



CUIDADOS
COM OS
BEBÊS NA
CRECHE:
contribuições da
Abordagem Pikler

VITÓRIA BASSAN METZ

ORIENTADOR:
RODRIGO SABALLA
DE CARVALHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Vitória Bassan Metz

OS CUIDADOS DE ATENÇÃO PESSOAL COM BEBÊS NA CRECHE:

contribuições da Abordagem Pikler

Porto Alegre

1º Semestre

2021

Vitória Bassan Metz

OS CUIDADOS DE ATENÇÃO PESSOAL COM BEBÊS NA CRECHE:

contribuições da Abordagem Pikler

Trabalho de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

1º Semestre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

METZ, Vitória Bassan

Os cuidados de atenção pessoal com bebês na creche:
contribuições da Abordagem Pikler / Vitória Bassan
METZ. -- 2021.

107 f.

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,
BR-RS, 2021.

1. Abordagem Pikler. 2. Cuidar e Educar. 3.
Educação de bebês. 4. Cuidado. 5. Atenção Pessoal. I.
Carvalho, Rodrigo Saballa de, orient. II. Título.

Vitória Bassan Metz

OS CUIDADOS DE ATENÇÃO PESSOAL COM BEBÊS NA CRECHE:
contribuições da Abordagem Pikler

Trabalho de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 23 de novembro de 2021.

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEdu/UFRGS)

Prof^ª. Dra. Fabiana de Amorim Marcello (PPGEdu/UFRGS)

Prof. Me. Rafael Ferreira Kelleter (UCS)

Aos meus pais e minha irmã.
Pelo apoio desde sempre e por serem colo e abraço
nos momentos difíceis ao longo dos semestres de escrita.

À Fernanda.
Por ser abraço, amor, apoio, inspiração, calma, ninho.
Mesmo longe, a pessoa que sempre esteve mais perto.

À Duda.
Por ser a amiga de todos os tempos.
Agora a pessoa que divide um lar. O apoio e o colo mesmo durante a madrugada.
A melhor designer com quem eu poderia contar.

Ao Rodrigo.
O orientador que, quando eu não conseguia andar sozinha, pegou pela mão;
e quando continuava difícil andar em dupla, carregou no colo.

[corpo]

É um rosto que se mexe, ri, se entristece e se sente sozinho

Mary Yuly Vera, 10 anos

(Casa de Estrelas – Javier Naranjo)

RESUMO

O presente Trabalho de Curso foi realizado através do percurso metodológico de uma revisão bibliográfica, a partir do conceito de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, acerca de publicações que referenciam a Abordagem Pikler, detalhando os ensinamentos de Emmi Pikler no cerne da abordagem, além de livros que apresentam a abordagem como uma perspectiva de atuação para a área da Educação Infantil brasileira. O objetivo deste trabalho foi demonstrar como a conduta de Emmi Pikler, mesmo tendo sido originalmente proposta para instituições de longa permanência e posteriormente adotada por famílias que se identificaram com as proposições para o cuidado de seus bebês, há também a possibilidade de aproximarmos o conceito à nossa realidade, adotando determinadas medidas que valorizem o cuidado e a atenção pessoal na Educação Infantil. Para isto foi composto o seguinte *corpus* de análise: 1) *Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano* (2018); 2) *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia* (2011); 3) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2004); 4) *Abordagem Pikler: Educação Infantil* (2016); 5) *Lóczy, una insólita atención personal* (2014); 6) *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos* (2020); 7) *Olhares em diálogo na Educação Infantil: aproximações com a abordagem de Emmi Pikler* (2020); 8) *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (2014); 9) *Elevating child care: a guide to respectful parenting* (2014); 10) *Vínculo, movimento e autonomia: educação até os três anos* (2017). Através da leitura dos livros analisados, surgiram três unidades de análise: 1) *o cuidado e o sentido da atenção pessoal aos bebês*; 2) *o cuidado e o sentido do movimento na protoinfância*; 3) *o cuidado e o sentido da ação docente com os bebês*. A partir da realização do trabalho e da análise elaborada, foi possível inferir que, considerando o cuidado e a educação de bebês como indissociáveis, a Educação Infantil brasileira pode – e deve – se amparar nos preceitos de Emmi Pikler para valorizar a docência com bebês e qualificar o trabalho e o desenvolvimento dos primeiros anos de vida.

Palavras-Chave: Abordagem Pikler. Cuidar e Educar. Educação de bebês. Cuidado. Atenção Pessoal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1: Tema central e unidades de análise..... | 64 |
| FIGURA 2: O sentido da atenção pessoal | 65 |
| FIGURA 3: O sentido do movimento livre | 78 |
| FIGURA 4: Posições de transição no desenvolvimento motor dos bebês | 79 |
| FIGURA 5: Movimento de descoberta e conquista da subida ao cadeirão | 84 |
| FIGURA 6: O sentido da ação docente | 92 |
| FIGURA 7: Reflexões a partir das análises..... | 102 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)

MEC – Ministério da Educação

Mobral – Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização

RIE – Resources for Infant Educators

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 11 |
| 2 CUIDADOS NOS CONTEXTOS DE CRECHE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS..... | 17 |
| 2.1 O CUIDAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS | 17 |
| 2.1.1 Indissociabilidade entre Cuidar e Educar | 21 |
| 2.2 O PARADOXO DO CUIDADO EXCESSIVO NOS CONTEXTOS DE BERÇÁRIO | 24 |
| 2.3 CURRÍCULO E CUIDADO NA CRECHE | 28 |
| 2.3.1 Os Tempos e Espaços no Cuidado com Bebês em Contexto de Creche | 30 |
| 2.4 OS SABERES DOCENTES: TEORIA <i>VERSUS</i> PRÁTICA..... | 36 |
| 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO METODOLOGIA..... | 40 |
| 3.1 O CORPUS DE ANÁLISE: LIVROS COMO OBJETO DE PESQUISA..... | 45 |
| 3.2 QUESTÕES ÉTICAS IMPLICADAS NA ANÁLISE DE MATERIAL DE DOMÍNIO PÚBLICO | 63 |
| 4 CUIDADO DE BEBÊS NA CRECHE: ANÁLISE DE LIVROS SOBRE A ABORDAGEM PIKLER | 64 |
| 4.1 O CUIDADO E O SENTIDO DA ATENÇÃO PESSOAL AOS BEBÊS | 65 |
| 4.2 O CUIDADO E O SENTIDO DO MOVIMENTO LIVRE NA PROTOINFÂNCIA | 77 |
| 4.3 O CUIDADO E O SENTIDO DA AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS | 92 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CUIDADO COM BEBÊS EM FOCO | 102 |
| REFERÊNCIAS | 105 |



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O *cuidar* sempre esteve presente nas discussões que tangem as questões da educação brasileira e das instituições que, primeiramente, em um contexto histórico, acolhiam crianças para que as mães pudessem trabalhar. Conforme Dumont-Pena e Silva (2018), desde o início dos movimentos de luta de mulheres – mães, pobres, trabalhadoras, de periferias – por espaços de acolhimento para deixarem seus filhos durante a jornada de trabalho, pensa-se a questão do cuidado em instituições que, posteriormente, viriam a ser creches ou escolas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima, é possível inferir que primeiramente esses espaços eram pensados essencialmente como opções às famílias trabalhadoras como locais de acolhimento para o cuidado de seus filhos, seguindo uma perspectiva médico-higienista, na qual, segundo Arenhart, Guimarães e Santos (2018, p. 1678) “[...] se destaca [a perspectiva médico-higienista] na produção de um modelo institucional que compõe a base estruturante da constituição histórica da docência na creche, corporificada nas práticas educativas e assistenciais”.

Barbosa e Richter (2013) complementam e ratificam essa perspectiva ao afirmarem que, quando da emergência da creche, ao final do século XIX, esta se relacionava à proteção da família, da saúde e da assistência social. Dessa forma, além de prever o atendimento às crianças pequenas para que as mães ingressassem no mundo do trabalho, também havia a intenção de implementar processos de higienização e controle sobre as populações pobres. Aí sim, ao longo do século XX, ainda segundo Barbosa e Richter (2013) a creche se tornou um equipamento social, que possibilitou “condições de trabalho às mulheres das camadas populares, pois atendia crianças pequenas de 0 a 6 anos em período integral, oferecendo guarda, segurança, alimentação e higiene” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 76). Neste período, os profissionais responsáveis pela organização das creches eram, principalmente, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais. Por outro lado, “os profissionais que atuavam diretamente com as crianças eram pessoas com baixa escolaridade, às vezes sem o Ensino Fundamental completo, com baixíssima remuneração, ou mesmo realizando trabalho voluntário” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 76).

Ainda sobre esses primórdios da educação de crianças nesses espaços coletivos Barbosa e Fochi (2015) afirmam que, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser, também, um direito da criança e um dever do Estado, deixando de ser apenas um direito da família, ou opção dos pais. Portanto, pode-se dizer que é a partir da Constituição Federal de 1988 que a criança passa a ser considerada um sujeito de direitos, tema de discussões importantes a respeito das visões que temos, como sociedade, sobre a escola e as políticas para as infâncias. Ainda conforme os autores, esse fato demarcou um importante avanço em relação aos direitos das crianças e da infância e,

segundo Barbosa (2010, *apud* BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 57) “provocou uma ampliação significativa do acesso dos bebês e das crianças pequenas aos espaços com fins educativos, especialmente as instituições públicas”.

Barbosa e Richter (2013) ainda complementam o exposto, quando afirmam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a partir da Constituição Federal de 1988, torna claro o compromisso do Estado de se responsabilizar pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos quando estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral da criança. A partir disso, “a creche, que até então era um equipamento social, passou a ser um equipamento educacional” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 77).

Apesar disso, Barbosa e Richter (2013) salientam que essa mudança, essa migração da creche do âmbito social para o educacional gerou diversos debates. Questionava-se muito quais instituições seriam legítimas para o atendimento das crianças pequenas. A formação das professoras seria o suficiente para educar as crianças tão pequeninas? Em suma, surgiram disputas por financiamento, questões corporativas, etc., ou seja, “os jogos de poder sempre presentes nas articulações de políticas sociais” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 77).

Por essa perspectiva, pisa-se em solo frágil quando se fala de Educação Infantil, pois historicamente, além da abordagem higienista e assistencialista e desses jogos de poder que se desencadearam a partir da migração para o setor educacional, ainda passou-se também – e ainda há resquícios disso – por uma abordagem conteudista, atrelando a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, como uma forma de antecipação dos conteúdos e aprendizagens das fases seguintes de ensino. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apresentam preceitos para orientação do trabalho pedagógico com crianças de até cinco anos prevendo formas de “[...] garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 5).

Essa tensão ocorre, também, devido à existência e disseminação de discursos e livros de formação de professores que indicam práticas de “governamento” (FOUCAULT, 2008; DARDOT; LAVAL, 2016 *apud* CARVALHO, 2019b) para a ação docente em turmas de crianças pequenas, didatizando a Educação Infantil. Estes livros divulgados aos professores e professoras baseiam-se na pedagogia histórico-crítica e defendem o ensino de “conteúdos emergentes de áreas do conhecimento como ‘geradores de desenvolvimento nas crianças’” (ARCE, 2016 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 86) e acabam por contrapor os estudos que, nas últimas décadas, vêm reivindicando a Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001; BARBOSA, 2010 *apud* CARVALHO, 2019b). Nesse sentido, cabe esclarecer que a Pedagogia da Infância “compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as

crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância” (BARBOSA, 2010, p. 21 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 86).

Em suma, a pedagogia histórico-crítica preconiza, segundo Arce (2013, p. 6 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 87) “as possibilidades do ‘ensinar’, do ‘dirigir’ intencionalmente o desenvolvimento”, contestando e contrariando a perspectiva seguida pelos defensores da Pedagogia da Infância, que, segundo Pasqualini (2010 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 87) tem um ideário “antiescolar na Educação Infantil”. As duas perspectivas são, realmente, divergentes, uma vez que a pedagogia histórico-crítica defende um ensino científico já nos primeiros anos de inserção na escola de Educação Infantil, seguindo a ótica da “transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2000, p. 23 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 87), enquanto a Pedagogia da Infância segue uma perspectiva que, entre outras, apoia “a formação integral da criança para além de uma lógica propedêutica de preparação para o ensino fundamental através do ensino de conteúdos escolares” (ROCHA, 2001 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 86) e defende “a construção de um currículo que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (ROCHA; BARBOSA, 2010 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 87).

Sendo assim, é possível concluir que os tais livros, embasados na pedagogia histórico-crítica, transmitem “discursos difusores de saberes, exercícios, práticas, ‘táticas de governo ético’, cujo objetivo é regular, organizar e divulgar modos considerados adequados de exercício da docência com as crianças” (MARÍN-DIAZ, 2012 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 88). Percebe-se que as práticas indicadas seguem um modelo de raciocínio e de docência que Carvalho (2019b, p. 88) descreve e define como sendo “pautado na escolarização precoce das crianças”. Em suma, “as obras parecem indicar que o caminho para a qualificação das práticas docentes é o resgate da ‘escola eficaz e do professor eficiente e autêntico’” (POPKEWITZ, 2001, p. 15 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 91) através de um discurso que leva o professor leitor a crer estar refletindo acerca de sua ação e seu trabalho docente, quando na verdade é alvo de um discurso que molda, regula e governa seus leitores através de um conjunto de estratégias que promovem o pensamento de ser “autogovernante”. No entanto, Bujes (2009 *apud* CARVALHO, 2019b, p. 95) afirma que tal prática “significa que se governa à distância, fazendo com que o leitor acredite ser governante de si mesmo”.

A partir desta breve contextualização histórica de alguns pontos importantes no que tange a Educação Infantil no Brasil, começo a abordar o que virá a ser a pesquisa deste trabalho de conclusão de curso, intitulada *Os cuidados¹ de atenção pessoal com bebês na creche: contribuições da Abordagem Pikler*. Neste trabalho pretendo abordar algumas das muitas questões referentes às noções

¹ Por cuidados, neste trabalho serão entendidos os “cuidados” como as formas de cuidar e “cuidar” como o próprio ato de cuidar.

de cuidado e concepções de afeto encontradas nas creches e nas escolas de Educação Infantil brasileiras, basicamente, àquelas que tangem o equilíbrio entre o cuidar e o educar bebês e crianças pequenas, as questões dos afetos entre adultos e crianças, crianças e crianças e crianças e adultos (SANTOS; GUIMARÃES; ARENHART, 2019), a organização dos tempos e espaços nas instituições de educação infantil, em diálogo com as questões de rotina e cumprimento das regras instituídas em cada escola.

Ao longo da pesquisa e elaboração deste trabalho serão tensionadas as demandas que permeiam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, aprofundando esse dilema na visão das professoras, principalmente pela dicotomia entre a teoria e a prática no dia a dia dessas educadoras, dialogando com isso, também abordar-se-á o paradoxo do cuidado excessivo no exercício da docência na Educação Infantil (CARVALHO, 2019a) e, ainda nessa questão do excesso de cuidado, abordando o “didatismo pedagógico” na docência com crianças pequenas, criticando tal concepção.

Os estudos até então apresentados servem de base para uma melhor compreensão da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler no Instituto Lóczy – Budapeste, onde observou o comportamento das crianças órfãs e abandonadas que eram acolhidas pela instituição e suas respostas às intervenções diretas ou indiretas dos adultos. Resultando em preceitos que baseiam estudos e discussões realizadas ainda hoje sobre o cuidado com bebês e crianças de até três anos.

Emmi Pikler, uma pediatra húngara, assumiu, na década de 1940, em Budapeste, capital da Hungria, a direção de um orfanato sitiado na Rua Lóczy. Este era apenas um dos inúmeros orfanatos que surgiram em um país muito fragilizado pela Segunda Guerra Mundial e Pikler se destacaria, dentre tantos, por ter ideias revolucionárias para a época e para o contexto em que se situavam (DALLEDONE; COUTINHO, 2020). “Tais ideias se baseavam 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” (DALLEDONE; COUTINHO, 2020, p. 49).

Comparando o contexto específico do acolhimento das crianças órfãs na Instituição e o atendimento de crianças em creches pode-se ter uma ideia de que são situações distintas e que não podem ser relacionadas, no entanto, o trabalho que Emmi Pikler desenvolveu no Instituto Lóczy, contribui, e muito, para pensar a pedagogia e o contexto da Educação Infantil. Dalledone e Coutinho (2020, p. 49) endossam tal colocação quando afirmam que as contribuições de Pikler e os estudos que surgiram daqueles que acreditaram em sua abordagem são “mais do que atuais, muito possíveis de serem consideradas no terreno da pedagogia e levadas para o contexto da Educação Infantil” (DALLEDONE; COUTINHO, 2020, p. 49).

Sintetizando, de forma despretensiosa, a Abordagem Pikler se baseia e se norteia em dois grandes pilares: o cuidado e as relações. A partir desses dois conceitos, a Abordagem dissemina o “profundo respeito pela criança pequena e seu corpo” (DALLEDONE; COUTINHO, 2020, p. 50), valoriza, sobretudo o movimento livre das crianças, sua autonomia e conhecimento e reconhecimento de si como sujeito que já é e não que “virá a ser” (DALLEDONE; COUTINHO, 2020). 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.

Dalledone e Coutinho (2020) elencam quatro princípios que sustentavam e orientavam a prática de Pikler com os bebês. No entanto, é importante ressaltar, assim como as autoras salientam, que Emmi Pikler nunca elencou ou sintetizou, ela mesma, esses princípios; tal tarefa coube às pessoas que se dedicaram a estudar e escrever sobre seu trabalho e seguir seus estudos. As autoras elencaram os seguintes princípios:

- 1) O profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos;
- 2) A valoração 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 cuidado;
- 4) A liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do outro.

