuidado.

A dimensão física ou material refere-se aos espaços, instalações, equipamentos, objetos. É o adulto quem organiza o espaço físico para o banho, para a alimentação, para a hora do sono e para o brincar – devendo pensar tanto no conforto quanto na oportunização do desenvolver da autonomia.

Os ambientes de permanência das crianças, tanto o de sala quanto os externos, devem ser amplos o bastante para que elas tenham espaço para movimentar-se livremente, desenvolvendo suas capacidades motoras enquanto brincam e de acordo com sua faixa etária e seu ritmo de desenvolvimento: deitar de lado, de bruços, rolar, rastejar, engatinhar, sentar, ficar de pé, andar, correr, pular, girar⁸... Os ambientes e espaços de brincar, além de aconchegantes, interessantes, esteticamente belos, convidativos à diversão e exploração, devem ser seguros, com piso adequado em termos de mobilidade e temperatura, de modo que as crianças possam usufruir livremente e sem restrições, interagindo com os objetos e com seus pares.

⁸ A esse respeito são elucidativos os vídeos disponíveis em canais da internet sobre as experiências de movimento das crianças em Lóczy.

Vale ressaltar, aqui, a importância do contato com a natureza, possibilitado pela exploração das áreas externas. O máximo possível de exploração da vida ao ar livre é uma das marcantes características do Instituto Lóczy (hoje, Instituto Pikler). Entende-se que a aproximação dos elementos da natureza, o estar ao ar livre, contribui decisivamente para um bom estado de saúde nesta pequeníssima infância. Brincar na grama, na areia, na terra, observar o movimento produzido pelo vento nas folhas das árvores, ouvir o canto dos pássaros, observar alguns insetos, tomar sol, ou mesmo dormir em uma sombra de árvore em um dia quente... todas estas experiências, e muitas outras ainda que podem se desenrolar, são riquíssimas, e, por este motivo, devem ser oportunizadas pelas professoras no cotidiano da educação infantil.

Ao vestir os bebês com roupas confortáveis que não impeçam nenhum movimento, ao levá-los para contato com a natureza, ao organizar e transformar os espaços para oportunizar atividades variadas, sempre iniciadas por eles próprios de acordo com seus interesses e vontade, a professora se coloca em todas as situações, mas sem interferir diretamente nas brincadeiras ou movimentos.

Com relação aos processos – a dimensão mais subjetiva –, deve-se adotar, de acordo com a abordagem e como visto no tópico dos princípios, uma metodologia de cuidados, uma técnica com determinados procedimentos nos cuidados diários que são o banho, a troca de fraldas, a alimentação e o preparo para o sono. De acordo com Gimael (2015):

Cabe ao cuidador estabelecer uma rotina de cuidados que respeite o ritmo individual da criança, ao mesmo tempo em que lhe dá continência, segurança afetiva e garanta um desenvolvimento físico saudável. Quando se estabelece horário para o banho, para as refeições, para o sono, a criança se acostuma com este ritmo, sentindo-se mais segura, proporcionando segurança e confiança ao bebê e tranquilidade para o cuidador.

Além disso, as observações e decorrentes anotações sobre o desenvolvimento de cada criança é papel fundamental das professoras. O desenvolvimento motor, o desenvolvimento intelectual (especialmente durante as brincadeiras), o desenvolvimento da fala, as atitudes e reações durante os cuidados, o desenvolvimento social na relação com os adultos e com as outras crianças, enfim, tudo deve ser cuidadosamente registrado – especialmente

porque, nos três primeiros anos de vida, as crianças dão saltos incríveis de desenvolvimento em curtos espaços de tempo. A observação, de acordo com Falk (2016, p. 33), “cria uma proximidade empática que serve de base para o relacionamento caloroso entre a criança e seu educador”.

De acordo com Conejo (2014), o papel profissional da educadora é o de observadora da vida cotidiana de cada bebê, validando suas escolhas sem julgá-las; objetivando conhecê-los tão profundamente a ponto de conectar-se com as inquietudes e desejos de cada um e dar uma resposta eficaz às suas necessidades; além de saber dispor, no ambiente, materiais condizentes com os progressos de cada um, respeitando cada ritmo individual sem forçar nada.

Ao defender as capacidades e habilidades da criança bem pequena, bem como a sua atividade autônoma, Emmi Pikler nos deu a base para defender uma pedagogia que, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do contato físico e da proximidade que cria o vínculo afetivo, reconhece a importância (e, mais do que isso, a necessidade) do estar só. E é nesse ponto fundamental que se justifica e se explica, também, o papel da professora, ao pensar no desenvolvimento dessa abordagem em instituições de educação infantil.

Esse “estar só” só tem valor se a criança se sente tranquila e segura emocionalmente. Como já exposto, é simbiótica a relação entre os princípios de segurança afetiva e motricidade livre. Como consequência da carga tão positiva de afeto que recebe, numa atmosfera tão estável e pacificadora, a criança sente-se segura para, com as devidas condições propiciadas, poder explorar livremente o mundo e a si mesma. Como bem expôs França:

Esses dois princípios se conjugam e se complementam. A criança, para poder explorar o mundo de forma criativa e autônoma, deve experimentar uma relação afetiva com um adulto de referência. É isso que lhe possibilitará uma disponibilidade interna para explorar o mundo. Havendo atenção para esses dois princípios, as chances de que a criança venha a se organizar de forma autônoma e confiante são maiores. A intuição sensacional de Emmi Pikler foi a de ter compreendido que se nos momentos em que a criança está recebendo os cuidados corporais (banho, alimentação, troca de fralda, etc) lhe for garantido um contato de altíssima qualidade com a profissional que dela se ocupa, em grande medida a “função maternante” estará sendo atendida. (FRANÇA, 2010, p. 9).