Com base no que foi apresentado a respeito dos estudos e ensinamentos de Emmi Pikler e no desenvolvimento de sua abordagem, muito atual e necessária à Educação Infantil ainda hoje, ressalto aqui que esta será a principal abordagem norteadora para o presente trabalho. Portanto, este assunto será aprofundado nos capítulos que se seguem nesta monografia, com o intuito de enfatizar a importância do modelo Lóczy para a ação docente no que tange o trabalho e atendimento com crianças na Educação Infantil, pois, como afirmam Dalledone e Coutinho (2020) – e eu entendo que seja de extrema importância no contexto e cotidiano da Educação Infantil – precisamos construir um caminho para a constituição de uma pedagogia própria para os bebês. “Uma pedagogia na qual o *cuidado ocupe lugar central no currículo e as relações*, em detrimento dos conteúdos, *sejam o foco*” (DALLEDONE; COUTINHO, 2020, p. 68).

A metodologia de pesquisa deste trabalho será desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica de publicações referentes às questões que cuidado e afeto, sobre a abordagem Pikler além das relações sociais no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Em suma, com o presente trabalho pretende-se convidar o leitor a refletir sobre o assunto apresentado e entender sua importância

na Abordagem e na ação do adulto-referência para com as crianças para sua constituição como um sujeito recém-chegado a um mundo já existente, inserindo-se em convenções sociais estabelecidas, afetando e sendo afetado por elas.



2 CUIDADOS NOS CONTEXTOS DE CRECHE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo abordará alguns conceitos centrais para a pesquisa em questão a fim de introduzir uma melhor compreensão a respeito das questões e concepções que envolvem o cuidar nos contextos das instituições de Educação Infantil.

Para tanto, este capítulo está estruturado em quatro seções e duas subseções, sendo as seções intituladas: 1) O cuidar nas Instituições de Educação Infantil: antecedentes históricos; 2) O paradoxo do cuidado excessivo nos contextos de berçário; 3) Currículo e cuidado na creche; 4) Os saberes docentes. Com as discussões desenvolvidas nessas seções busco elucidar a compreensão dos conceitos e abordagens trazidas ao debate, discutindo a temática do cuidado em diferentes contextos e situações do cotidiano das escolas de Educação Infantil, por considerar ser importante essa contextualização tendo em vista as concepções que serão abordadas ao longo deste trabalho e por considerar e reconhecer o cuidado como parte crucial no exercício da docência, principalmente com bebês e crianças bem pequenas.

2.1 O CUIDAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Num primeiro momento, considero ser importante abordar algumas questões acerca da história das instituições de Educação Infantil no Brasil, a fim de fazer uma breve contextualização.

A creche tem sua emergência no final do XIX no campo da assistência social, ocupando um lugar de guarda das crianças, atrelado à filantropia e ao voluntariado (CARVALHO, 2006). Ratificando esta informação, Barbosa (2000 *apud* CARVALHO, 2006) afirma que as primeiras creches brasileiras foram constituídas com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender as mães solteiras (e que ingressavam no mercado de trabalho, precisando de locais para atender seus filhos durante a jornada diária) e também realizar a educação moral das famílias. Segundo Carvalho (2006, p. 118) “a difusão das instituições de educação infantil em terras brasileiras recebeu grande influência das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos que descreviam o que se considerava como sendo um desenvolvimento infantil normal e classificavam as condutas das crianças e de suas famílias como normais ou patológicas”.

Apesar disso, Maranhão (2000, p. 116) apresenta uma abordagem importante referente à crítica que viria a existir sobre esse modelo médico-higienista e assistencialista: “[...] embora tenha contribuído para um grande avanço em relação às leis e aos programas de educação infantil, criou alguns equívocos em torno dos necessários cuidados com a saúde”. Diante disso, é pertinente

reconhecer a importância de se haver um equilíbrio nessas relações que se estabelecem com a educação e o cuidado, para que um não anule o outro ou desvalorize a importância característica de cada um.

Por outra perspectiva, as grandes discussões durante a década de 80 acerca dos direitos das crianças, que traziam críticas ao modelo higienista e assistencialista, influenciaram fortemente o que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988 que, conforme Barbosa e Fochi (2015) e Carvalho e Guizzo (2018) passou a considerar a Educação Infantil como direito das crianças e de suas famílias, afastando a percepção da criança como objeto de tutela para colocá-la no lugar de um sujeito de direitos, e é neste mesmo documento legal que a Educação Infantil é reconhecida como um campo de conhecimento. A partir daí, reforçando e tornando claro o compromisso estabelecido pela Constituição Federal, através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), começa a se estabelecer a Educação Infantil “como a primeira etapa da Educação Básica, por meio de uma seção autônoma e não mais em posição subordinada às demais etapas” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 58).

Seguindo nisso, Barbosa e Richter (2013) afirmam que, no entanto, o processo de transição das creches, saindo dos espaços de assistência social e sendo alocadas no campo educacional, foi marcado, nos anos 90, por inúmeras tensões. Enquanto o atendimento a crianças de 4 a 6 anos possuía algum lugar nas secretarias municipais e estaduais de educação – por terem sido instituídas classes de maternal, jardim de infância e pré-escola nas escolas fundamentais – a tarefa do atendimento às crianças de 0 a 3, não foi tão bem recebida (BARBOSA; RICHTER, 2013). Ainda conforme as autoras, isso ainda pode ser percebido atualmente: em alguns casos, a educação de crianças de 4 e 5 anos está “sob a responsabilidade da área educacional e as de 0 a 3 anos, em muitos casos, seguem em instituições assistenciais, como em um sistema paralelo” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 78).

Ainda nessa perspectiva as autoras elucidam e concluem: “podemos afirmar que ela [a creche] tem, na atualidade, um lugar simbólico, legal e institucional no campo educacional, mas ainda fica evidente o *não-lugar* da creche no sistema educacional” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 78, grifo meu). Relacionado a isso, Carvalho e Radomski (2017), Barbosa e Richter (2013), Schmitt (2014) reiteram que a educação de crianças de 0 a 3 anos é marginalizada, ocupa uma posição periférica no sistema escolar, mas, ao mesmo tempo, há reconhecimento da função social, política e pedagógica da creche.

Considerando esse “não-lugar” da creche, depara-se justamente com as questões que tratam com dissociação o cuidar e o educar, pois, conforme Carvalho e Radomski (2017), é possível, neste contexto, definir duas imagens de docência com bebês: 1) o espectro da maternidade; 2) o imperativo do estímulo. Parece-me que nestas duas imagens há uma grande dicotomia, uma divergência que faz

com que uma imagem da docência anule a outra; ou “só” se cuida, ou “só” se educa, seguindo uma lógica de preparação para os anos subsequentes da vida escolar, uma lógica escolarizante da Educação Infantil. Para as professoras parecem ser totalmente dissociáveis essas duas questões definitivamente indissociáveis na docência com bebês: cuidar e educar.

Quanto à questão da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), efetivadas no Parecer CNE/CEB nº 20/09, de 11 de novembro de 2009, e seguida pela Resolução CNE/CEB nº 51/09, que em 17 de dezembro de 2009 “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” são um marco importante para as políticas da Educação Infantil, pois legitima o cuidado como caráter indissociável ao processo educativo e, conforme Flores e Albuquerque (2015), por ser um documento normativo e conceitual, demonstrando um avanço ao que era definido nas Diretrizes anteriores (primeira versão em 1999) e tendo um caráter democrático, uma vez que é fruto de mais de um ano de trabalho que envolveu diversas entidades, órgãos e pessoas vinculadas à educação.

Os avanços e a conquista de alguns direitos são bastante marcantes e importantes, pois o documento (DCNEI) conceitua a criança, conforme Flores e Albuquerque (2015) como um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das relações e práticas e cotidianas que vivencia. E para definir currículo, as DCNEI adotam o conceito:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, Art. 3º, 2009).

Com isso, segundo Flores e Albuquerque (2015), o documento também se contrapõe a currículos estruturados com base em atividades ou festividades baseadas no calendário cultural brasileiro ou local. Da mesma forma, é contra modelos de rotinas padronizados, que visam o controle e disciplinamento, desconsiderando as necessidades e potencialidades das crianças ou mesmo as demandas de suas famílias (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

O cuidar, ou as questões do cuidado, estão intrinsecamente relacionadas às discussões que permeiam o trabalho e o cotidiano nos contextos de instituições de Educação Infantil, não há como negar este fato. O que se pode discutir é a forma como cada professora, cada instituição ou até mesmo como cada família percebe a importância do cuidado nas relações que se firmam entre crianças e adultos, e no dia a dia nas creches e escolas que atendem bebês e crianças bem pequenas. No entanto, neste momento, o foco da escrita focalizará nas concepções de cuidado que dialogam intimamente com a Abordagem Pikler, a qual será apresentada posteriormente no contexto da pesquisa.

A concepção da dimensão ética do cuidado é apresentada por Guimarães (2011, *apud* CARVALHO, 2019, p. 190) “para além de uma ação instrumental sobre o corpo dos bebês”. Acredito que esta referência, de certa forma, sintetize o que será abordado ao longo desta pesquisa. Uma visão das relações de cuidado, desprendida da lógica assistencialista e médico-higienista do início das instituições no Brasil, quando eram, ainda, atreladas às secretarias de assistência social e saúde e não ao campo educacional. Complementando, para Arenhart, Guimarães, Santos (2018, p. 1683) “cuidar é estar atento a si e ao outro, é desenvolver um modo responsivo e responsável de contato, é escutar (com todos os sentidos), responder, compreender ativamente a criança”. Nesse sentido é possível perceber, novamente, que o cuidado é uma relação de estabelecimento de vínculos entre os sujeitos.

É importante ressaltar, também, conforme abordado por Maranhão (2000), que o cuidado é constantemente relacionado ao olhar e às ações voltadas para o corpo e o ambiente físico, mas vai além disso: “expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural” (MARANHÃO, 2000, p. 118). Portanto, afirma-se que o cuidar, nos contextos de educação de crianças pequenas não significa ter atenção apenas às questões referentes ao corpo, ao biológico, o banho, a troca de fraldas, o alimentar, mas também questões subjetivas de relações *com* os outros, o reconhecimento de si, do outro e do mundo.

Fazendo um adendo, é importante reconhecer o cuidado *com* como forma de concebê-lo visando a integralidade dos pequenos, valorizando suas especificidades e vontades e que se distancia e contrapõe às concepções de cuidado relacionadas à perspectiva higienista e assistencialista, que automatizava e reduzia a criança a mero objeto do cuidado exercido pelo adulto. Portanto, é uma escolha política utilizar o termo “cuidado *com* o outro” ou “cuidado *com* o bebê”, etc.

Assim, seguindo com as perspectivas de cuidado, Maranhão (2000, p. 120) afirma que:

[...] o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura e pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimentos e o cuidado humano.

Ou seja, cuidar exige estar atento ao outro, aberto à relação que deve se estabelecer com o sujeito que participa desses momentos de cuidado, perceber seu corpo, o que expressa através de suas múltiplas linguagens – quando se trata de bebês, que não dominam, ainda, a linguagem oral. O cuidar é um encontro de corpos, de sujeitos e subjetividades, implica, ao mesmo tempo, certa fragilidade e muita confiança.

A partir das concepções abordadas no início desta seção, no que tange as questões de cuidado, currículo, educação, criança, docência, etc., acredito ser possível perceber os princípios e perspectivas que norteiam meu próprio entendimento do que é o cuidar nos contextos de Educação

Infantil, principalmente a partir do parágrafo anterior, no qual coloco, de forma resumida, o que é estabelecido nas relações de cuidado com o outro. Entendo que é de primeira importância a educadora refletir acerca de sua ação docente e seus valores e convicções para que sua atuação não seja mecânica, impensada e reforçadora da ideia de que basta “ter jeito” para ser professora de berçário.

Com base nesta contextualização de alguns aspectos históricos, que julgo serem importantes para o prosseguimento desta pesquisa e da leitura deste trabalho e das primeiras abordagens trazidas acerca do cuidado, abordarei na seguinte subseção um aprofundamento do que consiste o caráter indissociável entre o cuidar e o educar, com base, também, nos documentos legais norteadores para a Educação Básica e Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.1.1 Indissociabilidade entre Cuidar e Educar

Cuidar e educar são palavras que acarretam significados diferentes na nossa sociedade, mas nas duas últimas décadas viemos nos questionando cada vez mais acerca do significado dessas duas palavras juntas no âmbito da educação infantil.

Durante o século XIII o alemão Friedrich Froebel, influenciado pelas práticas de Pestalozzi, fundou os “*kindergarden*”. Esses jardins de infância valorizavam a infância como sua prioridade, pois Froebel acreditava que através das brincadeiras as crianças aprendem e sintetizam suas concepções de mundo (PALMER, 2005).

No entanto, no Brasil as creches surgiram apenas como um “depósito” de crianças, prezando pelo puro assistencialismo enquanto as mães trabalhavam. Isso só mudou após o fim da Ditadura Militar, quando das reivindicações populares por mudanças na estrutura de nosso sistema educacional. Apenas com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 foram publicadas as primeiras alterações na educação brasileira. Somente com o aumento das discussões sobre a educação infantil e sua obrigatoriedade é que se solidificaram as ideias de que a educação infantil é, sim, uma parte importantíssima da educação, e que é nessa idade que a criança abre suas portas para um mundo de descobertas e que é preciso haver um equilíbrio entre o cuidar e o educar (BARBOSA; RICHTER, 2013).

É importante ressaltar, mais uma vez, que o cuidar não se relaciona apenas com o corpo, mas com o indivíduo como um todo. Ademais, o adulto sempre deve visar à autonomia da criança, como já afirmou Emmi Pikler, e ajudá-la a desenvolvê-la, oportunizando momentos, atividades e disponibilizando espaços propícios a tal desenvolvimento. Por autonomia, Pikler entende se tratar da

“capacidade da criança pequena, [...] é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente” (FALK, 2016, p. 51). Para Pikler (TARDOS, 2016) a criança, se inserida em um ambiente propício ao seu “movimento livre”, sem ser colocada em posições das quais não consegue sair – ou chegar – sozinha, com condições à “aprendizagem autônoma”, “à atividade iniciada pela própria criança” e, também “à noção de competência” tem plenas condições de se desenvolver integralmente a partir de sua relação com o ambiente, seu vínculo com o adulto.

É muito importante ressaltar a visão de Pikler sobre a criança como um ser potente e capaz:

Afirmamos que a criança é capaz de aprender de forma autônoma, que é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõem 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).

Ou seja, a criança tem uma potência inata, tem capacidade de ser tudo aquilo que já é, que já sabe fazer, e suas ações estão relacionadas àquilo que lhe será proporcionado no ambiente em que está inserida. Para isso, também, ainda conforme Tardos (2016, p. 53) “[...] o bebê tem necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo gratificante”.

A partir das concepções de cuidado que descentralizam a ação do adulto nas relações com as crianças e que partem do princípio de uma criança potente, com vontades próprias, especificidades que devem ser compreendidas e atendidas, e que tudo isso faz parte do desenvolvimento subjetivo, pessoal e social da criança, é possível afirmar, com ainda mais convicção, que em qualquer contexto da vida dos bebês e crianças pequenas, o cuidado está intrinsecamente relacionado à educação, não havendo possibilidade de dissociação (FOCHI, 2013; BARBOSA; FOCHI, 2015).

Conforme Barbosa e Fochi (2015, p. 57) “a Escola de Educação Infantil é um espaço de cuidado, socialização, aprendizagem, isso é, de educação”, ou seja, os autores explicitam que, nesta fase do desenvolvimento a responsabilidade pelo cuidado da criança ou a preocupação com sua socialização, sua construção como sujeito e também, claro, a aprendizagem, são, neste caso, sinônimos de educar, pois é a partir destas vivências e experiências que a criança começará a tomar conhecimento de seu corpo, sua identidade, seus desejos, direitos, responsabilidades, etc. conforme sua inserção num contexto sociocultural.

Segundo Carvalho (2019) existe uma problemática recorrente no que tange o reconhecimento do cuidado como parte indissociável da educação, e que este ocupa um lugar importante nas práticas das educadoras no cotidiano escolar. Este tópico é um tema de discussões entre as próprias

professoras, principalmente uma crítica das educadoras de grupos maiores para com seus pares que trabalham nos grupos menores que, ainda conforme Carvalho (2019), alegam que professoras que atuam em berçários passam muito tempo envolvidas com o cuidar dos bebês, e as atividades pedagógicas ficam de lado, não são “vencidas” e nem são tão exploradas quanto deveriam. Nessa perspectiva, Carvalho (2014, *apud* CARVALHO, 2019) aborda a tensão entre o “imperativo do afeto”, que direciona a necessidade das educadoras adotarem uma atitude de felicidade, disposição, cuidado, zelo, entre outras questões afetivas, mas com uma “medida correta dos afetos” (CARVALHO, 2019, p. 194), pois não devem ser confundidas com mães ou simples cuidadoras, sendo assim, devem evitar os excessos, sob penalidade do desprestígio profissional.

Diante disso, se faz extremamente necessária a discussão acerca dessa dicotomia que permeia o reconhecimento das educadoras de bebês dentro das próprias instituições e entre seus pares. Essa dita dicotomia se dá a partir das críticas das quais as professoras de crianças pequenas são alvo, partindo das próprias colegas, professoras de turmas maiores (CARVALHO, 2019; MARANHÃO, 2000; CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Para essas professoras, a educação tem um objetivo propedêutico (CARVALHO; RADOMSKI, 2017): as crianças das turmas de pré-escola devem ser preparadas para os conteúdos do Ensino Fundamental e, com isso, desvalorizam as ações de cuidado das professoras dos bebês.

Seguindo neste contexto, Maranhão (2000, p. 117) afirma:

Essa necessidade [de discussão] deriva de perceber a importância de superarmos os preconceitos em relação ao ato de cuidar, preconceitos que surgiram no início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas.

Creio que essa dicotomia e esses embates acerca do cuidar e a desvalorização da docência por conta das ações de cuidado para com os bebês se dá em decorrência da divisão histórica da visão de educação como um aspecto ligado à maternidade e o seu oposto: a questão do estímulo (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) e de uma escolarização da Educação Infantil. Não parece haver, entre as professoras inseridas nas creches, a visão de um “equilíbrio” para as ações de cuidado, enxergando-o como um cuidado atrelado ao amor materno, considerando-o como uma questão congruente ao educar; por outro lado, quando se preza mais pelo educar, nas turmas maiores, exclui-se a importância do cuidado. A partir disso, se faz necessário reafirmar os esforços já existentes nas políticas educacionais e nas formações de professoras no que tange a busca pela conscientização de uma ação docente que valorize – em termos iguais – as relações de cuidado e educação; a tal indissociabilidade abordada nas DCNEI (BRASIL, 2009).

A partir da discussão apresentada, é possível perceber o quanto essa tensão pode até mesmo atrapalhar a atuação das educadoras, que precisam regular suas atitudes frente às crianças

com base nas observações e críticas conjuradas contra elas por parte de professoras que não estão inseridas no mesmo contexto nem vivenciam as mesmas experiências com as crianças bem pequenas, sem compreender suas demandas que fazem parte de seu complexo desenvolvimento. Nesta conjuntura Carvalho (2019, p. 202) afirma que “este é o paradoxo vivenciado pelas professoras participantes da pesquisa: o desafio de encontrar a ‘correta medida dos afetos’, isto é, ser afetiva com os bebês sem demonstrar excessos”.

A fim de esclarecer essa questão do paradoxo da “correta medida dos afetos” sem demonstrar excessos, a próxima seção buscará aprofundar e focalizar no assunto.

2.2 O PARADOXO DO CUIDADO EXCESSIVO NOS CONTEXTOS DE BERÇÁRIO

Os bebês são simultaneamente potentes [...] e impotentes [...], por isso a possibilidade de se tornarem sujeitos acontece nas interações com outras pessoas, crianças e adultos, na interação entre uma estrutura biológica e a participação de uma dada cultura, em um tempo determinado (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 60).

É possível adentrar em uma temática de discussão tão importante quanto o abordado anteriormente: a questão paradoxal do “imperativo do afeto” (CARVALHO, 2014) de um lado, que está muito presente nas relações estabelecidas entre coordenadoras pedagógicas das escolas, professoras e educadoras de Educação Infantil. Carvalho (2019) relata, através de sua pesquisa, o quanto as profissionais responsáveis pelos bebês e crianças pequenas são frequentemente reguladas por seus próprios pares e por suas supervisoras nas escolas, a estarem sempre bem dispostas, receptivas, dedicadas, demonstrando sempre bom humor, devem estar sempre “de cara boa”. E de outro lado, há uma demanda pela “correta medida dos afetos” (CARVALHO, 2019), uma vez que, ao mesmo tempo em que há a exigência do imperativo do afeto, há também a crítica ao afeto “excessivo” presente no cotidiano das professoras dos grupos pequenos e que é mal visto pelas professoras de grupos maiores e pelas coordenadoras.

Entre as professoras dos grupos de crianças mais velhas e as coordenadoras das escolas, existe a ideia de que o cuidado exercido pelas educadoras de grupos menores desvaloriza a profissão, mimiza as crianças, as acostuma mal. Isso se apresenta frequentemente na rotina das escolas: existem regras, – em algumas delas muito rígidas, em outras um pouco mais flexíveis – principalmente em relação aos tempos, que devem ser seguidos para a organização da instituição. As educadoras que fogem às regras, que quebram a lógica de “linha de produção” e que respeitam as especificidades dos tempos de suas crianças, são criticadas e acusadas de desvalorização da profissão. Nessa perspectiva, Maranhão (2000, p. 123) elucida que “os cuidados aceitos como inerentes à ação

educativa geralmente se referem aos relacionais, sendo que os cuidados com o corpo continuam sendo atribuídos à família, revelando dicotomias na forma de priorizar cuidados mais ou menos importantes”.

Nesse sentido, as próprias educadoras se sentem em uma posição bastante delicada, uma vez que precisam lidar com essas críticas, adequar seu trabalho para corresponder às expectativas e exigências de suas supervisoras, mas ao mesmo tempo encontrar maneiras de seguir seus princípios, naquilo que acreditam ser o melhor para a educação dos pequeninos. Abramowski (2010, p. 82, *apud* CARVALHO, 2019) afirma que, no contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, o afeto em determinados momentos é sobrevalorizado e em outros é questionado e desqualificado. Ou seja, essas educadoras de creche estão em constante luta para validar seu trabalho, colocar em pauta as questões do desenvolvimento das crianças e como o afeto, o cuidado, as relações sociais estão intrinsecamente ligadas a este desenvolvimento e crescimento saudável no ambiente escolar. Afinal, como afirma Carvalho (2019, p. 194) o afeto é “potência que movimenta as relações, colocando em xeque perspectivas que reduzem os sentimentos ao plano privado das emoções” e é esta a batalha diária de educadoras que buscam essa conscientização dentro da escola e com as próprias famílias das crianças.

Em tal direção, olhando para as lutas travadas, – mesmo que pacificamente e sem muita vantagem em número – pensamos no posicionamento das educadoras em suas salas, no dia a dia com os bebês e crianças bem pequenas. Santos, Guimarães e Arenhart (2019) questionam: qual o lugar de “poder” do adulto sem que ele invisibilize os gestos “expressivos e criativos” das crianças? Ou seja, a partir desse questionamento é possível pensar a respeito dos dilemas das professoras, que precisam lidar com essa dicotomia que permeia o cuidado e o afeto, colocando-se como o adulto no contexto, sem interferir muito ativamente nas descobertas das crianças, mas como um adulto que enxerga suas potências e se faz presente como um apoio, um alguém que oferece segurança, e que ao mesmo tempo respeita seus tempos, vontades, especificidades. Nesse sentido, as professoras estão sempre fugindo das questões que permeiam o “didatismo pedagógico” (CARVALHO, 2019) cobrado pelos pares, das atividades que devem ser feitas para preencher o portfólio ao final do ano.

Uma consequência dessa dicotomia do cuidar como fator muito presente no cotidiano escolar e as críticas que as professoras recebem de suas colegas justamente por adotarem esse cuidado como inerente ao seu fazer pedagógico, presente no contexto da Educação Infantil é a objeção do “didatismo pedagógico” (CARVALHO, 2019) que se relaciona à “[...] obrigação de realizar atividades que se assemelham ao ensino fundamental, tendo em vista ensinar algo concreto com resultados palpáveis e possíveis de serem avaliados” (GONÇALVES, 2014, p. 78, *apud* CARVALHO, 2019, p. 203) o que vem a ser um grande dilema para o fazer docente dessas professoras de berçário. A partir disso, nos deparamos claramente com as dificuldades encontradas pelas educadoras nos contextos de creche,

quando entendemos que as exigências da coordenação institucional vão de encontro ao que as professoras reconhecem como necessário à sua atuação com os pequenos.

Nessa direção, Barbosa e Fochi (2015, p. 61) afirmam que, para as crianças, “suas vivências na creche são profundas, e as conquistas e aprendizagens que acontecem durante esse período são intensas, assim, não há atividade em um berçário que não possa ser considerada pedagógica. Ademais, todos os momentos do dia a dia são plenos de descobertas e aprendizagens”. Ou seja, as próprias crianças pequenas percebem o quanto as interações e relações que estabelecem na escola – com as próprias crianças ou mesmo com os adultos – são importantes para seu desenvolvimento e também fazem parte das aprendizagens necessárias à sua constituição como sujeito, tanto quanto os conteúdos ensinados no Ensino Fundamental. É preciso, então, caminhar, cada vez com mais segurança, para um reconhecimento também dos adultos – aqueles que não presenciam intimamente essas descobertas diárias – nas tarefas do cotidiano dos pequeninos em contexto de creche.

Acredito que o maior empecilho para um reconhecimento da importância dessas relações de cuidado nos contextos de docência com bebês e crianças bem pequenas se dá por conta de uma confusão que se faz com a concepção de cuidado, afeto e da própria docência na Educação Infantil. Há afirmações – principalmente das próprias famílias das crianças, ou de professoras de grupos maiores – que consideram o cuidado como função pertinente somente ao contexto familiar, responsabilidade dos pais ou familiares próximos, no entanto não se percebe que “[...] cuidar da criança é compreender sua singularidade como ser, que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las” (MARANHÃO, 2000, p. 118) e que este é exatamente o papel do educador para com as crianças em espaço escolar: ser um adulto que possibilita vivências, experiências, interações que sejam potência – associada à potência das próprias crianças – para o desenvolvimento integral desses pequenos seres. De tal forma, faz-se necessário reconhecer a docência com bebês como “uma pedagogia que age de forma intencional, mas indireta e contextualizada” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 59).

Partindo desse ponto pode-se entender que ao professor de Educação Infantil cabe, sim, o cuidado, o afeto, a atenção e, também, por que não, o carinho? Mas que estes ocupam, no contexto de instituição educacional, lugares diferentes do contexto domiciliar. Maranhão (2000, p. 132) aborda a questão, elucidando que “formar o educador para o cuidado exige construir uma prática de *formação reflexiva* e que integre educação e saúde, família e instituição” (grifo meu). Referindo à “*formação reflexiva*”, destacada na citação, acredito ser importante complementar a informação elucidando que se reconhece o trabalho das educadoras como um processo complexo, que se baseia em diversas habilidades amparadas por profusas áreas do conhecimento e, também, de saber empírico

(MARANHÃO, 2000). Assim sendo, é possível afirmar que a função do educador está intimamente ligada à função da família e que estes adultos, em diferentes espaços e contextos, têm atribuições diferentes, mas complementares nas primeiras fases da vida desses seres recém-chegados ao mundo.

Como diria o cantor, “assim caminha a humanidade, com passos de formiga e sem vontade” e, uso, aqui, essa analogia para comparar, com muita ponderação, aos movimentos que algumas escolas e professoras – poucas em proporção (os passos de formiga) – vêm fazendo para contrapor essas ideias de um cuidado baseado no assistencialismo. Um exemplo deste trabalho – feito com muita vontade – é abordado por Gobbato e Barbosa (2019) que observam, com muita delicadeza, os movimentos de ocupação dos bebês em uma creche do estado do Rio Grande do Sul, com o apoio das professoras, que validam e valorizam suas vontades. Nessa mesma pesquisa, as autoras abordam a questão (des)lugar dos bebês nas instituições (GOBBATO; BARBOSA, 2019), que, muitas vezes, ficam reclusos nas salas de berçário em prédios de escolas que não têm arquitetura adequada para atender suas demandas e especificidades. Contudo, seguindo nos passos de formiga, mas com muita vontade, as gestoras da escola, a partir da ocupação e circulação dos bebês e suas professoras, percebem que há adaptações importantes a serem feitas no sentido de dar visibilidade aos bebês e suas necessidades, colocando marcas permanentes dessas existências e subjetividades dos pequeninos na escola.

Reconhecendo o cuidado, o afeto, a atenção e o carinho como papel intrínseco ao trabalho do educador, encontra-se respaldo para tal entendimento na própria legislação brasileira. A LDBEN (Lei nº 9.394/96) reconhece a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica, sendo uma seção autônoma, não mais subordinada ao Ensino Fundamental e demais etapas. Em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) complementam o disposto: o Art. 10 define que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p. 4) e ainda complementa no Art. 11: “na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 5).

Portanto, existe embasamento legal para se justificar e insistir na atuação do professor que preza por um desenvolvimento integral da criança através do reconhecimento de suas necessidades primeiras como constituição de sujeito, com suas subjetividades, especificidades e inserção sociocultural própria, não havendo necessidade, e sendo até contraindicado um didatismo pedagógico que vise desenvolvimento de conteúdos que antecipem o que será ensinado no Ensino Fundamental, por exemplo. É preciso persistir nos direitos das crianças na Educação Infantil como primeira etapa da

Educação Básica, pois como afirmam Barbosa e Fochi (2015, p. 63) “as grandes atividades que as crianças bem pequenas fazem no berçário não cabem em uma folha de papel”.

2.3 CURRÍCULO E CUIDADO NA CRECHE

Encontro. É essa a palavra que Richter e Barbosa (2010), amparadas pelos estudos de Stenhouse (1991) e Goodson (2008), encontram para definir o currículo na Educação Infantil: um encontro entre adultos e crianças. E acredito verdadeiramente nesse conceito. Tudo o que se estabelece com os pequeninos no contexto social da creche ou da escola de Educação Infantil está baseado no *encontro* desses seres mais velhos com os recém-chegados ao mundo. Considerando o currículo como encontro entre adultos e crianças, considera-se, também, esse encontro como um fator relevante ao relacionar com as questões de cuidado presentes no cotidiano das creches, mas que se torna muito mais evidente na docência com bebês devido à sua maior dependência de atenção e cuidado do adulto. Sendo assim, as discussões sobre currículo e as formas como ele é visto nas escolas e pelas professoras, ficam intimamente relacionadas ao cuidado e à visão que se tem dessas relações estabelecidas. Ou seja, as maneiras de se enxergar, planejar e executar o currículo influenciam de forma direta as relações de cuidado entre adultos e crianças e vice-versa.

É possível assegurar que, no contexto da escola, as crianças são – ou deveriam ser – as protagonistas do processo de educação: tudo o que é desenvolvido deve ser pensado acerca de suas necessidades, vontades, desejos e especificidades. Os adultos, educadores, neste caso, devem estar cientes de que sua ação docente tem como objetivo potencializar as interações das crianças com outras crianças, com os adultos e com o mundo. Richter e Barbosa (2010, p. 87) esclarecem que “ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições”. Ou seja, pensa-se e faz-se uma pedagogia que “age de forma intencional, mas indireta e contextualizada” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 59) na qual adulto se faz presente nessas interações como um corpo que oferece segurança, que marca o lugar de um conhecido (SANTOS; GUIMARÃES, ARENHART, 2019), e seu papel é amparar as relações estabelecidas pelas crianças, sem a interferência direta, colocando sobre elas as próprias vontades e desejos e deve-se enxergar essa não-interferência não como “abandono” mas como potência (FALK, 2004).

Ao afirmar que as crianças deveriam ser protagonistas do processo de educação, mesmo que a escola não reconheça este protagonismo, Richter e Barbosa (2010) trazem à tona essa reivindicação

dos próprios bebês de serem reconhecidos como os principais sujeitos da escola e do processo de educação. Conforme as autoras “os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93). Sendo assim é preciso pensar um currículo pautado nas narrativas que educador e crianças estabelecem no cotidiano a partir do vínculo de suas linguagens com a vida (RICHTER; BARBOSA, 2010), pois é a forma primeira de relação que os bebês e crianças pequenas estabelecem com o adulto que as cuida, com os outros seres que influenciam suas vivências, experiências e a própria constituição como sujeito. Contudo, para que as narrativas tenham significado, “é preciso trabalho de nossa parte – precisamos lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la” (BRUNER, 2001, p. 44-45 *apud* RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92). Sendo assim, fica evidente a relevância de se entender o cuidado como um desdobramento do movimento de escutar a criança em suas múltiplas linguagens, estar aberto às suas demandas, escolhas, vontades, peculiaridades, subjetividades, vivências anteriores, etc. para exercer um cuidado *com* bebês e não *de* bebês.

Em suma, é essencial que pensemos um currículo “comprometido com escolhas – prudentes, mas também apaixonadas – pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na esfera pública e planetária” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94). E nesse sentindo compreende-se a relação com as questões de cuidado e afeto abordadas anteriormente neste trabalho. A construção do currículo baseada no vínculo que adultos e crianças estabelecem no contexto das instituições é o que dá força para uma pedagogia voltada para as necessidades das crianças e descentralizada do professor.

Para concluir esta parte da seção, antes de seguir para a próxima discussão, que discorrerá acerca dos tempos e espaços no cotidiano da creche, transcrevo um trecho do texto de Richter e Barbosa (2010) que, a meu ver, é bastante esclarecedor no que tange as relações dos bebês com o currículo das escolas e suas reivindicações acerca disso e que relaciono com as formas das professoras adotarem as ações de cuidado com os bebês também, pois somente se pode realizar um cuidado com os bebês quando se reconhece sua existência como um sujeito de direitos e com vontades próprias, que devem ser levadas em consideração quando se estabelece uma relação afetiva e próxima com os pequenos. Sendo assim, Richter e Barbosa (2010) afirmam:

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. [...] Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa

língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Ou seja, as autoras incentivam, a partir desta afirmação, que professores e professoras afinem o olhar, estejam abertos e abertas à potência que envolve a docência com bebês, à necessidade da sensibilidade diária para percepção destas demandas de bebês que não permanecem sentados, atentos, esperando ouvirem lições; são inquietos, desbravadores, desafiadores e exigem diferentes ações das professoras, que acompanhem suas vontades de descobertas, explorações pelos espaços, com os materiais, experimentos em relação aos tempos, etc. Seguindo por esta perspectiva, a próxima sessão abordará a questão dos tempos e espaços em relação ao cuidado com os bebês em um cotidiano de creche.