É, pois, o adulto que se ocupa da educação e do cuidado da criança que pode oferecer a ela a segurança emocional e a plenitude afetiva necessárias para que se desenvolva adequadamente, tanto em termos de competências afetivas e sociais, quanto em termos de competências cognitivas e motrizes. Como já esclarecido anteriormente, e vale a pena reforçar, a não interferência direta no brincar da criança, favorecendo e permitindo a atividade livre e autônoma, está muito longe de significar um abandono: “na verdade, a educadora deve ter a capacidade de estar atenta e disponível à criança de tal forma que esta pode perceber a presença não-intrusiva do adulto e sentir-se protegida”. (FRANÇA, 2010, p. 11).

Dentro da abordagem Pikler-Lóczy, entende-se que o intervir de maneira desnecessária na atividade da criança, além de privá-la do prazer de fazer por ela mesma, cria um sentimento de dependência ao qual a criança depois reluta a renunciar. (FALK, 2016). De acordo com a autora, é importante que as professoras entendam que

Se os momentos passados com o educador são preciosos para a criança, os da atividade livre e autônoma não o são menos. Sem compreender isso, o educador poderia considerar a atividade autônoma da criança de menor importância, como uma substituição do contato, algo a fazer “na ausência de coisa melhor”. Comunicaria à criança, involuntariamente, seu sentimento de culpa pelo fato de que não está com ela devido às necessidades e às demandas das outras crianças. O sentimento de culpa tornaria a relação ambígua. Para a criança, em lugar do prazer da atividade, só restaria o mal-estar, o sentimento de abandono e frustração que resultaria em ansiedade e inquietude. Se, pelo contrário, a compreensão e a convicção do valor da atividade autônoma guiam a ação de quem cuida da criança, ao estabelecer as condições para esta atividade, seu foco se voltará para a criação de um clima afetivo para as crianças, que as permitirá participar do ambiente segundo seu grau de interesse, determinado pela maturidade funcional e pela riqueza dos experimentos e experiências anteriores. (FALK, 2016, p. 36).

Dentro disso, o pensamento de Monsú (2012) nos traz ainda a dimensão relacional para refletirmos acerca da importância desse respeito ao tempo e espaço individuais de cada criança durante a atividade autônoma:

Consideramos ainda que a atitude de não interferir nas atividades, brincadeiras e interações dos bebês e de não dispersá-los com diversas fontes de interesse ao mesmo tempo, também é uma questão relacional. Respeitar a brincadeira autônoma iniciada pelo bebê, não interrompendo essa atividade com distrações diversas, é uma forma de relacionar-se com ele respeitando sua individualidade.

(MONSÚ, 2012, p. 24).

Nas escolas de educação infantil, os tempos e espaços de educação, de cuidados, de brincadeiras, de socialização, de comunicação, de produção e de manifestação de cultura, são tempos e espaços planejados e organizados pelas professoras – que, além de darem as condições que suprem as necessidades das crianças e mobilizam as suas ações, são responsáveis por uma observação atenta, por uma presença e uma escuta atentas e sensíveis, que permitem significar e compreender as manifestações de cada criança, dentro de seu ritmo de desenvolvimento.

A não intervenção desnecessária nas atividades e ações dos bebês também passa pela questão das interações e relações entre eles. Além das relações adulto-bebê, as relações bebê-bebê são muito ricas, e precisam não só ter chance de acontecer, como oportunidades e possibilidades de se desenrolarem sem a interferência da professora. Mesmo em caso de pequenos desentendimentos ou conflitos (por disputas de brinquedo, espaço ou afins), a presença atenta e a escuta sensível das professoras devem garantir que estas mantenham-se em observação, dando tempo para ver o que os bebês fazem ou como se resolvem apenas entre eles, interferindo ou mediando apenas em caso de necessidade (caso haja risco de se machucarem ou caso haja um choro que não cesse, por exemplo). Conforme pontua Izaguirre (2013, p. 46), os conflitos são inerentes ao processo de socialização. E dar espaço para os bebês se resolverem também faz parte do desenvolvimento da autonomia, e se aplica, da mesma forma, para situações motrizes experimentadas pelas crianças diariamente na educação infantil (como subir uma escada, descer um escorregador, escalar um brinquedo, etc.), isto é, as professoras intervêm apenas se ou quando realmente necessário.

Izaguirre (2013) reforça a ideia de que, nesse complexo sistema educativo, o entendimento dos dois níveis de intervenção adulta, direta e indireta, é uma das principais chaves. Conejo (2014) também fala destes dois níveis, ressaltando que o adulto só intervém diretamente quando for para devolver o bem estar à criança – seja, como se viu, em casos de conflitos nos quais faltam recursos às crianças para resolver, ou em casos de manifestado

incômodo por parte da criança (em relação a uma posição ou uma necessidade a ser atendida, por exemplo). A intervenção indireta, em contrapartida, como já dito, se realiza de maneira constante: o adulto transmite a sua presença, de diferentes formas, para os bebês, conferindo-lhes um sentimento de segurança que os impulsiona.

Òdena defende a inovadora forma criada por Emmi Pikler de se enxergar e estar com as crianças pequenas como uma **pedagogia ativa**⁹

[...] que propunha guiar as crianças desde o nascimento, seguindo seus interesses e seu ritmo próprios. Converter o cotidiano em essência educativa, em um conjunto de elementos integrantes do processo de socialização, constituem também uma novidade no campo da educação. O original da contribuição de Emmi Pikler está em ter aplicado de maneira profunda a concepção de pedagogia ativa em todas as situações da vida da criança, em tê-lo feito desde o nascimento, e em situação de grupo. É a primeira pediatra pedagoga que projeta a pedagogia ativa em um centro para crianças desde o nascimento até os 3 anos, com uma organização muito precisa para conseguir estabelecer relações personalizadas. (ÒDNA, 2003, p. 28, tradução própria).