2.3.1 Os Tempos e Espaços no Cuidado com Bebês em Contexto de Creche

Um aspecto importante na construção do currículo, principalmente para a Educação Infantil, é a maneira, ou os modos como são concebidos os conceitos de tempo e espaço para a docência ou para o desenvolvimento dos sujeitos da creche. Organizar um currículo a partir das especificidades dos bebês e das crianças pequeninhas abrange pensar e propor as materialidades, espaços e tempos a partir das potencialidades desses sujeitos no cotidiano (BARBOSA; FOCHI, 2015).

Richter e Barbosa (2010, p. 91) afirmam que “as características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê seus livros-brinquedos enquanto outro bebê precisa ser trocado”. Não há como concordar mais com tal afirmação, no entanto, sabemos que em muitas escolas e creches essa não é uma realidade. Na maioria das instituições a relação com os horários e com os tempos é muito rígida, as professoras precisam dar conta de uma série de “atividades” e fazer com que essas caibam em uma rotina preestabelecida pela direção e coordenação da escola (RICHTER; BARBOSA, 2010; CARVALHO; RADOMSKI, 2017).

Seguindo por essa perspectiva, dos embates encontrados pelas professoras no que diz respeito a esse respeitar os tempos das crianças, Spat (2019, p. 23) traz a afirmação de que, em muitas realidades, as professoras, na verdade, estão subjugadas ao tempo do relógio, do capital e, com isso, não há “espaço” para o respeito às especificidades e temporalidades dos tempos das crianças. A autora afirma:

[...] o tempo surge como um regulador das ações de adultos e crianças que se tornam subjugados ao relógio. Nessa perspectiva, aos adultos cabe organizar a rotina, pensando no tempo total do atendimento, visando a atender às demandas

das crianças [sempre correndo contra o tempo cronológico e do capital que se impõe no cotidiano]. Já aos pequeninos, cabe a realização das propostas, mesmo que à base de muito esforço e dedicação, dentro do tempo previsto (SPAT, 2019, p. 23).

Ou seja, na citação a autora coloca que as professoras organizam sua rotina em busca ao atendimento das demandas das crianças. Mas nesse sentido questiono: qual a qualidade desse *atendimento às demandas*? Que demandas são essas? São respeitadas as temporalidades e especificidades dos pequeninos? Eles possuem participação ativa nesses momentos de cuidado e atendimento? Faço esses questionamentos ao mesmo tempo em que estou consciente de que as professoras, muitas vezes, estão colocadas num lugar tão inerte quanto os bebês; subjugadas a uma mera reprodução de algo (im)posto por alguém superior na hierarquia escolar (SPAT, 2019).

Contudo, conforme Richter e Barbosa (2010), também são perceptíveis os pequenos esforços de educadoras para poderem subverter minimamente a essas imposições e seguirem os tempos e temporalidades das crianças, respeitando seus movimentos, desejos e formas de explorar os espaços e as relações com os outros. Há, em muitos contextos, uma busca constante em perceber a passagem do tempo não como um tempo, conforme abordado por Spat (2019, p. 24), “de uso’, mas de vivência-experiência-dialogicidade” e de respeito às infâncias. É crucial esta busca se tornar cada vez maior, mais divulgada entre as professoras de bebês, com o intuito de quebrar com a corrente de uma postura adultocêntrica e voltada a uma pedagogia tradicional, característica do período de emergência das creches no Brasil uma vez que conforme Spat (2019, p. 24), citando Wolff (2015), essa organização rígida do tempo e da rotina é “resultado de uma concepção de criança, docência e educação” ainda relacionada ao período em que a creche era concebida como “um mal necessário” (VIEIRA, 1999, *apud* GOBBATO, 2011).

As crianças vivem o tempo de formas diferentes, entre elas existem diversas temporalidades e suas experiências não cabem no controle do tempo conforme a lógica do capital, uma lógica adultocêntrica e voltada para a produção e produtividade. As crianças experienciam, com todos os sentidos, são envolvidas pelo cheiro, pelo som, pela cor, pela textura, pelo gosto, pelo movimento, etc. e sua exploração demanda tempo, atenção e disponibilidade para tal. Elas estão descobrindo o mundo, descobrindo o gosto e a temperatura do feijão preparado na escola e não pela mãe em casa, o som que as folhas secas fazem ao caminhar sobre elas no chão, ou a textura e o cheiro das folhas recém-caídas e ainda meio úmidas. Para descobrir essas coisas, poder explorá-las e vivenciar esta experiência integralmente, é preciso que haja tempo disponibilizado para isso, que os adultos mediadores dos tempos propostos pela jornada na creche percebam a singeleza e sensibilidade das crianças nesses momentos de descoberta do mundo que as rodeia e se apresenta a elas. São momentos de troca sensível e poética entre crianças que propõem o olhar encantado da descoberta e

adultos já conhecedores de tal mundo, contando suas experiências anteriores e propondo explorações potentes a partir das demandas das crianças.

Reconhecer esse empenho das professoras em respeitar minimamente, dentro do que é estabelecido pelas escolas, os tempos das crianças é, também, uma forma de incentivar a mudança dessas rotinas para estabelecimento de um cotidiano respeitoso, que converse diretamente com a visão de currículo cabível à vida infantil no ambiente institucional. É uma maneira de demonstrar, para quem não convive intimamente com esses grupos, que há uma potencialidade muito maior na possibilidade de desenvolvimento das crianças quando elas podem exercitar essa autonomia, e que para isso, têm que haver condições de concretização dessas ações: disponibilidade das educadoras, adultos em número suficiente em cada grupo para que todas as crianças possam ser observadas e amparadas em suas necessidades, etc.

Considerando os tempos da escola, é importante pensar os momentos de cuidado como fatores importantes à rotina das instituições, como o sono, alimentação e higiene, por exemplo, que estão intrinsecamente relacionadas ao cuidado que, por sua vez, é inseparável do educar e se faz necessário problematizar essas categorias como parte da rotina, que poderiam ser “molas propulsoras do encontro com o novo” (SPAT, 2019, p. 27) ou como, infelizmente, é mais comum perceber: rotinas engessadas, rígidas, que imobilizam os corpos (SPAT, 2019).

Seguindo por essa mesma lógica – das concepções e ações do adulto frente o processo de educação – “a criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exigem preparo e disponibilidade das professoras” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91), ou seja, é sabido que o espaço criado e disponibilizado especificamente para as crianças naquele contexto é crucial para que as crianças se desenvolvam a partir de suas próprias relações e interações com o ambiente e para isso é imprescindível que a professora tenha condições viáveis de dedicar seu tempo e seus conhecimentos para isso. Barbosa e Fochi (2015) reiteram que esse espaço físico da escola, com a presença das pessoas acaba por se transformar em um ambiente, influenciado pelas especificidades das pessoas presentes nele, ou seja, a cada ano esse espaço muda e se torna um ambiente diferente, pois se altera conforme as características do grupo que habita esse local.

No que tange a criação e utilização do espaço disponibilizado especificamente para os bebês, Gobbato (2011) afirma que historicamente privilegiou-se o uso do espaço interno da creche, especificamente as salas de berçário, por se tratar de um espaço de mais fácil controle quanto às questões de higiene e limpeza, bem como se tornar mais simples assegurar os cuidados e proteção para com os bebês. No entanto, a finalidade da creche já não é mais a mesma de quando da sua emergência, mas ainda assim, os bebês seguem “presos” nos espaços de berçário, que os separam do

restante da escola e dos outros seres que ali convivem (GOBBATO; BARBOSA, 2019), portanto, é preciso desconstruir essa ideia de proteção e cuidado que limitam os encontros dos bebês com crianças de outras idades (GOBBATO, 2011). É através da ocupação dos espaços e da (con)vivência com outras crianças que os bebês se desenvolvem e tomam consciência de suas habilidades, possibilidades e capacidades. É preciso ocupar os espaços, possibilitar a vivência dos bebês nos diferentes locais, valorizar seus movimentos e interesses, potencializar suas explorações, pois esse movimento do adulto de reconhecimento dos pequenininhos como seres ativos, potentes e geradores de cultura atrela-se, também, às relações de cuidado estabelecidas entre adulto e crianças, que se sentem seguras e nas mãos de pessoas em quem podem confiar, porque se sentem confiadas por eles também.

Nesses termos, associa-se tempo e espaço como aspectos intrínsecos ao cotidiano nas instituições de Educação Infantil, pois se influenciam mutuamente a partir do posicionamento dos sujeitos frente a eles. Barbosa e Fochi (2015, p. 64) elucidam que “o tempo é, portanto tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é ao longo da sua passagem que as experiências que eram individuais começam a ser compartilhadas; o tempo articula as pessoas e tece histórias”. Entretanto, como há esta relação entre tempo-espaço, ousou dizer que o espaço, e como ele se transforma em ambiente, também é fator fundamental para essa organização da escola, pois é tão articulador das pessoas e tece tanto as histórias quando o próprio tempo.

Em suma, tudo o que as crianças fazem no espaço da escola necessita de um tempo para que aconteça da forma como elas planejam e significam suas ações. Barbosa e Fochi (2015) trazem essa questão ao exemplificarem as brincadeiras – que ocupam um espaço de extrema importância na vida das crianças – dos pequenos que brincam por muito tempo, todos os dias, repetem e revivem algumas brincadeiras, aprendem outras, criam variações, elaboram e seguem roteiros, constroem cidades, estradas, prédios, castelos, torres... E concluem afirmando que “é preciso tempo para preparar, combinar, realizar, concluir e contar sobre a brincadeira” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 66). Esse tempo para elaboração do que ocorre na brincadeira é necessário em tudo que cerca o dia a dia dos pequeninos: os momentos de lanche e almoço precisam de um tempo específico, característico das crianças, o momento de preparo para o sono também e até mesmo o momento de despedida e retorno para casa.

As questões do cuidado com bebês e crianças pequenas no cotidiano das escolas já foram abordadas e discutidas reiteradamente no decorrer do capítulo, propositalmente, uma vez que, nos contextos de educação de bebês e crianças bem pequenas, esse cuidado é evidente em tudo que se faz para com os pequeninos. A respeito disso, Piva (2019, p. 82-83) citando Cabanellas e Eslava (2007, p. 37), afirma ser essencial recuperar e reafirmar a importância “do respeito do adulto em

relação aos ‘tempos naturais das crianças’ e como sustenta as *aprendizagens* nas mudanças e transições cotidianas no contexto da creche”.

Atrelada a todas as abordagens anteriores (de cuidado, autonomia, educação, currículo, tempo, espaço, etc.), está também a questão das relações que se estabelecem nos contextos das instituições. Isto já foi repetidamente discutido, ou ao menos, sinalizado, desde o início deste trabalho, o que se faz compreender que está indissociado a todos os outros fatores que influenciam o desenvolvimento dos bebês e crianças nas creches e a ação das professoras nesses mesmos contextos. É impossível falar de cuidado sem falar das relações interpessoais estabelecidas entre as crianças e os adultos; o mesmo quando se trata de afeto, de currículo, do próprio ofício de educar, do brincar... Enfim, de tudo o que ocorre no cotidiano escolar.

“As primeiras noções sobre o mundo se constituem no *encontro* e nas *interações* com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92, grifo meu). Com base nisso, afirma-se que as crianças têm necessidade de conviver em contextos de vida coletiva, uma vez que é a partir desse convívio em vida coletiva que irá supor suas primeiras noções de como é o mundo no qual está inserida. A ideia de realizar trocas potentes com aqueles que aqui vivem há mais tempo, ou de outras formas, com outras visões e noções de mundo.

Referenciando o que diz a abordagem de Emmi Pikler a respeito disso, Judit Falk (2016, p. 26) afirma que:

Trata-se de conceber que as crianças possuem o direito de viver cuidados pessoais com qualidade, porque isso “fornece a garantia de que as necessidades essenciais da criança sejam satisfeitas”, que conheçam “o sentimento de segurança e confiança” aliado a todas as *aprendizagens* e experiências positivas, prazerosas e respeitadas na jornada da creche (FALK, 2016, p. 26; PIVA, 2019, p. 198).

Esse argumento é uma boa forma de traduzir o que considero ser importante ponderar acerca das questões e relações de cuidado que se estabelecem nos contextos de creche entre crianças e adultos, pois, assim como a abordagem Pikler defende, acredito que a criança só se desenvolve integralmente quando pode frequentar um ambiente acolhedor, que proporcione um contexto de confiança mútua, respeito, reconhecimento de sua existência única, potente e social, com plenos poderes de crescimento e autonomia. Não existe uma escola de educação infantil, existem escolas de educação infantil, não existe uma única infância, existem infâncias. Emmi Pikler defende que a criança seja valorizada e reconhecida em suas especificidades, e é isso que caracteriza essa peculiaridade da docência com bebês. É preciso considerar os diferentes contextos sociais, geográficos, familiares, demográficos em que as crianças estão inseridas, pois somente assim as vivências e aprendizagens possibilitadas pelas proposições das professoras serão significativas aos pequenos. Considerar as

crianças como seres sociais, com vontades e direitos é essencial para que as crianças se sintam verdadeiramente contempladas nas propostas e com suas vontades reconhecidas. Para que, conforme a afirmação supracitada de Falk (2016, p. 26 *apud* PIVA, 2019, p. 198) tornar as “experiências positivas, prazerosas e respeitadas na jornada da creche”.

Para encaminhar para uma finalização desta seção, trago uma questão que pode auxiliar a nortear a ação docente para uma concepção de cuidado que vá ao encontro com o que Pikler aborda e foi citado nos parágrafos anteriores. Piva (2019) apresenta a contribuição das transições cotidianas para pensar todo o processo que envolve o cuidar e o educar em um contexto de educação infantil. Para tanto, a autora declara que:

[...] tão importante quanto o ato da troca, importa, para analisarmos esse momento, o que a antecede e o que a sucede. Isso significa que a *transição cotidiana* da troca de fralda, assim como as demais transições, não acontece isoladamente, mas possui início, meio e fim, desde o anúncio ao seu deslocamento ao trocador, até a realização da troca em si e seu final, o descer do trocador e voltar a brincar. Essa é uma sequência de *transições cotidianas* e cada uma delas envolve diferentes *aprendizagens* e conteúdos importantes no desenvolvimento das crianças e, se for perdida essa sequência, “deixa de fazer parte do currículo” (PIVA, 2019, p. 201, grifos da autora).

Em suma, a autora estabelece uma relação relevante de se ponderar: o que envolve o todo nos momentos de cuidado e atenção para com os pequeninos nos contextos e cotidiano da creche? Se é declarado ser necessário considerar a criança como ser social, potente, com demandas específicas e subjetividades que precisam ser observadas e respeitadas, junto a suas temporalidades e movimentos, é preciso pensar, também, o que envolve o antes e depois do momento específico de cuidado.

Cada criança tem, como todos sabemos, um tempo diferente para viver e experienciar suas vivências no cotidiano e na jornada da creche. Nos momentos de cuidado, por exemplo, essas temporalidades continuam tendo necessidade de serem respeitadas, elas fazem parte do desenvolvimento da criança e do próprio reconhecimento como sujeito. Algumas gostam que o adulto pegue pela mão e a conduza, em parceria ao trocador, outras vão sozinhas, correndo ou caminhando, umas tantas vão cantarolando, conversando com outras crianças que aparecem pelo percurso, ou ainda outras que se mantêm quietas, num espaço de privacidade, sem achar necessário relacionar-se com os outros pelo caminho, ou cantando pelos espaços da escola. Rituais pessoais de cada um. No entanto, conforme Falk (2016), é essencial que a criança conheça a pessoa responsável pelo acompanhamento deste ritual e tenha confiança nela, perceba e sinta que tem ali uma parceira, alguém que preza por seu bem-estar e participa deste momento íntimo de troca com respeito, atenção e cuidado. São essas pequenas transições que, no dia a dia muitas vezes passam despercebidas, mas que na constituição dos pequenos como sujeitos têm grande influência, pois é assim que reconhecem suas vontades frente às relações com os outros no ambiente coletivo, de que forma podem se colocar

defendendo tais vontades, e como os adultos e outras crianças reagem e acatam essas demandas. Como se estabelecem as relações nos momentos e espaços de interação social.

Todo este movimento, como afirma a Piva (2019), que antecede o exato momento do cuidado na troca de fralda, bem como o que vem posterior a isso, são transições importantes para os pequenos e que fazem parte – ou pelo menos deveriam fazer – do currículo na educação infantil, pois proporcionam aprendizagens importantes para cada uma das crianças. É uma sequência que não pode ser perdida.

2.4 OS SABERES DOCENTES: TEORIA *VERSUS* PRÁTICA

[A prática pedagógica é] muito mais do que domínio teórico, competência técnica e compromisso político, pois se encontra em jogo a subjetividade dos sujeitos implicados (OSTETTO, 2008, p. 128).

Considerando o contexto histórico do papel das educadoras de Educação Infantil e o reconhecimento – ou o não reconhecimento – de seu trabalho, não é difícil associar com o que presenciamos e vivenciamos atualmente. Ainda hoje há uma confusão com o que é pertinente ao trabalho do educador ou não, quais são os saberes necessários à sua atuação nas escolas, quais áreas do conhecimento são intrínsecas ao ofício de *ser professor*. Em vista disso permanece o questionamento: “ter jeito” é suficiente para trabalhar com bebês? Para pensar a respeito disso, Alessandra Arce (2001) pesquisa como a documentação oficial sobre a educação brasileira reforça esse “mito da educadora nata”. Para a autora, os clássicos da educação infantil retratam essa visão de uma profissional para a educação infantil como sendo mulher que não necessita de muita formação, nem formação específica, desde que tenha “jeitinho”, que “goste de crianças” e isso se reafirma nos documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde o final da década de 1970 até, pelo menos, o ano de 1995 (ARCE, 2001).