Converter o cotidiano em essência educativa diz respeito a esta ressignificação das ações cotidianas de cuidado, das situações do dia a dia dos bebês – que, muito embora possam parecer simples aos olhos dos adultos, são absolutamente relevantes para os bebês e seu desenvolvimento. Esta que se defende é uma **pedagogia dos pequenos detalhes**, que se preocupa muito com o vínculo, com o olhar, com a suavidade da fala, do gesto e do toque, entendendo que **o cuidado educa** e, junto com a liberdade de movimentos e as brincadeiras espontâneas, responde a muito do que é vital para os três primeiros anos.

Muito do que se difunde com relação à educação (sobretudo formal escolarizada) nos primeiros anos de vida diz respeito a estimulações diretas automotrizes, sensoriais, sociais, afetivas, verbais e extraverbais, além de estruturação das diferentes situações de aprendizado, exercícios sistemáticos e atividades dirigidas. Devido a isso, muitas pessoas acusam a abordagem

⁹ A Pedagogia Ativa é uma das bases da “Educação Nova”, tendência pedagógica iniciada na França, e tem como fundamento os estudos do suíço Adolphe Ferrière, que, no início do século XX, foi um dos primeiros a usar o termo “ativo” em publicações escolares. São chave nesta perspectiva os conceitos de autonomia, liberdade, criatividade e individualidade.

Pikler-Lóczy de negar o papel do adulto no desenvolvimento psicomotor e psicossocial das crianças. (FALK, 2016). Porém, o que se vê é que

Pelo contrário, estamos profundamente convencidos de que o papel do adulto é de vital importância, mas não como uma fonte de estimulação direta nem como mediador dos estímulos do entorno. É a vida cotidiana da criança, e das crianças, pensada em seu conjunto e nos mínimos detalhes pelo adulto e a qualidade do cuidado que lhe é oferecido o que garantem a presença, ou ausência, da estimulação necessária para a saúde, o despertar, o desenvolvimento e o crescimento psicomotor e psicossocial. É por este motivo que tentamos organizar a vida cotidiana das crianças de forma tal que possamos lhes proporcionar, com a maior segurança possível, relações significativas com um número restrito de adultos e lhes permitir total liberdade de ação em todas as situações, procurando protegê-los dos perigos. (FALK, 2016, p. 18).

Conforme ressalta Freitas (2015), essa postura da professora, enquanto uma presença respeitosa, comprometida e afetiva, que não intervêm diretamente, não é insistente ou sufocante, pode não ser nada fácil de assumir, porque necessariamente pressupõe uma concepção muito clara, tal como defendia Emmi Pikler, do que é ser criança. A lembrar: um ser ativo, potente, competente; parceiro do adulto e protagonista de seu processo de desenvolvimento, capaz de aprender pela observação e nas relações, por meio do toque e da experimentação. A autora pontua que

Da mesma forma, suas ideias [de Emmi Pikler] desafiam a profissional a desenvolver uma observação sensível e atenta sobre quem é e o que faz a criança, reconhecendo que cada gesto do adulto (a mão que a acaricia e a segura, o modo de olhar e a antecipação a cada contato) a toca profundamente. Assim, conhecê-la, perceber as situações ou os gestos que lhe dá prazer ou a deixa mais confortável nos momentos de cuidado, envolver-se em diálogo, implica alto nível de comprometimento, de conhecimento e desenvolvimento profissional. (FREITAS, 2015, p. 4).

Parece válido ressaltar a particular importância que Emmi Pikler e suas colegas davam à formação dos profissionais que trabalhavam no Instituto Lóczy, especialmente as cuidadoras. Havia uma preocupação central com esse aspecto, e tudo era cuidadosamente levado da teoria para a prática. Se fôssemos fazer um comparativo com o que temos hoje em nossa realidade, poderíamos pensar em uma formação continuada, de qualidade, e com rigoroso acompanhamento. Por mais esse aspecto, fica claro que a experiência de Lóczy foi totalmente inovadora e revolucionária: dentro do Instituto e na

abordagem que se desenvolveu a partir daí, os mínimos detalhes são tratados com enorme sensibilidade, e é dado grande valor “às atitudes aparentemente irrelevantes neste contato diário e regular adulto-bebê dentro de uma atmosfera acolhedora e extremamente humana”. (TARDOS,1992, p. 1).

Faz parte dos “mínimos detalhes” e das “atitudes aparentemente irrelevantes” a forma como a educadora *toca* os bebês. **A mão da educadora** é um elemento que, a olhos externos, pode parecer irrelevante e sem necessidade de estudo ou problematização, e que, dentro de uma abordagem que se baseia nos cuidados, assume um lugar central.

Segundo Tardos (1992), o bem-estar da criança depende principalmente do adulto, da maneira como o adulto a toca. E, desde muito pequenas, as crianças expressam, com suas reações e comportamentos, o que experimentam quando o adulto que se ocupa delas toca seu corpo ou as pega no colo. Enquanto gestos suaves e movimentos agradáveis relaxam as crianças e fazem com que se sintam bem, sentindo prazer e segurança durante os cuidados ou as interações, e colaborando com os movimentos do adulto por consequência (ao relaxar e/ou dar abertura), gestos bruscos e inesperados, em contrapartida, são experiências desagradáveis que inquietam as crianças, provocando-lhes ansiedade e até desconfiança. Defende-se que

A maneira de cuidar da criança contém, para o bebê, numerosas informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesses, enquanto que os gestos bruscos são um sinal de desatenção, de indiferença ou de falta de paciência. (TARDOS, 1992, p. 4).

A esse respeito, mais uma importante contribuição que nos ajuda a compreender a relevância desta dimensão:

Por meio do toque nutritivo proporcionado pelas mãos da educadora nos momentos de cuidado corporal, são supridas as necessidades humanas básicas de contenção, apego, suporte, e as sensações táteis e sinestésicas que vão traçando o mapa emocional do bebê, configurando sua subjetividade e personalidade. Um toque positivo lhe indica que ele é levado em consideração e valorizado. Não devemos esquecer que as emoções produzem efeitos no corpo físico, e que é na esfera física onde se gesta e se move o mundo emocional, produzindo-se uma simbiose ente ambas as esferas. (CONEJO, 2014, p. 29, tradução própria).