Esse discurso é amparado por clássicos pensadores da educação, como Rousseau e Froebel, o que sustenta e valida essa visão como verdadeira. Para Froebel, no século XIX, quando funda um ambiente destinado à educação de crianças de 0 a 6 anos, enxerga, assim como Rousseau, a criança inserida nas instituições de educação infantil como seres débeis, frágeis e que devem ser protegidos no aconchego do lar (ARCE, 2001). Portanto, esse ambiente fundado por Froebel traz a figura da “rainha do lar substituta” (ARCE, 2001, p. 171) – que na ausência da mãe, exerce suas funções – para a nova instituição que, segundo ele, não seria denominada escola, mas sim um *kindergarten* os Jardins de Infância (ARCE, 2001), essa “rainha do lar substituta”, inclusive, não seria

chamada de professora ou educadora, mas sim de jardineira, que teria o papel de auxiliar as mães quando confrontadas pelos deveres da vida moderna (FROEBEL *apud* ARCE, 2001).

Por muito tempo, para ser professora, bastava formação em magistério e já seria suficiente para o trabalho “pedagógico-educacional”; e as auxiliares, sem formação específica, ficariam encarregadas pelos cuidados, conservando uma visão de desvalorização do cuidado, uma vez que não era necessário ter formação para assumir tal posição (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018).

As professoras, hoje, têm formação em ensino superior, há uma graduação ainda mais específica e reconhecida, para além do curso magistério. Ainda assim, há um distanciamento muito grande entre a teoria e prática efetiva no seu fazer docente. As professoras não são formadas para serem pesquisadoras, refletirem acerca de seu próprio trabalho, reconhecerem que a cada ano o grupo de crianças muda e com isso suas atitudes também precisam mudar. Para Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 59) “é necessário pensar um curso que supere a racionalidade técnica instrumental e de aplicabilidade (ir, observar, voltar à universidade para planejar e depois voltar à escola e à sala para aplicar). Não nos esqueçamos de que a escola é viva, é movimento, e não para por duas a três semanas, esperando nossos acadêmicos planejarem”. Ainda nessa perspectiva, as autoras declaram que é inaceitável que se mantenha um curso com uma “formação minimalista” (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018) como são atualmente os cursos de Pedagogia no Brasil, tendo “um número mínimo de aulas, cargas horárias cada vez mais reduzidas, sem laboratórios, sem extensão, sem pesquisa, **sem práticas pedagógicas acompanhadas e realizadas em contextos adequados**, e sem compreensão político-pedagógica da Educação Infantil” (BARBOSA, CANCIAN, WESHENFELDER, 2018, p. 59-60, grifo meu).

Pode-se dizer também que, além de ser minimalista, como afirmam as autoras, a formação em Pedagogia é de certa forma, tecnicista, presando por uma educação voltada, ainda, para uma escolarização, cumprimento de conteúdos e baseada nas áreas do conhecimento, sem focar, ou dedicar seu saber acadêmico para a formação crítica e consciente de seus discentes, porque, inclusive, ainda para as autoras, é preciso ser uma educadora “*criançóloga*”, o que implica “estudar crianças pequenas, acompanhando suas vidas, seus começos, suas primeiras vezes, seus desejos e suas necessidades” (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018, p. 62). Ou seja, é necessário que as professoras tenham uma formação para a ciência, para o espírito investigativo, que nutram esse saber e essa busca pela pesquisa, pela crítica, pela investigação, a fim de estabelecer sua docência em bases que transgridam a simples reprodução de saberes já constituídos, que não consideram a vida pulsante dentro das escolas. Contudo, é preciso pensar a respeito de um questionamento relevante trazido por Micarello (2005, p. 154 *apud* ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018, p. 1681) que

indaga: “Quais condições são criadas para que os professores possam refletir sobre sua prática entre os pares?”.

Nessa mesma perspectiva, o papel das auxiliares ainda é desmerecido e diminuído em relação aos outros, elas ocupam um papel secundário – ou pelo menos o reconhecimento se dá dessa forma (MARANHÃO, 2000). Em diversas situações, justamente por serem as responsáveis pelos cuidados com o corpo, com a higiene, momentos de alimentação, troca, sono, entre outros, o vínculo das crianças com essas auxiliares é, de certa forma, maior, mais próximo; no entanto isso não é apreciado nem valorizado pelas escolas. Uma consequência é, também, uma ação baseada em conhecimentos adquiridos de outras formas, ocasionalmente a partir de vivências com a família, outras crianças que tenham contato, informalmente, ou até mesmo por “tentativa e erro” com as crianças no próprio contexto escolar. Maranhão retrata isso muito bem ao afirmar que

A falta de definição clara do que sejam as atitudes e os procedimentos de cuidar e de formação dos educadores infantis para esta função pode levá-los a reconhecer recursos individuais, tendo como base conhecimentos e práticas construídos de forma empírica, sem reflexão (MARANHÃO, 2000, p. 123).

É inegável que há, sim, a importância de se colocar subjetivamente frente à ação docente com as crianças, mas isso só não basta. É fundamental que existam condições para que as professoras possam pensar e discutir suas práticas com seus pares, em formações específicas para a pesquisa, para que os saberes se concretizem com base na teoria, relacionado às próprias práticas.

Portanto, concluindo este capítulo, reforço a importância de se reconhecer o cuidado como fator inerente a toda e qualquer docência, mas que se evidencia ainda mais nos contextos de Educação Infantil, justamente pelo fator de os bebês e as crianças bem pequenas serem mais dependentes do cuidado do adulto. De tal forma, considerando o cuidado inerente a qualquer docência, considera-se também, conforme as discussões feitas ao longo do capítulo, o cuidado inerente e indissociável ao educar, presente em todas as relações que se estabelecem entre adultos e crianças, e até mesmo entre crianças de diferentes idades, nos contextos e no cotidiano das creches. Esses cuidados podem se dar de diversas formas, mas duas são marcadas, basicamente, duas concepções divergentes: uma na qual as questões de cuidado se dão de forma automatizada, buscando dar conta da rotina existente na escola, permeada pelo tempo do capital, cronológico; outra reconhece as questões de cuidado como forma de reconhecer as crianças como sujeitos potentes, que se desenvolvem através das especificidades inerentes a esse cuidado atencioso, compreensivo, aberto às experiências, temporalidades e subjetividades dos pequeninos e que, a meu ver, se mostra muito mais efetivo, pois uma criança ativa nesse processo se desenvolve integralmente com muito mais competência do que uma criança que é passiva nesses processos e leva mais tempo para conseguir

conquistar sua autonomia, tão importante à consciência de si como ser social, que pode produzir – e produz – cultura.

Prosseguindo com a discussão, no próximo capítulo apresento o viés metodológico da pesquisa, apresentando os subsídios norteadores para o prosseguimento desta pesquisa, das relações de cuidado no cotidiano da creche, relacionando com as contribuições da abordagem Pikler.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO METODOLOGIA



O processo de pesquisa surge, a princípio, a partir de algo que nos desacomoda, de uma inquietude acerca de determinado assunto, quando algo não nos satisfaz ou acreditamos que possa ser mais explorado. Desde que fui apresentada à Abordagem Pikler-Lóczy me interessei muito por sua origem, por suas especificidades, seus processos, sua significância na área da educação e de que maneiras tal abordagem poderia ser conduzida na realidade da educação brasileira. À medida que começava a me aprofundar na temática, percebi, ao conversar despretensiosamente com professoras e pessoas ligadas à educação, que a Abordagem ainda é um tanto desconhecida pelos educadores inseridos em escolas de educação infantil, principalmente aqueles graduados há mais de dez anos. Percebo, hoje, que isso se deve, também, à recente “introdução” do trabalho de Emmi Pikler nas publicações brasileiras.

A partir disso decidi investigar o que dizem as referências brasileiras ou traduzidas para o português sobre a Abordagem. Percebi que ainda há poucas referências no nosso idioma sobre o assunto, bem como poucos autores brasileiros que se dedicam à escrita ou tradução de obras relacionadas ao trabalho realizado no Instituto Lóczy – atualmente Instituto Pikler. Ao longo da pesquisa precisei recorrer a livros publicados em língua espanhola e língua inglesa, livros esses, inclusive, dedicados aos pais e à “aplicação” da Abordagem no âmbito familiar, privado. Julguei relevante agregar estas publicações ao *corpus* de análise a fim de obter informações e subsídios necessários à exploração do assunto e buscando a qualidade da pesquisa – no que tange a questão da exaustão na pesquisa, ou seja, buscar a maior parcela de referências sobre determinado assunto quanto possível. Considerei importante, também, por acreditar que a exploração desses materiais no presente trabalho, mesmo não sendo a tradução integral dos livros, pode ampliar o conhecimento acerca do que é realizado no instituto húngaro, uma vez que poderá atingir o leitor de forma positiva e expandir seu repertório.

Assim sendo, a metodologia de pesquisa que norteia o presente trabalho tem como amparo teórico Laurence Bardin (2016), atual referência na técnica de análise de conteúdo, escolhida para sustentar a presente pesquisa. Neste sentido, Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo tem por objetivo superar incertezas obtidas através da obtenção do dado bruto coletado, bem como enriquecer a leitura a partir da interpretação e do esclarecimento da mensagem contida no discurso. Decidiu-se, portanto, realizar uma análise de conteúdo a partir de um conjunto de obras que compõem o *corpus* de análise que debatem questões inerentes à abordagem Pikler, principalmente no âmbito da educação,

mas também na esfera privada, como uma espécie de orientações a pais e mães. Tais obras serão brevemente descritas mais adiante neste capítulo.

A seguir, relatarei questões mais específicas sobre a análise de conteúdo, metodologia de pesquisa definida para nortear o presente trabalho, bem como o percurso realizado para organização da análise desta pesquisa.

Histórico da análise de conteúdo

De maneira geral, de acordo com Silva; Gobbi e Simão (2014), a análise de conteúdo esteve presente desde que se iniciaram as tentativas de interpretar escritos antigos, até mesmo livros sagrados. Entretanto, conforme Trivinos (1987 *apud* SILVA; GOBBI; TRIVINOS, 2004) a análise de conteúdo somente foi sistematizada como método de investigação a partir dos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial. Já de acordo com Bardin (2016, p. 24), a definição de análise de conteúdo surge nos anos 1940 e 1950 com as afirmações de Berelson, auxiliado por Lazarsfeld: “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Em 1977 foi publicada a obra que serve como referência de orientação até os dias atuais, na qual o método foi configurado em detalhes: Bardin, *L'analyse de contenu*. Posteriormente, a análise de conteúdo passou a ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a partir da utilização de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (SILVA; GOBBI; TRIVINOS, 2004, p. 73).

O método da análise de conteúdo

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação e possuem duas funções que podem se dissociar – ou não – quando colocadas em prática. Nesta perspectiva Silva, Gobbi e Trivinos (2004, p. 74) explicitam que a primeira regra diz respeito à “função heurística”, ou seja, a análise de conteúdo “enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta”. A segunda função, ainda segundo as autoras, se refere à “administração da prova”, ou seja, “hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação”.

As autoras afirmam que a análise de conteúdo “parte do pressuposto que por trás do discurso aparente, esconde-se um outro sentido que convém descobrir” (SILVA; GOBBI; TRIVINOS, 2004, p. 74).

O método aqui abordado surge como uma ferramenta que auxilia na compreensão da construção de significado que é exteriorizada no discurso (SILVA; GOBBI; TRIVINOS, 2004, p. 74). No que diz respeito à metodologia da própria metodologia, a análise de conteúdo tem, para vários autores, elucidado por Silva, Gobbi e Trivinos (2004, p. 76), “a necessidade de decompor o discurso para a análise e posterior reconstrução do significado, aprofundando a visão e interpretação [...] da realidade estudada e as representações estabelecidas para certos conceitos e fenômenos”.

Organização da análise: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação

Para Laurence Bardin (2016) há três etapas cronológicas para a análise de dados: a primeira, sendo a pré-análise, é a etapa de organização dos documentos e se constitui de três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125 - grifos da autora). Neste mesmo período, ainda segundo Bardin (2016), há cinco “atividades” para organização do processo de análise, sendo elas:

a) leitura flutuante – consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126);

b) escolha dos documentos – consiste em determinar os documentos, neste caso, a partir do objetivo, encolhendo documentos que possam fornecer informações sobre o problema levantado, levando à definição do *corpus* de análise;

c) formulação das hipóteses – fase em que se faz uma afirmação provisória que nos propomos a verificar, recorrendo aos procedimentos de análise;

d) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores – “se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores” (BARDIN, 2016, p. 130);

e) preparação do material – “antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado” (BARDIN, 2016, p. 130) como, por exemplo, os elementos do *corpus* enumerados.

Por conseguinte, a segunda etapa é caracterizada pela exploração do material. Conforme a autora trata-se de uma fase “longa e fastidiosa, [que] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Finalmente chega-se à terceira etapa: o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nesta etapa “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131). Com isso, o pesquisador-analista, de posse de resultados significativos, pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Seguindo por esta perspectiva, a presente pesquisa, que se constitui a partir da análise de conteúdo – aos moldes de Laurence Bardin – foi realizada através de um *corpus* de análise composto por livros específicos que utilizam em seus discursos conteúdos baseados na abordagem Pikler – ou de contribuições piklerianas – no que tange as questões dos cuidados de atenção pessoal em contextos de creche ou de docência com bebês. O referido *corpus* de análise é composto pelos autores e autoras Silva et al. (2018); Szanto Feder (2011); Falk (2004, 2016); David e Appel (2014); Costa (2020); Freitas (2020); Gonzalez-Mena e Eyer (2014); Lansbury (2014); Soares (2017).

Os livros foram selecionados a partir de uma semelhança teórica entre as formas de abordagem do conteúdo proposto. As publicações em língua portuguesa utilizadas nesta análise compõem o *corpus* de análise devido aos estudos referentes à Abordagem Pikler na literatura acadêmica brasileira serem limitados. Os livros em outros idiomas – em espanhol e inglês – foram eleitos por decorrência de delimitação do conteúdo. As publicações em espanhol contêm relatos das autoras *in loco* no Instituto Lóczy, de observações diárias em contato direto com as educadoras do Instituto. Em língua inglesa, o livro é destinado a pais, familiares que educam bebês em casa, portanto, com linguagem acessível, com orientações práticas, afastadas apenas da linguagem acadêmica, tornando-se possível refletir e comparar os diferentes contextos em que a abordagem pode ser praticada. Com a seleção destas referências busquei munir-me de recursos para analisar de que forma a abordagem Pikler está presente no discurso dos livros disponíveis para formação de professores, a fim de compreender de forma densa a visão que se tem das questões dos cuidados de atenção pessoal e de que maneira estes entendimentos chegam às escolas e espaços de educação infantil. A partir da leitura e análise desses documentos será realizada propriamente a análise dos discursos, a partir de categorias formuladas em decorrência das percepções acerca da leitura.

A partir do que foi elucidado nos parágrafos anteriores no que tange à organização das três etapas inerentes à análise de conteúdo, exponho a seguir o processo de análise de conteúdo realizado na presente pesquisa. Na primeira fase, denominada pré-análise, iniciei pela leitura flutuante, na qual

foram realizadas buscas por materiais relevantes à pesquisa (inclusive, foi quando surgiu a necessidade de explorar documentos em outros idiomas), em seguida, realizei a leitura flutuante propriamente dita, na qual selecionei os livros que vieram a compor o *corpus*; a partir da exploração um pouco mais detalhada destes documentos selecionados, formulei algumas hipóteses acerca do conteúdo das publicações; em função das hipóteses previamente criadas, foram selecionados alguns índices que, posteriormente foram organizados em indicadores; em seguida, em preparação para a segunda fase proposta por Bardin, realizei a preparação do material, no qual os livros selecionados foram enumerados, e os materiais manuseados, textos sublinhados, observações e suposições realizadas.

Na segunda fase, que se refere à exploração do material, realizei a codificação dos discursos e decomposição destes em detrimento das regras previamente formuladas. Nesta fase observaram-se as diferentes formas de perceber e descrever as questões do cuidado nas diferentes publicações, mesmo baseadas na mesma perspectiva (Abordagem Pikler), pois, com base na interpretação dos autores em relação às publicações e seus estudos sobre a Abordagem, as maneiras de transmitir o conteúdo são divergentes, bem como este conteúdo é reinterpretado pelo leitor com base na linguagem e intenção de transmissão do autor. A partir disso, ainda na segunda fase, reconheci ideias semelhantes a respeito das questões – principalmente – relativas ao cuidado, por ser o foco desta pesquisa; com base no reconhecimento dessas ideias semelhantes, eu chegaria, então, às categorias de análise. É importante ressaltar que quando se fala em análise de conteúdo remete-se à análise quantitativa, com levantamento de palavras ou termos que se repetem, por exemplo. No entanto, aqui, optei por uma análise qualitativa, com a constituição de unidades de análise por aproximação dos termos, portanto, é possível cobrir um espectro maior de termos e palavras associados a uma mesma categoria.

Em relação à terceira fase, Bardin referencia o tratamento dos resultados e a possibilidade de interpretação dos dados obtidos. Ou seja, apoiado nos conteúdos já decompostos e reorganizados e reinterpretados, houve, em minha pesquisa, a possibilidade de inferências acerca do discurso analisado, o que, com base nos objetivos previstos, possibilita a criação das unidades de análise que aproximam os discursos dos agentes sociais. Ou seja, a partir do trabalho analítico empreendido foi possível definir as seguintes unidades de análise: 1) *o cuidado e o sentido da atenção pessoal aos bebês*; 2) *o cuidado e o sentido do movimento na protoinfância*; 3) *o cuidado e o sentido da ação docente com os bebês*.