Pelo fato de uma professora ter, diariamente, diversos bebês em seus braços – para trocar, dar banho, alimentar, deitar, fazer dormir, colocar no lugar destinado às brincadeiras, etc. –, trabalhando com muita repetição de situações e operações, há uma tendência de que esses movimentos, com o tempo, se tornem mais curtos, mais rápidos, mais eficazes, e, em certa medida, automáticos. É, segundo Tardos (1992), inevitável que a repetição influencie os gestos das educadoras. Portanto, é aí que reside um dos grandes desafios de uma professora de bebês: esforçar-se para manter a dimensão humana e individualizada em uma rotina que facilmente leva à automatização apressada. A autora ainda exemplifica:

[...] se a educadora chama por seu nome ao bebê que está posicionado de barriga para cima, se busca o olhar daquele que está no parque, se espera que perceba a sua presença, a criança se prepara para que o adulto a pegue no colo com um gesto apaziguador e lento, enquanto lhe pega a cabeça e o corpo; assim pode evitar o tremor do pequeno causado por um movimento rápido e inesperado, ao mesmo tempo que pode fazê-lo ver que espera por sua participação, que está ciente de sua cooperação em tudo aquilo que virá. Ao contrário, se a educadora pega a criança em seus braços de forma brusca e inesperada, puxando o seu corpo ou os seus braços, não obterá apenas uma experiência desagradável para a criança, senão que para ela significará que a educadora não espera a sua colaboração e não lhe concede o tempo necessário para se preparar para um ou outro gesto, neste caso, considera-se a criança como um objeto pouco apreciado e sem valor que não tem necessidade de ser tratado com precaução e ternura. (TARDOS, 1992, p. 4).

As mãos, tanto quanto o olhar, o sorriso ou outras expressões faciais, são importante fonte de experiências para as crianças pequenas, nas relações que se estabelecem entre os adultos e elas. Para se ocupar corretamente dos bebês, Tardos (1992) defende que é fundamental que as professoras demonstrem um **interesse real**, estando atentas a todas as suas reações e buscando logo responder a elas. A autora afirma que:

Esta atenção não será completa se utiliza para isso apenas os olhos e o ouvido, se só responde através de palavras e sorrisos; é necessário que toque a criança com mãos carinhosas, com mãos que esperam uma resposta e que estão sempre dispostas a receber essa resposta. (TARDOS, 1992, p. 9).

Busca-se, pois, que as professoras de bebês lembrem-se de tocá-los com mãos sensíveis, delicadas e ternas. É fundamental que se permita dar

tempo porque o tempo e o ritmo dos bebês são muito diferentes dos nossos; e, para isso, faz-se necessário, mais do que uma formação muito específica e contínua das profissionais, toda uma mudança de lógica na forma de se pensar o fazer pedagógico (e a consequente estruturação da rotina escolar) nestes particulares três primeiros anos de vida. Somente a mudança interna pode conduzir à mudança externa.

3.5 A abordagem Pikler-Lóczy no terreno da pedagogia atual

Depois de expostos os fundamentos da abordagem Pikler-Lóczy em questão, o objetivo deste último tópico é trazer o que dizem os estudiosos da pequeníssima infância quanto às possibilidades de levar estas contribuições para dentro das instituições de educação infantil, constituindo **uma pedagogia específica para os bebês de 0 a 3 anos**.

Modelo, experiência, educação, abordagem... A multiplicidade de nomenclaturas utilizadas para referir-se à contribuição de Emmi Pikler e colaboradoras reflete a sua complexidade e riqueza. Conforme escreve Izaguirre (2013), é, sem dúvida, uma valiosíssima contribuição ao conhecimento humano de modo geral e a âmbitos mais específicos como a pediatria, a psicologia, a pedagogia e a educação infantil.

Nas palavras de Godall e Izaguirre (2016), Pikler é, antes de tudo, um modelo ou sistema educativo teórico-prático, uma maneira de educar ou uma pedagogia, que, ao mesmo tempo, configura-se como uma concepção ou perspectiva formadoras de um sistema complexo. Este sistema complexo, como se viu, pode ser entendido como um universo bem específico e minuciosamente detalhado.

Segundo Gonçalves (2014), a experiência com bebês de 0 a 3 anos no Instituto Lóczy apresenta aspectos para (re)pensarmos as práticas pedagógicas em creches, em especial no que diz respeito ao entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Com relação à especificidade docente, Gonçalves (2014) traz, baseada nas contribuições de Emmi Pikler, que

[...] a caracterização da docência com os bebês e crianças pequenas baseia-se, em grande medida, nas ações que envolvem o cotidiano:

momentos de alimentação, higiene, sono, dentre outros, que constituem as **dimensões educativas**. É uma docência marcada pelas relações, pelas interações humanas, pelo compartilhamento de experiências. (GONÇALVES, 2014, p. 108).

Ou seja, sendo, como já se viu, o trabalho docente realizado com os bebês tão marcado por estas situações de cuidado e as relações humanas, se faz necessário que estas situações sejam entendidas como educativas ou pedagógicas, e não como meras obrigações secundárias, a serem cumpridas apressadamente para que outras situações pedagógicas possam acontecer. Este, portanto, é outro importante elemento a ser repensado (e consequentemente ressignificado) no que diz respeito às práticas pedagógicas com bebês de 0 a 3 anos.