Em relação às unidades de análise, é possível perceber que, mesmo o cuidado sendo inerente e intrínseco a todos os âmbitos do trabalho com bebês e crianças pequenas, ainda há a possibilidade e a necessidade de se subdividir o próprio cuidado em campos mais específicos o que

culminou nas unidades de análise criadas. No entanto é importante ressaltar que tais análises foram determinadas a partir da análise dos livros que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, não reduzindo a análise dos cuidados apenas a estas subdivisões. Outros livros, outras biografias podem ampliar possibilidades, contudo, nesta ocasião foi escolhido restringir a pesquisa a estes dez livros selecionados.

A primeira categoria de análise, que se refere aos cuidados de atenção pessoal, foca justamente, nas questões que envolvem as “atividades diárias” realizadas com os bebês: alimentação, troca de fraldas, troca de roupas, higiene em geral, a hora do sono. Ou seja, relaciona-se às questões ligadas à intimidade dos bebês e crianças pequenas, àquilo que diz respeito à sua subjetividade na forma mais pura e que somente é partilhada com aqueles em quem a criança confia. A segunda categoria, relacionada aos movimentos dos bebês na primeira infância, aborda justamente a questão de como os movimentos dos bebês são potencializadores de seu desenvolvimento e, mesmo estando relacionado às questões do cuidado (que partem do adulto) o desenvolvimento ocorre sem a necessidade de estimulação por parte do adulto, o que, neste sentido, é o cuidado em si: o adulto ter o cuidado de não interferir nos movimentos dos bebês. A terceira e última unidade de análise se refere ao cuidado a partir da ação docente com os bebês, ou seja, a relação das professoras com os bebês no que tange o planejamento do tempo que passam com os bebês, de que forma o cuidado é visto no cotidiano da sala: é subestimado – a partir de uma visão assistencialista? É valorizado, reconhecido como parte indissociável do ato de educar? De que forma isso é reconhecido pelas professoras e as autoras dos livros analisados?

3.1 O CORPUS DE ANÁLISE: LIVROS COMO OBJETO DE PESQUISA

A seguir serão apresentadas, brevemente, as obras selecionadas para comporem o *corpus* de análise da presente pesquisa, com a justificativa de serem bibliografias importantes no contexto da Abordagem Pikler – eixo norteador deste trabalho – por se considerar uma perspectiva que assegura contribuições importantes em relação às questões do cuidado na creche, para com bebês e crianças bem pequenas.

Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano (2018)

José Ricardo Silva²; Regina Aparecida Marques de Souza³;
Suely Amaral Mello⁴; Vanilda Gonçalves de Lima⁵ (Orgs.)



Este livro foi elaborado a partir da criação de uma disciplina reivindicada por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofias e Ciências da UNESP, no campus de Marília, buscando implicações pedagógicas para a Educação Infantil com base na abordagem Histórico-Cultural. Para esta abordagem as experiências vividas na infância são marcantes para a constituição do sujeito, de seu caráter, das atitudes, dos medos, etc. Ademais, as condições de vida e educação desde o nascimento e ao longo da vida condicionam, também, o desenvolvimento da inteligência e personalidade, além da formação das aptidões e habilidades. Portanto, para a abordagem, discutir as condições de vida durante a infância, principalmente entre o nascimento e os três anos de

idade, é tarefa imprescindível aos processos do cuidado e educação nas creches e nos contextos familiares.

Sendo assim, o livro trabalha com base na abordagem Histórico-Cultural, cuja perspectiva relaciona-se com o que é realizado pela abordagem Pikler-Lóczy, uma vez que valoriza as vivências e experiências dos bebês como formadores e transformadores de sua constituição subjetiva e social. O livro aborda, de forma muito interessante, o protagonismo dos bebês e questiona, também, o “papel” do professor nas relações que se estabelecem nos espaços de educação infantil. Para os autores, o adulto é o responsável por um olhar investigativo, que observa e amplia o que já é sabido pelo bebê.

² Licenciado em Educação Física – UNESP. Graduado em Pedagogia – Universidade de Jales. Pós-Graduação em educação Infantil e Mestrado e Doutorado em educação – UNESP. Professor do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – UFSC.

³ Doutora em educação – UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/Campus Pantanal e do curso de Pedagogia UFMS/Três Lagoas. Estágio pós-doutoral na UNESP/Marília e na Universidade de Évora – Portugal.

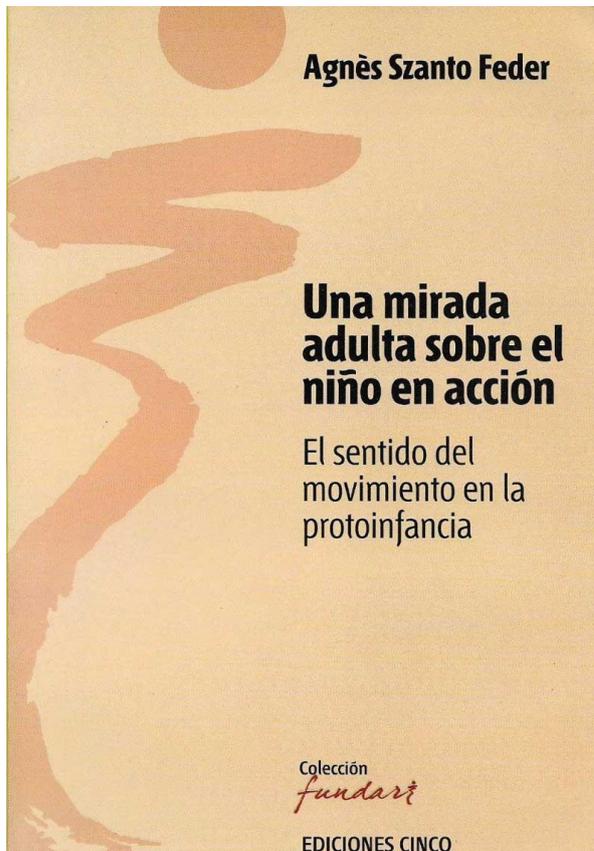
⁴ Doutora em educação – UFSCAR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. Desde 2015 é assessora à Coordenadoria Pedagógica de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

⁵ Graduada em Ciências Sociais, Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação – UNESP/Marília. Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Marília e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Marília.

Nesta obra o bebê é considerado um sujeito ativo, histórico, social e de direitos e que também é constituído nas relações com o outro, através, por exemplo, da ação intencional do adulto. Os autores colocam como ponto principal o respeito ao bebê, aos seus tempos, suas vontades, especificidades – inclusive no desenvolvimento. Essas questões são discutidas em todos os capítulos, que abordam as questões de cuidado e educação indissociadas uma da outra, questões de desenvolvimento motor, ou seja, o corpo e o movimento dos bebês e a relação do cuidado neste âmbito, além de discorrer, também, a respeito da ação da professora nos contextos de creches. Nem todos os autores – ou nem todos os capítulos – referenciam diretamente a Abordagem Pikler, mas conversam com questões inerentes à Abordagem, e por este motivo esta é uma das obras que compõem o *corpus* deste trabalho.

Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia⁶ (2011)

Agnès Szanto Feder



Neste livro, Agnès Szanto Feder⁷ nos faz questionarmos nossas próprias ideias e atitudes em relação aos bebês que, como Myrtha Chokler⁸ afirma no prólogo da edição, “detêm todos os segredos e todas as potencialidades do humano” (tradução minha). O livro não foi traduzido para língua portuguesa, mas é importante para minha pesquisa, por se tratar de uma obra que traz discussões importantes acerca da abordagem de Emmi Pikler, em detalhes, relacionando o cuidado do adulto com o desenvolvimento motor dos bebês e crianças. Sendo assim, foi decidido utilizar tal livro, realizando as traduções e interpretações a fim de aproximar o leitor da obra e possibilitar a compreensão dos textos do livro.

A autora organizou o livro como um modelo a introduzir ou apresentar um panorama inicial sobre a motricidade, problematizando o trabalho dos adultos em relação ao estímulo constante ou permitir a liberdade do bebê, como indica a abordagem Pikler. Em seguida, no próximo capítulo há questionamentos em relação a pontos específicos sobre a motricidade, sobre a ação do adulto (educadora e pais) com os bebês, como podemos nos questionar a respeito das necessidades dos pequenos, sem impor sobre eles as nossas próprias necessidades. O livro todo nos faz questionar e nos indica caminhos possíveis para reflexão. Ao longo de todo o livro são mapeadas, com ilustrações, as posições que os bebês, no decorrer de seu desenvolvimento, conseguem atingir sozinhos, mover-se em liberdade e, aos poucos, com segurança e, por exemplo, chegar aonde os adultos tanto querem e normalmente se esforçam tanto para que o bebê atinja essa expectativa: caminhar.

⁶ **O adulto olha a criança em ação:** a sensação de movimento na primeira infância (Tradução livre)

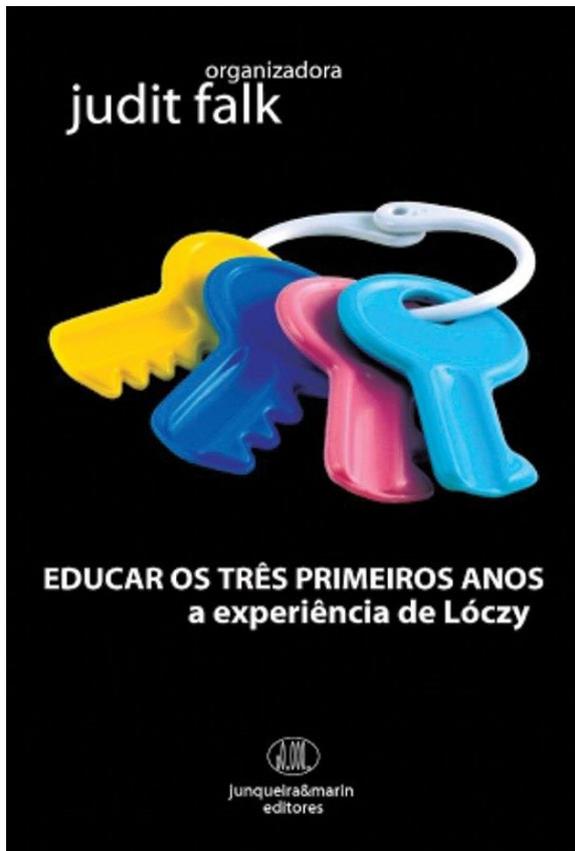
⁷ Psicóloga húngara, naturalizada francesa. Com títulos de mestrado e doutorado pela Universidade de Paris VIII, é vice-presidente da Associação Pikler-Lóczy da França.

⁸ Doutora em psicologia pela École de Hautes Études en Sciences Sociales pela Universidade de Paris VI e doutora em fonoaudiologia pela Universidad del Museo Social Argentino. Trabalha com as questões do desenvolvimento infantil e é, também, vice-presidente da Associação Internacional Pikler-Lóczy e diretora do Curso de Especialização na Primeiríssima Infância.

Ao longo do livro somos levados a percebermos e nos questionarmos a respeito do nosso papel, como educadores, a criarmos condições mais humanas, menos robotizadas e fragmentadas para oportunizar a aventura de ser e crescer. Através de muitos questionamentos, a autora nos faz pensar a respeito do desenvolvimento do bebê e qual o papel do adulto neste desenvolvimento. Além disso, há também algumas críticas às atitudes estruturais dos adultos para com os bebês, como, por exemplo, todas as vezes que impedimos que os bebês tenham autonomia, alegando que isso, também, uma forma de maltratar os pequeninos. Na obra a autora discorre acerca de preceitos basilares da Abordagem Pikler: desenvolvimento motor, desenvolvimento da autonomia e o papel do adulto nessas relações.

Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy (2004)

Judit Falk (Org.)



Este livro é considerado a “bibliografia básica” para a introdução aos estudos da Abordagem Pikler. Judit Falk⁹. É considerada bibliografia básica porque foi um dos primeiros livros sobre a abordagem a chegar ao Brasil, traduzido para língua portuguesa. Contextualiza o momento de fundação do Instituto após a Segunda Guerra Mundial, explicita preceitos básicos da abordagem de Emmi Pikler e como foram definidos a partir de suas observações e estudos. Embasado na elucidação das teorias de Pikler, o livro apresenta questões inerentes ao cuidado com crianças nos primeiros anos de vida, em contextos de instituições de acolhimento prolongado (hospital, orfanato, etc.), mas diversas perspectivas podem ser transpostas ou readequadas à área da educação nas escolas, o

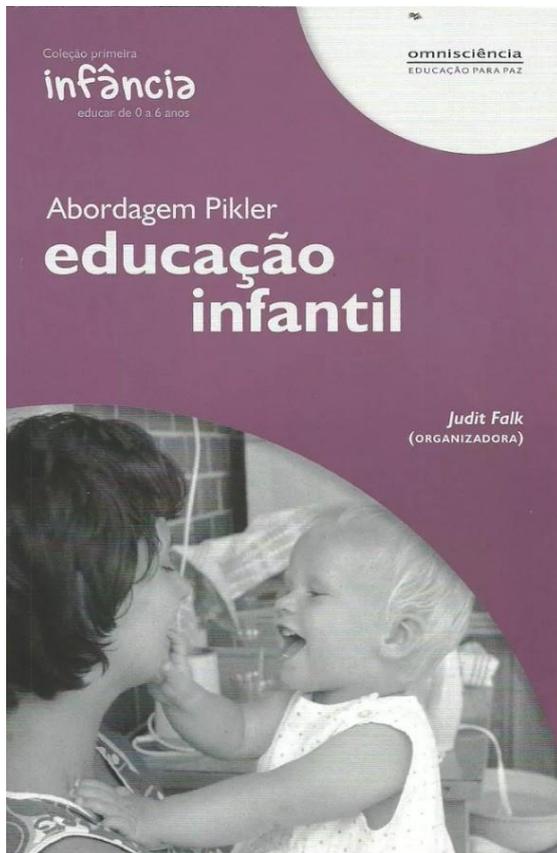
que vem sendo feito há alguns anos, desde que o livro chegou ao Brasil e começou a ser lido e a abordagem – que tem o respeito à criança como pilar de suas ações para com os pequenos – passou a ser estudada pelas professoras brasileiras.

Uma das questões discorridas na obra se refere à autonomia e participação da criança nas atividades de cuidado do seu corpo e, por este motivo, está entre um dos livros selecionados para discussão nesta pesquisa. A autora nos leva a considerar a extrema necessidade de constituição de novas relações entre adultos e pequenos no nosso cotidiano. É importante ressaltar que esta obra tem alcance, também, a pais e mães, uma vez que discute questões de intervenções na esfera privada, do lar.

⁹ Médica, parceira de Emmi Pikler em seu trabalho no Instituto Lóczy, assumiu a direção da instituição após a morte da fundadora. Disseminou os ideais da abordagem através de muitos livros publicados.

Abordagem Pikler: Educação Infantil (2016)

Judit Falk (Org.)



A organizadora, novamente Judit Falk, grande disseminadora do trabalho realizado no Instituto Pikler e Anna Tardos¹⁰, filha de Emmi Pikler, que seguiu os passos da mãe trabalhando no instituto da Rua Lóczy nos apresentam capítulos bastante interessantes e esclarecedores no que se trata das questões do cuidado pessoal com os bebês, questões de desenvolvimento motor, desenvolvimento da autonomia, a importância da relação saudável entre adulto e criança, que são assuntos sempre discutidos quando se trata de Abordagem Pikler e que neste livro são ainda mais esclarecedoras.

É importante ressaltar que este livro já está analisando a Abordagem no contexto da educação. As teorias e perspectivas de Pikler são analisadas e direcionadas para professoras – chamadas de

educadoras ao longo do livro – pensando no tempo em que os pequenos permanecem com elas e a influência que a família tem sobre a criança – um contexto diferente da fundação do Instituto como orfanato.

Sendo assim, o livro é organizado em capítulos que abordam questões como cuidados pessoais e prevenção, que envolve a segurança afetiva e a possibilidade de um ambiente previsível – no sentido de ser conhecido pelas crianças. As autoras também nos indicam como proceder, nos contextos de Educação Infantil, em relação à estabilidade, por meio da estabilidade e qualidade dos cuidados e das relações, além de abordar questões inerentes ao desenvolvimento motor, inclusive dissertando sobre o desenvolvimento “lento ou diferente” e de como deve haver um equilíbrio entre o brincar livre e estímulo. Em seguida, são elucidadas, também, as abordagens, no que tange questões de autonomia e dependência, pensando que o adulto deve “facilitar” essa autonomia da criança, não a colocando, por exemplo, em posições das quais ela não consiga entrar ou sair sozinha. Todos esses pontos se relacionam à forma como a educadora (conforme utilizado no livro) atua e deve atuar para com os bebês e crianças bem pequenas, oferecendo confiança e segurança, sem interferir nas ações dos bebês.

¹⁰ Psicóloga e pedagoga, filha de Emmi Pikler, dirigiu o Instituto Pikler em Budapest de 1998 a 2011.

É aprofundada a discussão no que tange a importância vital dos cuidados pessoais, da segurança afetiva e do ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança. Mais uma vez, reforça-se a relevância do respeito à intimidade e às demandas dos próprios bebês nas questões de cuidado, que nesta obra dizem bastante respeito a: alimentação, higiene, vestir e despir, sem a “intromissão” da pessoa adulta.

***Lóczy, una insólita atención personal*¹¹ (2014)**

Myriam David e Geneviève Appel



De muita relevância para a pesquisa, este livro, de autoria de Myriam David¹² e Geneviève Appel¹³ traz contribuições bastante importantes para a pesquisa e interpretação do que se trata a Abordagem Pikler, uma vez que as autoras idealizaram esta obra após uma imersão de duas semanas no Instituto, podendo escrever suas percepções e questionamentos advindos da observação atenta de tudo que ocorria na instituição e os esclarecimentos da própria Emmi Pikler sobre eles tais questionamentos e acontecimentos.