Fora desses momentos de cuidados que pressupõem uma atenção individualizada, é obviamente inviável (e, de acordo com a abordagem Pikler-Lóczy, até desnecessário), em um cotidiano de creche, que os adultos estejam próximos fisicamente dos bebês o tempo todo. Porém, existem formas por meio das quais o adulto se faz presente, ainda que não fisicamente, e uma delas é a organização dos espaços. De acordo com Schmitt (2008), a organização do espaço não se refere apenas aos elementos e objetos disponibilizados aos bebês, mas também às decisões que os adultos tomam sobre o uso do espaço, “compostas por enunciados reveladores das concepções a respeito das crianças e que formam um ambiente não apenas físico, mas social”. (SCHMITT, 2008, p. 122).

A autora ainda defende que, “de forma não verbal os adultos se posicionam frente aos bebês, acreditando ou não em suas potencialidades comunicativas e relacionais, pela forma como organizam o espaço para elas, e para suas relações com elas”. (SCHMITT, 2008, p. 124). Sobre isso, a abordagem Lóczy também traz importante contribuição possível de ser desenvolvida em instituições de educação infantil:

Falk (2004), ao descrever a experiência húngara do Instituto de Lóczy, fundado por Emmi Pikler na década de 1940, explica que na educação de 0 a 3 anos o binômio atenção e liberdade é imprescindível. Ou seja, a atenção individual precisa ocorrer, e sua qualidade depende também da confiança que os adultos depositam nas outras crianças e no espaço que ele organiza. Exige desse profissional não apenas o planejamento das ações em que ele estará

presente, mas também nas situações em que estará distanciado. (SCHMITT, 2008, p. 125).

Freitas (2015) ressalta o quanto a abordagem Pikler-Lóczy nos dá ferramentas para refletir sobre a importância de fazermos das creches ambientes educativos pautados na atenção e na valorização da relação afetiva entre a criança e o adulto, ao trazer aspectos que evidenciam a dimensão profunda que assume o **cuidado empático no trabalho educativo**. Segundo ela, as experiências de Emmi Pikler em Lóczy, além de aportarem no sentido do que pode ser repensado, ressignificado e refeito, também “permitem problematizar as práticas de cuidados mecânicas, espontâneas ou de estimulação precoce, de modo a constituir uma práxis que supere a antiga separação entre o corpo e a mente, a razão e a emoção”. (FREITAS, 2015, p. 4).

Freitas e Pelizon (2010) falam de uma “*pedagogia implícita*” em Lóczy – nesta abordagem que, ao demonstrar um imenso respeito pela criança desde tão pequena, indica o caminho para pensar tempos, espaços, relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, e defende o que pode ser denominado como um **cuidado que educa** – ou um educar que começa pelo cuidar, como escreve Izaguirre (2013). Os bebês têm uma necessidade absoluta de *relação*, o que torna os encontros e as interações absolutamente vitais. (FOMASI; TRAVAGLINI, 2016).

As autoras defendem que os princípios norteadores da abordagem são importantes referências a serem contempladas em cursos de formação (tanto inicial quanto continuada) de professores, no sentido de garantir um conhecimento aprofundado sobre as especificidades e capacidades dos bebês de agirem de forma autônoma sobre o meio e que papel desempenha o adulto nesse processo. Com relação às instituições propriamente ditas, afirmam que “um dos desafios a superar é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços, na rotina e na qualidade das interações”. (FREITAS; PELIZON, 2010, p. 8). Uma rotina centrada na segurança e no controle do adulto precisa dar lugar a uma organização do tempo e do espaço que atenda às necessidades das crianças de se movimentarem, explorarem e interagirem

com o espaço, os objetos e seus pares de forma livre.

Freitas e Pelizon (2010) reforçam que:

[...] o acúmulo de conhecimento produzido por Lóczy sobre a forma do bebê, ser e estar no mundo, independentemente da vida em instituição, sem ou com pouco vínculo com a família, ajuda a problematizar a forma como as instituições de educação infantil, no Brasil, se organizam. O referencial proposto rompe com a concepção de uma criança heterônoma e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação. Assim, podem e devem se constituir em referências importantes para pensar a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, desestabilizando as certezas, desequilibrando as representações sobre cuidado e educação que ainda justificam muitas práticas. (FREITAS; PELIZON, 2010, p. 2).

Monsú (2012), em sua monografia, propõe-se a pensar de que forma os elementos presentes nos princípios de Lóczy podem ser encarados como conteúdos curriculares para bebês de 0 a 3 anos, e que práticas educativas podem ser construídas a partir do diálogo com estes princípios norteadores. A autora defende que, sendo a creche um lugar de ampliação das experiências, relações e repertórios das crianças, todas as ações das professoras que exigem uma intencionalidade para a inserção dessa criança num mundo social são práticas educativas; e todas as aprendizagens que estas práticas educativas proporcionam às crianças devem ser consideradas conteúdo. Além disso, ao reforçar que os momentos de cuidado com o corpo (já que cuidado e educação são indissociáveis) sejam pensados como parte de um currículo para a educação de bebês, pontua sabiamente que:

Para entender esses momentos como educativos é preciso que não se pense em uma aprendizagem específica ou imediata, mas sim em um conjunto de aprendizagens possíveis através das relações sociais. [...] É preciso que o nosso foco esteja no processo, e não o produto, uma vez que as aprendizagens não se esgotam em um momento de interação, elas continuam acontecendo e se complementando. (MONSÚ, 2012, p. 35).