O livro não foi traduzido para língua portuguesa, mas é importante para minha pesquisa, por se tratar de uma obra que traz discussões importantes acerca da abordagem de Emmi Pikler, em detalhes, relacionando o cuidado do adulto com o

desenvolvimento motor dos bebês e crianças, inclusive, a partir de conversas com a própria fundadora do instituto e da abordagem tão discutida nesta pesquisa. Sendo assim, foi decidido utilizar tal livro, realizando as traduções e interpretações a fim de aproximar o leitor da obra e possibilitar a compreensão dos textos do livro.

O livro apresenta o contexto de fundação do Instituto Pikler, relatando, também, as condições que levaram as crianças a serem acolhidas. Em seguida, a partir das observações realizadas durante as duas semanas de imersão no Instituto, as autoras relatam as práticas relacionadas à organização dos grupos de crianças, as atividades de atenção pessoal (alimentação, higiene, dormir, vestir, etc. – todas que demandam contato corporal) para com os bebês, as percepções e concepções sobre o brincar livre e atividades autônomas, além de discorrer sobre as relações sociais das crianças no Instituto, seguindo por um capítulo de discussão dos resultados, uma vez que as autoras tiveram a oportunidade de questionar e debater com a própria Emmi Pikler as cenas observadas.

¹¹ *Lóczy, uma atenção pessoal incomum* (tradução livre).

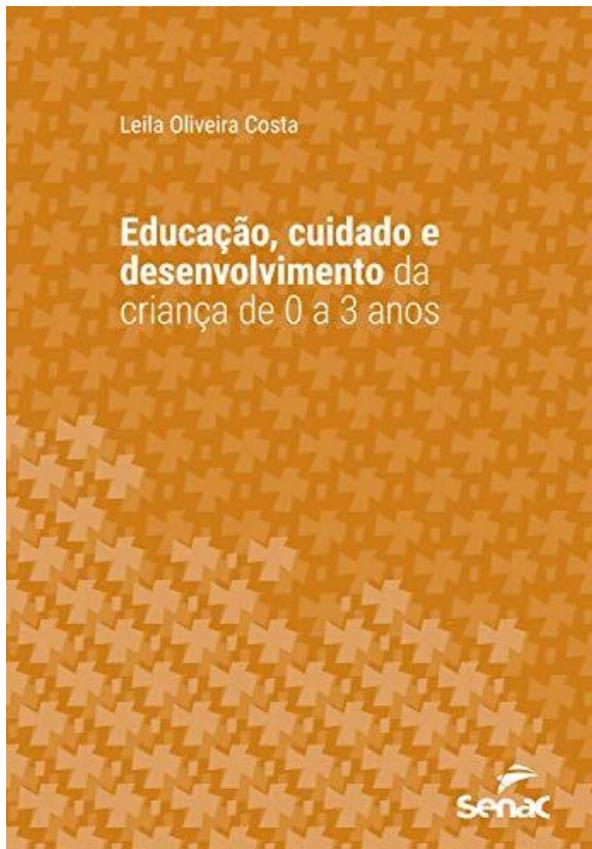
¹² Psiquiatra infantil francesa fundou duas instituições: o Centro Familiar de Ação Terapêutica de Soisy-sur-Seine em 1966 e a Unidade de Cuidados Especializados a Domicílio para Crianças Pequenas da Fundação de Rothchild (Centro Myriam David, desde 2006).

¹³ Psicóloga francesa, especialista em maternidade e em desenvolvimento infantil. Foi a primeira presidente da Associação Pikler-Lóczy França, em 1984, associação fundada por Agnès Szanto Feder. Em 2014 se tornou presidente honorária.

As atividades de atenção pessoal, em alusão à relação entre adulto-criança nas atividades em que é predominante o contato corporal, como os momentos de higiene, alimentação, vestir, despir, dormir e, no caso do Instituto Pikler, exames médicos. É interessante pensar que os escritos deste livro não são provenientes das próprias diretoras do Instituto, mas de observadores externas, que colocam suas próprias percepções e contribuições de estudiosas da abordagem.

Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos (2020)

Leila Oliveira Costa¹⁴



Um livro didático brasileiro, utilizado para formação de professores, aborda questões de desenvolvimento motor, estimulação precoce, cuidados, inclusão, brincadeira e aprendizagem.

A autora inicia o livro contextualizando a indissociabilidade entre cuidar e educar e a importância disso para a educação de bebês e crianças, diferenciando ainda, as escolas das situações de acolhimento prolongado, ressaltando que são contextos diferentes, portanto atitudes e formas diferentes de abordagem. Nos capítulos seguintes são discutidas questões importantes quando pensamos nos bebês em contextos de creche no Brasil: as interações (com adultos e com outros bebês) e a responsabilidade do adulto no cuidado com os pequenos. A autora apresenta,

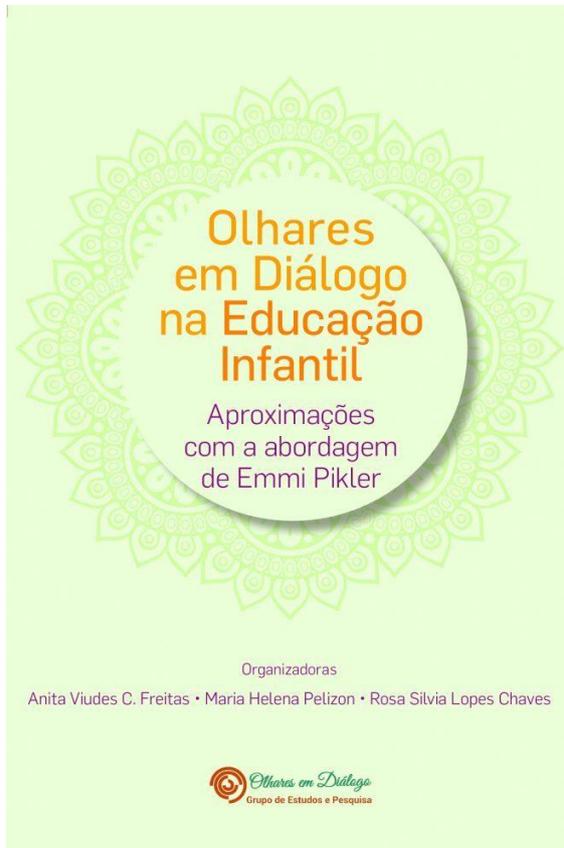
também, conceitos e perspectivas relevantes no que tange os desenvolvimentos motor, cognitivo, a formação da inteligência, a construção da linguagem entre outros temas. Ademais, ainda nos são apresentados métodos alternativos de aproveitar o contato com os bebês e de que forma o toque e o cuidado são positivos para o seu desenvolvimento integral.

Neste livro a autora contribui com orientações práticas que podem colaborar com qualquer instituição que trabalhe com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, ou seja, pensa espaços coletivos para além da creche, onde as crianças podem estar inseridas por tempo prolongado, como casas de acolhimento, hospitais, etc. A Abordagem Pikler é apresentada com quatro princípios: autonomia, boa imagem de si, relação privilegiada com o adulto, e boa saúde e relaciona intimamente a integração do cuidar e educar, que são as ações do adulto que levam ao desenvolvimento integral da criança.

¹⁴ Pedagoga, mestre em educação – UNICAMP. Especialista em educação de crianças de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Através da Red Pikler Nuestra America realizou um curso no Instituto Pikler-Lóczy em Budapeste, na Hungria, aprofundando-se nos estudos de Pikler.

Olhares em diálogo na Educação Infantil: aproximações com a abordagem de Emmi Pikler (2020)

Anita Viudes C. Freitas¹⁵, Maria Helena Pelizon¹⁶ e Rosa Silvia Lopes Chaves¹⁷ (Orgs.)



Neste livro, os autores são pedagogos, mestres em educação, psicopedagogos, psicólogos, doutores em direito, psicólogos mestres em educação e fonoaudiólogos o que faz com que o livro apresente conceitos a respeito da Abordagem Pikler-Lóczy a partir de diversas perspectivas e visões de múltiplas áreas do conhecimento, discutindo temáticas importantes acerca do cuidado com bebês e as influências em seu desenvolvimento. Os autores discutem a Abordagem Pikler a partir, também, da legislação brasileira, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, impondo aos sistemas de ensino a responsabilidade pela formação continuada de profissionais em atuação com crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo a educação a cuidado de bebês e crianças pequenas

em espaços coletivos. Entretanto, essas mudanças colocam o professor da educação infantil não como aquele responsável por dar aulas, mas aquele que de forma sensível insere os ambientes da vida prática cotidiana para dentro dos espaços educacionais.

No primeiro capítulo nos é contextualizada a “chegada” das ideias de Emmi Pikler ao Brasil, apresentando a fundação do Instituto Pikler e a difusão de suas perspectivas em nosso país. A autora do capítulo ressalta que no contexto brasileiro não há possibilidade de seguir à risca a abordagem, mas nos auxilia a questionar muitas práticas, repensando em nosso contexto e renovando nosso sistema, as visões que temos das infâncias.

Ao longo do livro os autores e as autoras discorrem sobre assuntos muito relevantes ao cuidado e à ação da professora para com os bebês, como o olhar atento do adulto e suas contribuições para desenvolvimento seguro e saudável do bebê. Todo o livro dialoga com a perspectiva pikleriana: o papel da educadora no desenvolvimento dos pequeninos, o equilíbrio entre o brincar livre e o estímulo

¹⁵ Mestre em Educação, História, Política e Sociedade. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade de Sumaré. Membro da Rede Pikler Brasil e da Red Pikler Nuestra America.

¹⁶ Pedagoga. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Ex-diretora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Membro da Rede Pikler Brasil e da Red Pikler Nuestra America.

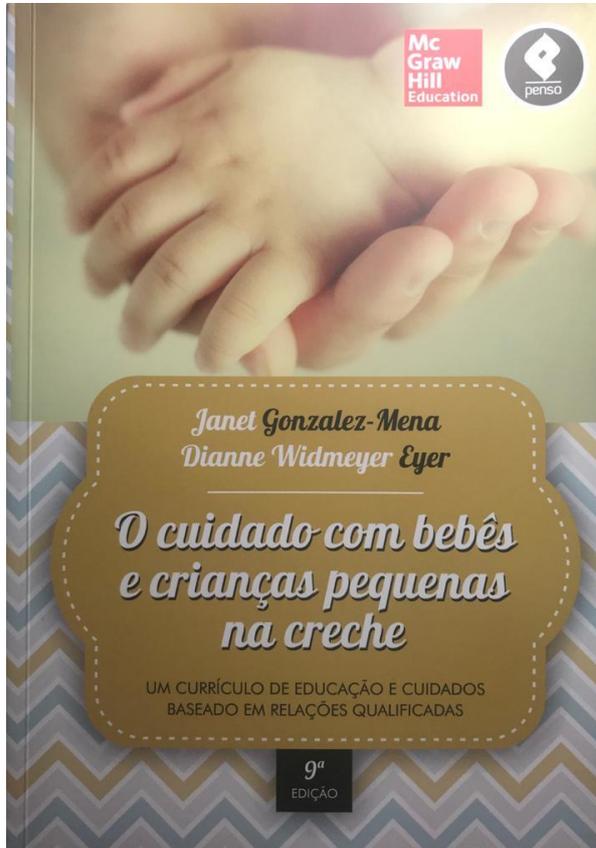
¹⁷ Pedagoga. Mestre em Educação na área de Psicologia da Educação. Coordenadora pedagógica na rede pública de educação no município de São Paulo. Membro da Rede Pikler Brasil.

(e a maneira de realizar esse estímulo), a importância da professora com olhar atento ao próximo, sem interferir nos movimentos autônomos dos bebês, entre outros temas relacionados aos cuidados com bebês.

Sendo assim, o livro oferece preciosas contribuições da Abordagem Pikler para os professores inseridos nestas instituições escolares em trabalho direto com bebês e crianças pequenas, uma vez que tal abordagem pode oferecer uma docência sem aulas dadas, mas que, com um olhar e ação preocupados em garantir os direitos dos pequenos, promover sua autonomia e suas potencialidades oportunizam aprendizados valiosos e o pleno desenvolvimento dos pequenos.

O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas (2014)

Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer



Neste livro as autoras¹⁸ apresentam a aluna de Emmi Pikler, Magda Gerber¹⁹, radicada nos Estados Unidos, especialista em crianças e pioneira nos cuidados infantis nos Estados Unidos, que nos anos 1980 criou o programa *Resources for Infant Educators – RIE* (Recursos para Educadores Infantis), uma rede de profissionais que atuam com bebês e crianças, dedicados a capacitar e inspirar pais e profissionais a oferecer o respeito e segurança de que as crianças precisam para uma vida saudável. A partir da abordagem “*educaring*” – uma junção dos termos **educating** (educar) e **caring** (cuidar) – de Magda Gerber, afirmam que cuidar educa as crianças sobre elas mesmas e que, se tratando de bebês e crianças bem pequenas, cuidar é o currículo. O

mais importante é a conexão entre os pais e o bebê. Com essa sintonia os pais aprendem a confiar no bebê e em si mesmos.

A obra é organizada em três grandes partes: a primeira parte focada no cuidador, indicando princípios possibilidades de práticas e currículos além de teorização acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas e a perspectiva do cuidado e da brincadeira como currículo. Na segunda parte o foco está na criança, teorizando questões de apego, habilidades motoras, cognição, linguagem, emoções e habilidades sociais, além da importância do cuidado e do respeito do adulto a essas

¹⁸ Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer: se conheceram enquanto lecionavam no programa de educação para crianças pequenas no Cañada College, na Califórnia, em meados de 1970. À época os bebês começavam a frequentar creches, mas as turmas de educação infantil eram muito focadas em crianças pré-escolares. Resolveram, então, enfrentar o problema da falta de treinamento de profissionais para a primeira infância. Janet se tornou estagiária no programa *Demonstration Infant Program* (Programa de Demonstração Infantil), no qual Magda Gerber⁸ ensinava sua “filosofia” de respeito e reações positivas para a assistência infantil. Dianne concluiu o segundo mestrado em educação infantil e juntas, Dianne e Janet, trabalharam para expandir o campo da primeira infância, a fim de incluir na educação infantil bebês e crianças pequenas, a educação especial e os cuidadores familiares.

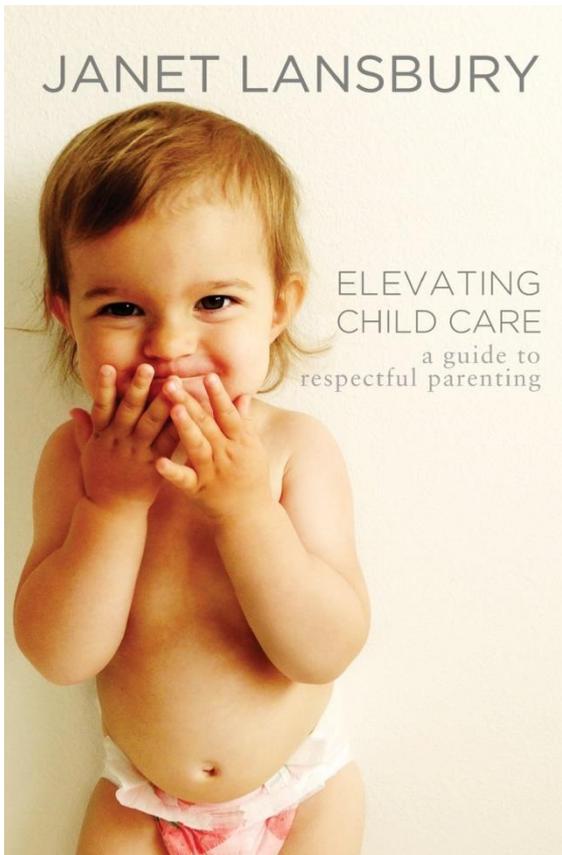
¹⁹ Linguista que estudou e trabalhou com Emmi Pikler em Budapeste, introduziu nos Estados Unidos da América o conceito do respeito pelo bebê como um ser humano completo, embora “imaturo”, com auto iniciativa para descobrir o mundo (a nós) com uma abordagem quase científica. Com livros, artigos, discursos e cursos, Gerber inspirou gerações de pais e profissionais a verem as crianças como participantes ativos de seu desenvolvimento desde o primeiro momento de vida.

necessidades e demandas dos bebês. Relacionando primeira e segunda partes, a terceira parte foca no programa, indicando currículos e práticas que valorizem todas as necessidades dos bebês e crianças pequenas nos ambientes físico e social e as relações dos adultos com os pequenos nas relações de cuidado. Sempre seguindo pelos princípios de Pikler e Gerber de respeito à criança.

A creche é percebida como um espaço verdadeiramente educativo, “onde relacionamentos se desenvolvem e a aprendizagem é abundante”. As autoras discutem um conceito complexo e amplo de cuidado, que abrange a própria educação e faz parte de uma filosofia de trabalho baseada no respeito à criança. É importante ressaltar, ainda, que este livro, após a apresentação dos “conteúdos” relacionados ao ato de cuidar e às questões e informações sobre o desenvolvimento dos pequenos, oferece orientações focadas no “programa”, práticas para aplicação da abordagem, o que não é especificamente positivo, quando não se considera interessante o seguimento à risca de tais instruções, mas a reflexão atenta aos exemplos citados, que podem contribuir para o entendimento das ações necessárias às professoras em relação íntima com os pequenos.