Dentro deste movimento de, com as contribuições de Lóczy, repensarmos a função da creche e as decorrentes práticas pedagógicas necessárias nos três primeiros anos de vida, faz-se imprescindível a incorporação de uma lógica de valorização das variadas experiências cotidianas que, sim, resultam em diversas possibilidades de aprendizagens

para os bebês. Conforme nos alerta Brasil (2016), estas experiências cotidianas, como subir escadas sem auxílio, vestir a própria roupa, aprender a comunicar-se para resolver um conflito, aprender a conviver em um espaço coletivo e dividir coisas (respeitando o tempo e o espaço do outro), aprender a servir-se e alimentar-se, dentre tantos outros exemplos, contribuem para cuidarmos de dar “menos valor às produções de papel e mais atenção aos conhecimentos gerados a partir da interação [das crianças] com os seus pares e educadoras, como aprender a comunicar-se, aprender a olhar, aprender a tocar”. (BRASIL, 2016, p. 12). A autora reforça que

A pedagogia para a primeira infância precisa descolar-se da ideia de que a Educação Infantil é preparatória para a etapa posterior, e assim, desvincular-se desse modo mecanizado, simplesmente produzir um trabalhinho, como se a criança estivesse sempre sendo preparada para algo que ainda está por vir e não vivenciando e aproveitando as experiências cotidianas. É importante que como educadora de bebês o olhar possa estar sensibilizado as aprendizagens da vida cotidiana. (BRASIL, 2016, p. 12).

Neste sentido, muito mais do que pensarmos em um resultado, um produto final, devemos nos atentar aos processos, às pequenas vivências, experiências e trocas diárias, que, para a criança, podem ter grande valor e significar muito em termos de aprendizado e desenvolvimento gradativo. Além de (ou *por conta de?*), ser uma pedagogia das relações e do cuidado, esta que se propõe para os três primeiros anos é uma pedagogia da sutileza e dos mínimos detalhes. Fochi (2015, p. 42) afirma que o foco do trabalho nesta primeira infância “[...] é voltado para os processos de como as crianças se relacionam consigo mesmas, com outras crianças, com os adultos e com o mundo”.

Mais uma importante contribuição de Fochi (2015) nos leva a refletir acerca do quão repleta de significados é a presença da educadora na vida cotidiana dos bebês que estão sob seus cuidados:

[...] Nota-se que a construção do cotidiano nos interiores das escolas de educação infantil é atravessada por sutilezas. [...] Portanto, a presença do adulto é relacional e comunicativamente constante. Imprime, também, o caráter coletivo à escola, pois, junto à criança, vai construindo e constituindo um modo de ser e estar no mundo. Esse já é o grande conteúdo pedagógico de um berçário em contextos de vida coletiva. (FOCHI, 2015, p. 104).

É possível perceber, diante dos estudos e colocações de diferentes autores que se aprofundaram neste universo de educação e cuidado de bebês de 0 a 3 anos em coletividades, o quanto as contribuições de Emmi Pikler nos ajudam a entender e fundamentar a ideia de que uma pedagogia específica para os bebês nesta faixa etária é uma pedagogia embasada nos **cuidados** e nas **relações**, de modo a não só suprir ao que os bebês demandam como também ampliar as suas possibilidades relacionais e a sua visão acerca do mundo.

As colocações de Mena e Eyer (2014) corroboram a importância desse pilar das relações, que necessariamente requer uma disponibilidade do adulto em construir uma relação de respeito com o bebê:

Relacionamento é uma expressão chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças. [...] Relações entre cuidadores e crianças muito pequenas não acontecem por acaso. Elas se desenvolvem a partir de uma série de interações. Logo, interação, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre outra, é também uma expressão chave. Mas as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação: elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitadas, positivamente reativas e recíprocas. (MENA; EYER, 2014, p. 4 apud BRASIL, 2016, p. 19).

Algumas autoras, cabe ressaltar, utilizam o termo “**ciência dos detalhes**” para referir-se ao conhecimento produzido e aplicado por Emmi Pikler, termo que acaba sendo bastante elucidativo da dimensão e da especificidade do que a pediatra húngara deixou como contribuição. Traz Gabriel (2016, p. 12) que “a singularidade da abordagem pikleriana está na constante criação de um ambiente e de rotinas que promovam as competências do bebê”, e o desafio é compreender esses postulados de tal forma que sejam internalizados e conseqüentemente postos em prática, para uma reinvenção da pedagogia de 0 a 3 anos.

Conejo (2014) defende que a experiência de Lóczy é terreno fértil do qual se pode tirar contribuições para fundamentar o que a autora chama de uma *pedagogia do cotidiano*: uma pedagogia que revela, nas situações cotidianas, com ambientes físicos e relacionais planejados e de qualidade, o processo de construção e desenvolvimento das crianças. A vida cotidiana em uma escola que se baseie em Pikler-Lóczy gira em torno de uma ordem

constante, na qual se alternam momentos de brincadeira autônoma (quando se usufrui dos espaços e materiais correspondentes ao ambiente físico) e de cuidados corporais individualizados (quando a ênfase está na vivência do ambiente relacional-emocional também mencionado) – o que facilita que a criança, desde muito pequena, tenha plena consciência de si mesma e do que vive, apropriando-se de sua própria rotina de modo a conseguir antecipar-se e se preparar para o que vem na sequência. Segundo a autora, aí estão as bases sólidas para o desenrolar do pensamento simbólico; e ela ressalta, ainda, o fato de que estes elementos do cotidiano que envolvem a realidade da criança são os importantes e singulares **detalhes** a serem cuidadosamente tratados para que todas as crianças se sintam em um ambiente seguro no qual podem ser elas mesmas, vivenciando ricas experiências.

De acordo com Gabriel (2016), por fim, a abordagem pikleriana, quando colocada em prática em instituições de educação infantil, pode contribuir significativamente para a promoção da qualidade do atendimento às crianças pequenas. Isto porque, ao tomar as necessidades dos bebês, tanto físicas quanto emocionais, como base para as práticas das educadoras, colocando-as como elementos centrais de tudo o que acontece na instituição, e buscando entender e respeitar o desenvolvimento das crianças, tende-se a oferecer um ambiente qualificado e interações qualificadas enquanto princípios fundamentais.

Como se vê, tudo que se propõe só é possível de ser colocado em prática a partir do trabalho das professoras. Todo esse processo educativo baseado em um cuidado individualizado e afetivo exige um número suficiente de professoras que garantam a qualidade das propostas e das relações. Como o ideal é que cada pequeno grupo de bebês tenha uma cuidadora de referência, tem-se aí um dos maiores desafios no que diz respeito à vivência dos preceitos da abordagem Pikler-Lóczy nas instituições de educação infantil: **mais professoras por turma**, de modo que os princípios se tornem viáveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs-se a investigar as contribuições de Emmi Pikler à urgente constituição de uma pedagogia específica para os bebês de 0 a 3 anos, e é inegável que estas contribuições existem. A pediatra húngara, sem a intenção e possivelmente sem saber, deixou um legado absolutamente significativo para o campo da educação infantil.

Pelo fato de os bebês dependerem dos adultos para atenderem às suas necessidades básicas de alimentação, higiene e sono, e por consequência para ensiná-los a cuidarem de si, fica claro que não há como dissociar o cuidado e a educação nestes primeiros anos de vida. Junto com a dimensão do cuidado, a dimensão relacional compõe o outro pilar sobre o qual se estrutura o aqui proposto fazer pedagógico com os bebês até 3 anos, no sentido de serem vivenciadas e oportunizadas relações de cuidado respeitadas, afetivas, humanizadas e humanizadoras.

Emmi Pikler, como se viu, aporta no sentido de nos direcionar com princípios que, além de fornecerem as ferramentas que elucidam qual é o papel do adulto nas relações diretas com os bebês, nos esclarecem quem e como são estes bebês, e do que eles precisam para se desenvolverem de maneira plena e saudável.

Os quatro princípios, a relembrar, são: o profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos; a valoração da atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia; a importância do vínculo entre adulto e bebê, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidados; a liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno. Viu-se que existe uma inter-relação entre os quatro, e o bem-estar ou a manutenção de um bom estado de saúde dos bebês é resultado destes princípios.

Hoje, problematizar a prática pedagógica referente aos três primeiros anos nas instituições de educação infantil a ponto de ressignificá-las, exige mudanças em níveis mais subjetivos e em níveis estruturais. Vão desde internalizar uma nova forma de compreender os bebês (quem são, do que

precisam, do que são capazes) e dispor-se a assumir uma nova forma de organizar a rotina diária (em termos de tempos, espaços e relações), até a necessidade de uma estrutura que garanta a viabilidade destes processos, com um maior número de professoras por turma e formações continuadas, por exemplo.

Com mais professoras por turma, os bebês, como em Lóczy, seriam divididos em pequenos grupos entre cada uma delas, de modo que cada bebê teria uma “cuidadora de referência” responsável pelo seu acolhimento, sua higiene, alimentação e descanso. Com a mudança de lógica que passe a entender estes momentos como pedagógicos, a dimensão do tempo dentro da rotina diária seria reorganizada, e o argumento de que “não dá porque não temos tempo” talvez já não coubesse, uma vez que trocar e alimentar de maneira qualificada seria o mais importante a ser feito (enquanto os demais bebês, já atendidos, desfrutam do seu estado de vigília interessada¹⁰ para brincar e mover-se livremente).

Ainda que as contribuições de Emmi Pikler quanto à forma de enxergarmos e cuidarmos dos bebês possam ser facilmente levadas da realidade de um orfanato à realidade da educação infantil, não podemos nos esquecer do fato de que, além de estar inserida num determinado e específico momento histórico, Pikler era da área médica. Estes fatores conferem à sua teoria uma linguagem mais técnica em alguns momentos (com o uso do verbo “executar” para referir-se às ações de cuidados com os bebês, por exemplo), e uma visão muito centrada na dimensão motora; sem falar na ideia, bastante reforçada, do “potencial inato” dos seres humanos, parecendo deixar de lado, em alguma medida, o fator social. Hoje, sete décadas depois, a produção do conhecimento científico já avançou em muitos sentidos, e se sabe o quanto a dimensão social também deve ser considerada, e como essa visão mais dividida por áreas já deu lugar a uma visão mais ampla e interacional.

Há de ser destacado, aqui, o fato de que o quadro teórico revisado é todo muito recente, majoritariamente dos últimos sete anos. Como já foi dito,

¹⁰ Estado que significa que o bebê está com as suas necessidades básicas satisfeitas: está limpo, alimentado e descansado. Com base em David (2006), Gabriel (2016) traz esse conceito para elucidar que o bebê irá exercer a sua atividade livre enquanto este estado durar.

Emmi Pikler dedicou a sua vida muito mais às ações práticas do que a teorizações escritas. Além de o fim da Segunda Guerra Mundial não estar tão distante de nós em termos cronológicos, é preciso considerar que levou tempo até que o conhecimento fosse sistematizado, divulgado, e, ainda, traduzido. Faz-se necessário considerar, também, que, em nosso país, ainda é recente este maior interesse na pequeníssima infância, e a consequente dedicação em estudar mais profundamente as especificidades desta categoria e os elementos referentes ao seu processo educativo.

A considerável escassez de produções brasileiras a esse respeito, e, mais ainda, o fato de esta concepção ser ainda pouco conhecida, apontam para a necessidade de que cresça a difusão dos preceitos de Emmi Pikler, porque tanto o campo da infância e da educação de 0 a 3 anos de um modo geral, quanto, mais especificamente, os nossos bebês, só têm a ganhar com isso.

No entanto, cabe fazer a ressalva de que há que se ter um cuidado com a apropriação que se faz do conhecimento que Emmi Pikler deixou. Trata-se de toda uma concepção, uma filosofia, baseada em um conjunto de amplos estudos e experiências – que, por isso mesmo, resultaram em um conhecimento muito rico e profundo. Apropriações aligeiradas podem levar a interpretações e traduções superficiais, que transformam esse sistema complexo em um “método” muitas vezes rígido e simplista. Como bem observa Freitas (2015), qualquer “modelo” sem questionamento e reflexão crítica, sem conduzir a uma mudança de concepção e atitude, não vai além de mera reprodução esvaziada de sentido, e isso está longe do que se pretende.

Por fim, exponho que o processo produtivo da monografia aqui apresentada me fez refletir muito sobre o quanto os bebês – e, consequentemente, a maneira de estar com eles, cuidá-los e educá-los – desafiam a nossa forma apressada e acelerada, enquanto adultos, de viver. Os bebês são o contra ritmo. E talvez justamente por isso seja tão difícil compreendê-los e colocar em prática uma forma de educação que os respeite profundamente (em todas as suas dimensões) e seja verdadeiramente significativa (pois apropriada) para estes sujeitos. A necessária *desaceleração* para entrar no universo dos bebês é sim desafiadora e, portanto, a docência

com os bebês também o é.

Entendo que os bebês desafiam, ainda, a nossa forma de estar e nos relacionar com o mundo, na predominância de uma lógica imediatista, produtivista e materialista. As crianças de 0 a 3 anos que vão para a escola não necessariamente produzem coisas materiais, como “trabalhinhos” ou “atividades”, mas produzem, diariamente, conhecimento (de si e do entorno), por meio das vivências, relações e experiências. Nestes processos, estão constantemente se desenvolvendo: um desenvolvimento que segue o seu ritmo, fazendo-se gradativo e formado por sutilezas e pequenos detalhes do dia a dia.

Tudo o que os bebês vão vivenciando, aprendendo e/ou sentindo, vai ficando registrado, formando as bases para cada novo degrau de desenvolvimento e cada nova conquista. Entendendo dessa maneira, cada experiência é necessária e importante. Aí está a riqueza do cotidiano, e o valor educativo impresso nele.

REFERÊNCIAS

- APPELL, Geneviève. Foco en... Emmi Pikler y Lóczy. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, p. 28-34. out. 2003.
- BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os 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: outubro de 2017.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL, Gabriela. **A qualidade na educação infantil: a ciência dos detalhes nas relações entre educadoras e bebês**. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência de Educação Infantil) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
- CHOKLER, Myrtha. El concepto de Autonomía em el Desarrollo Infantil Temprano: coherencia entre teoría y práctica. 2010.
- CONEJO, Patricia de La Torre. **Aportes Pikler-Lóczy en la escuela infantil: construyendo una pedagogía de lo cotidiano**. 47 f. Universidade de Cantábria, 2014.
- COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Educação Infantil: espaço de educação e cuidado**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2002.
- COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 3, n.1, p. 19-28, jan./abr. 2017.

DIAS, Adelaide Alves; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

FABRÉS, Montserrat. En el día a día nada es banal, nada es rutina. **Revista In-fan-cia**, nº 100, Barcelona, 2006, p. 14-17.

FALK, Judit. Cuidado personal y prevención. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, p. 34-38, nov./dez. 1990.

FALK, Judit. La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, v. 80, p. 4-10. jul./ago. 2003.

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

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOMASI, Inge; TRAVAGLINI, Paulette Jaquet. Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler. **Revista RELAdEI**, Santiago de Compostela, v. 5.3, p. 66-78, set. 2016.

FRANÇA, Dirce Barroso. **O abrigo como verdadeiro espaço de proteção: o que Lóczy pode nos ensinar?** Publicado em: Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária: fazendo valer um direito – PACHECO, A. e CABRAL, C. (org.). pp. 177-182. Rio de Janeiro, 2009.

FRANÇA, Dirce Barroso. **Os cuidados em uma instituição: do corporal ao psíquico**. 2010.

FREITAS, A. V. C. de; PELIZON, M. H. **As contribuições da experiência em Lóczy para a formação do professor de educação infantil**. 2010.

FREITAS, Anita Viudes Carrasco de. **A atenção pessoal aos bebês e às crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil: contribuições da Abordagem Emmi Pikler**. 2015.

GABRIEL, Marília Reginato. **Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê**. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GIMAEI, Patricia. As quatro dimensões da Abordagem Pikleriana e sua relação dinâmica. 2015. Disponível em: <https://patriciagimaei.wordpress.com/2015/01/07/as-quatro-dimensoes-da-abordagem-pikleriana-e-sua-relacao-dinamica/>. Acesso em: outubro de 2017.

GODALL, Teresa; HOYUELOS, Alfredo; PALOU, Silvia; RIERA, M^a Antonia. La educación 0-3. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, v. 84, p. 12-13. mar./abr. 2004.

GODALL, Teresa; IZAGUIRRE, Elena Herrán. La pedagogia Pikler-Lóczy de educación infantil. **Revista RELAdEI**, Santiago de Compostela, v. 5.3, p. 9-11, set. 2016.

GONÇALVES, Fernanda. **Educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HEVESI, Katalin. La participación del pequeño en la atención personal. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, p. 14-18, jul./ago. 1993.

IZAGUIRRE, Elena Herrán. **La Educación Pikler-Lóczy**: cuando educar empieza por cuidar. **Revista RELAdEI**, Santiago de Compostela, v. 2, p. 37-56, dez. 2013.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação**. Publicação Especial Educação Infantil, v. 2, p. 14-29, out. 2011.

MONSÚ, Michelle Zilli. **Os princípios de Lóczy e a prática pedagógica na educação de bebês**. 40 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ÒDNA, Pepa. Emmi Pikler y la educación de los más pequeños. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, v. 81, p. 26-30. set./out. 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, n. 11, p. 14-17, jan./fev. 1992.

TARDOS, Anna. Autonomía y/o dependencia. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, p. 4-9, set./out. 1992.

TARDOS, Anna. A herdeira de Lóczy. **Revista Educação Infantil**, n. 7, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaei.com.br/educacao/7/entrevista/a-herdeira-de-loczy>>. Acesso em: outubro de 2017.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.