Elevating child care: a guide to respectful parenting²⁰ (2014)

Janet Lansbury



Janet Lansbury²¹, aluna de Magda Gerber, elenca neste livro uma coleção de 30 postagens realizadas em seu website²² sobre educação de crianças, elucidando a necessidade de considerarmos as crianças como “pessoas inteiras/completas” e o dever de “criarmos” crianças autênticas, confiantes e bem-sucedidas, com base no programa *Resources for Infant Educators – RIE* (Recursos para Educadores Infantis) que explora uma abordagem respeitosa para a “maternidade”.

O livro não foi traduzido para língua portuguesa, mas é importante para minha pesquisa, por se tratar de uma obra que traz discussões importantes acerca da abordagem de Emmi Pikler partindo de uma perspectiva diferente, adaptada a outro contexto (EUA), por uma autora e pesquisadora

diferente, indicada, neste livro, novamente aos pais, mas que permite uma reflexão de professoras acerca dos cuidados para com os bebês e crianças bem pequenas. Sendo assim, por se tratar de uma obra que conversa tão intimamente com o leitor – por conta do formato digital em que é publicado originalmente – e por ter aspectos tão importantes em relação aos cuidados pessoais, foi decidido utilizar tal livro, realizando as traduções e interpretações a fim de aproximar o leitor da obra e possibilitar a compreensão dos textos do livro.

Nos 30 artigos compilados nesse livro, a autora elenca dicas que são pílulas tranquilizantes para as apreensões de pais e mães: o estabelecimento do vínculo com a criança, a troca de fraldas, questões do sono do bebê – que é algo que preocupa bastantes mães e pais de bebês – o incentivo à

²⁰ Elevando o cuidado infantil: um guia para uma parentalidade respeitosa (tradução livre).

²¹ Conheceu a perspectiva RIE de Magda Gerber no início dos anos 1990, quando se tornou mãe. Começou a estudar a abordagem e se tornou aluna de Gerber, se tornando, posteriormente, membro associado da RIE e instrutora de pais e descobriu aí sua paixão. Criou um website que conta com mais de 400 posts sobre parentalidade, levando em consideração a criança como ser humano completo e com base no respeito. Lançou dois livros que se tornaram bestsellers, além de, em 2015 lançar um podcast com mais de 200 episódios. A autora tem se dedicado diariamente à educação de pais e mães na perspectiva de Magda Gerber, inspirada por Emmi Pikler. Em seu site publica artigos direcionados aos pais e mães, esclarecendo e auxiliando em questões diárias e recorrentes, que preocupam frequentemente mães e pais, simplificando a parentalidade.

²² <https://www.janetlansbury.com/>

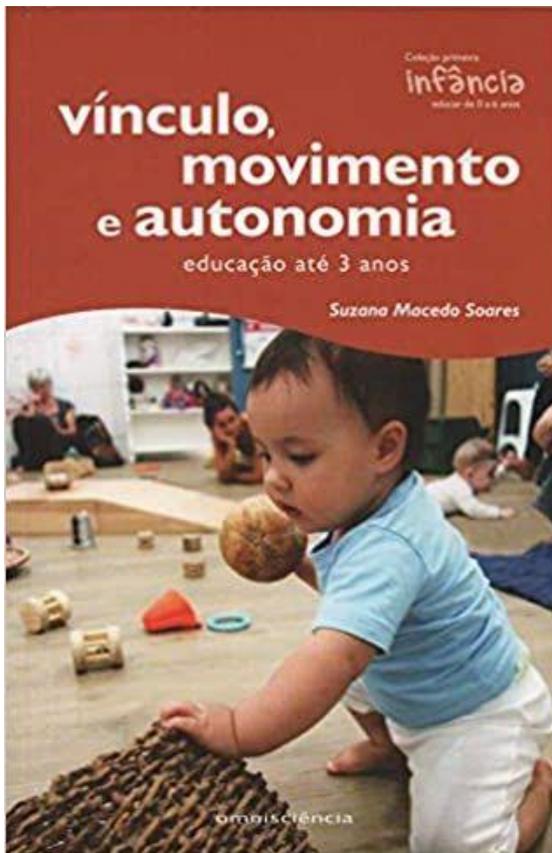
liberdade e autonomia dos pequeninos, o respeito aos seus tempos e vontades, sobre a educação de bebês que ficam bravos, que gritam, se descontentam, que extrapolam limites, mas que ao mesmo tempo pedem por eles e por certa “disciplina”. Nos últimos artigos a autora mostra a esses pais e mães a normalidade nas ações das crianças, aconselhando com posturas que podem ser adotadas pelos adultos em busca de uma parentalidade respeitosa.

O livro é, sim, direcionado às famílias, mas pode ser relevante e interessante para se pensar as ações dos adultos também nas escolas. Também sabemos que as crianças têm determinadas vivências na escola com base no que vivenciam em seus lares, com seus familiares. Ou seja, é importante que tenhamos conhecimento das perspectivas discutidas no livro, apresentando aos pais e mães, aproximando-os desta abordagem, enriquecendo o desenvolvimento das crianças através da liberdade, tanto na escola como em casa.

Lansbury insiste na capacidade que os bebês têm de aprenderem sem serem ensinados, desde que lhes sejam proporcionadas condições propícias ao seu desenvolvimento. A autora aborda a questão de como os adultos são acostumados e condicionados a duvidarem da capacidade dos bebês e critica o recorrente costume tirarem conclusões precipitadas em relação aos sinais e às vontades dos bebês, alegando ser necessário que os adultos se distanciem de suas próprias projeções e as diferenciem dos sinais dados pelos pequeninos a respeito de suas vontades e demandas.

Vínculo, movimento e autonomia: educação até os três anos (2017)

Susana Macedo Soares



Este é mais um livro que debate reflexões acerca do papel do educador no desenvolvimento de crianças pequenas, mais uma vez versando e conversando frequentemente com as questões de cuidado com os bebês. Soares afirma, com aporte na abordagem de Emmi Pikler, que o bebê é capaz de inúmeras coisas desde seu nascimento, reafirma a importância da valorização do vínculo afetivo, da liberdade de movimentos e da proporção do desenvolvimento da autonomia. A falta de referências que tratem dessas questões é uma crítica abordada pela autora, que relata a necessidade de, por muito tempo, educação ter embasamento apenas nas fases do desenvolvimento da criança relatadas nas abordagens psicológicas e psicomotricistas.

O livro contextualiza a abordagem Pikler, apresentando um histórico da fundação do Instituto Lóczy e alguns princípios da perspectiva de Emmi Pikler. Ao longo dos capítulos são descritos alguns conceitos e preceitos da Abordagem Pikler-Lóczy como a importância do vínculo para os bebês e do cuidado atento do adulto para com os pequenos, bem como o brincar livre para o seu desenvolvimento, inclusive psicomotor. A autora, que tem experiência com a Antroposofia²³, descreve contribuições da área para pensar o cuidado e o vínculo com a criança, com base no respeito aos seus tempos, movimentos, suas vontades e demandas. Ainda, algo de muita delicadeza e muito potente deste livro: a autora relata algumas experiências e vivências em seu atelier, que recebe bebês e crianças, aproximando a arte com o campo da experiência e relatando as possibilidades de vinculação entre teoria e prática nas vivências no atelier com os bebês.

²³ A **Antroposofia**, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana. (Retirado do website <http://www.sab.org.br/antrop/ANmainFrame.htm> em outubro de 2020)

3.2 QUESTÕES ÉTICAS IMPLICADAS NA ANÁLISE DE MATERIAL DE DOMÍNIO PÚBLICO

Esta pesquisa foi ancorada na análise de conteúdo a partir de um *corpus* de análise investigativo, composto por 10 livros publicados e considerados importantes para os estudos da abordagem Pikler-Lóczy. Sendo assim, tais livros podem ser considerados documentos de domínio público, sendo necessário haver um cuidado ético na reprodução de seus discursos e conteúdos. Por esta perspectiva, é importante ressaltar o que Spink (2013, p. 102-103) esclarece a respeito de documentos de domínio público:

Os documentos de domínio público refletem duas práticas discursivas: como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação àquilo que está impresso em suas páginas. [...] Os documentos de domínio público, enquanto registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo. São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços de ação social e a própria ação social. São públicos porque não são privados. Sua presença reflete o adensamento e resignificação do tornar-se público e do manter-se privado; processo que tem como seu foco recente a própria construção social do espaço público.

Assim sendo, tratando-se de ética na pesquisa, quando fiz a análise de documentos de terceiros, considerei imprescindível manter uma postura ética em relação à atribuição dos devidos créditos aos autores, assim como cuidei para não incorrer em distorções dos fatos ou das perspectivas dos autores. Ao realizar análise de conteúdo, conforme definição de Bardin (2016), como parte do processo de análise, decompus o discurso de cada material analisado e reinterpretei-o com o cuidado de propor inferências que não permitam distorções ou má interpretação, por parte do leitor, quanto ao dito pelo autor.

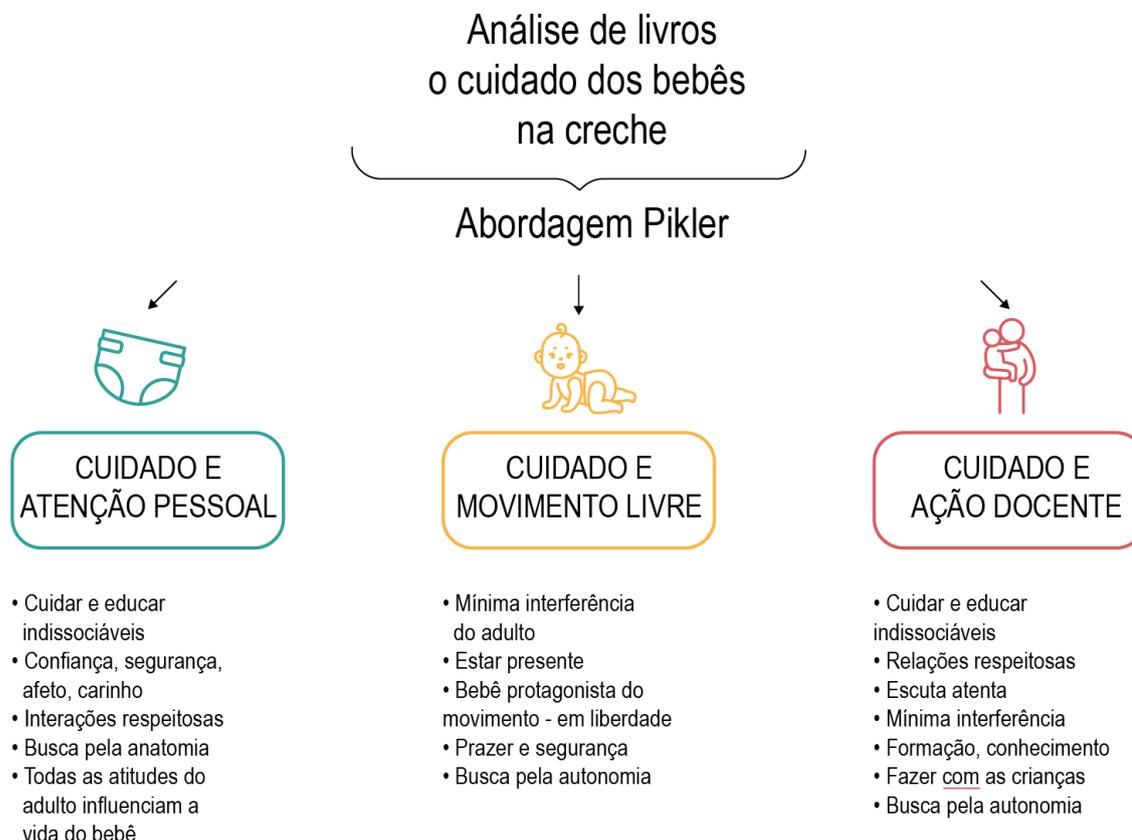
Outro cuidado importante nesta pesquisa referiu-se às traduções realizadas a partir das leituras de livros em outros idiomas (espanhol e inglês) uma vez que são livros de domínio público para os leitores do idioma e meu papel aqui foi traduzir trechos destacados e considerados relevantes para a pesquisa. Estas traduções são de minha inteira responsabilidade como pesquisadora, e foram necessários atenção e cuidado para que não houvesse má tradução ou compreensão equivocada dos termos abordados, contextos descritos e conceitos apresentados.

Seguindo por esta perspectiva, o próximo capítulo tratará da análise de conteúdo propriamente dita, sendo discriminados excertos relevantes retirados das obras analisadas e que condizem com as categorias de análise definidas, exemplificando os conceitos abordados, tendo sido tomados todos os cuidados éticos abordados na última seção do capítulo.

4 CUIDADO DE BEBÊS NA CRECHE: ANÁLISE DE LIVROS SOBRE A ABORDAGEM PIKLER



Figura 1: Tema central e unidades de análise



Fonte: Elaboração própria, 2021.

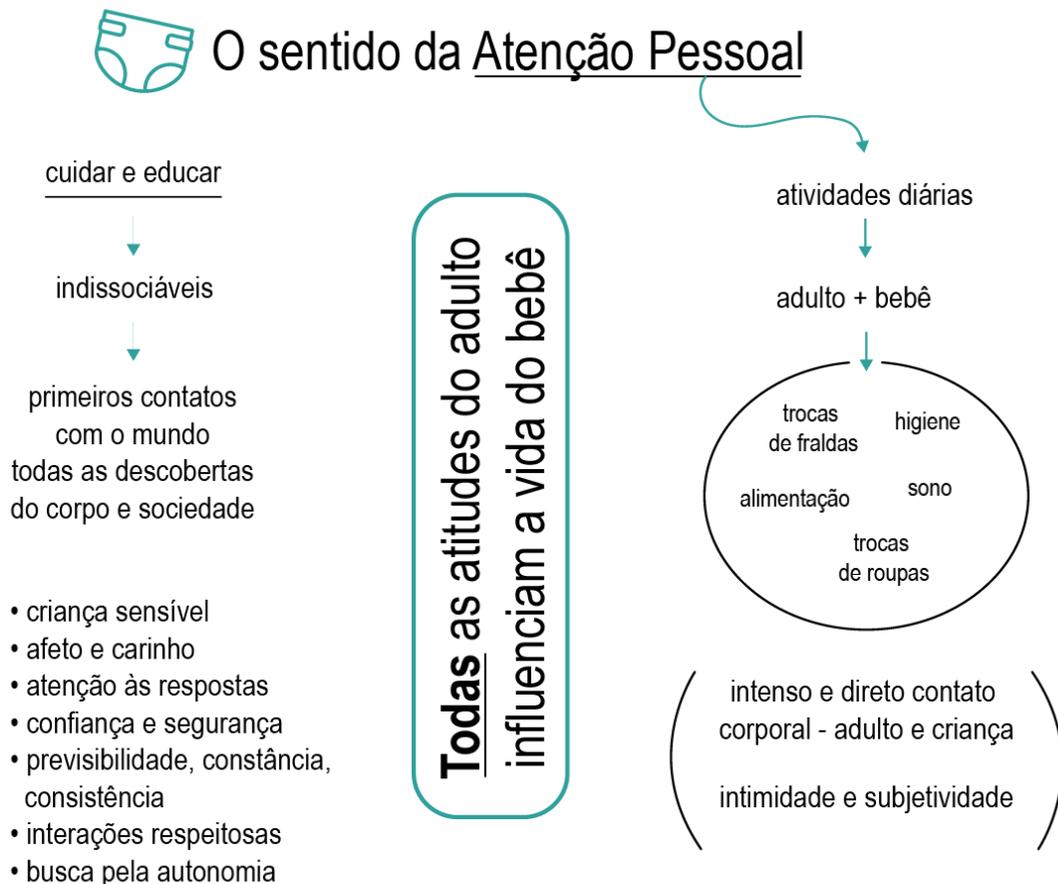
No presente capítulo apresento as análises realizadas a partir da leitura dos livros que compõem o *corpus* empírico da pesquisa (COSTA, 2020; DAVID e APPEL, 2014; FALK, 2004; 2016; FREITAS, PELIZON e CHAVES, 2018; GONZALEZ-MENA e EYER, 2014; LANSBURY, 2014; SILVA et al., 2005; SOARES, 2017; SZANTO FEDER, 2011) focalizando nas dimensões que dizem respeito aos cuidados para com os bebês no contexto da creche. Relacionado a isso, abordo, também, os conceitos sobre cuidados na educação infantil que foram apresentados no capítulo conceitual. Conforme já informado nos capítulos anteriores, os livros presentes neste *corpus* de análise foram selecionados por serem publicações com contribuições importantes no que se refere aos cuidados com bebês a partir da Abordagem Pikler.

Em seguida, serão detalhadas as unidades de análise, que foram elaboradas após a leitura dos livros supracitados e a identificação de temáticas comuns a todos eles, contendo afirmações e informações relevantes e potentes para a reflexão acerca dos cuidados por parte dos adultos para com os bebês em instituições de educação infantil. As unidades de análise, em certo ponto, apresentam

relações entre si, uma vez que todas abordam questões de cuidado, mesmo que inerentes a diferentes momentos e contextos da relação das professoras com os bebês e crianças bem pequenas. Contudo, ao longo do capítulo elucidado as especificidades destes momentos e contextos, justificando, – inclusive com excertos dos livros analisados – a separação dos cuidados em três categorias: o sentido da atenção pessoal, o sentido do movimento livre na protoinfância²⁴ e o sentido da ação docente com bebês. Ao final do capítulo específico as contribuições dessas obras analisadas, apresentando perspectivas possíveis para seguir pensando acerca da temática dos cuidados para com os bebês, além de apresentar reflexões pessoais a respeito do estudo realizado, com foco na produtividade das análises.

4.1 O CUIDADO E O SENTIDO DA ATENÇÃO PESSOAL AOS BEBÊS

Figura 2: O sentido da atenção pessoal



Fonte: Elaboração própria, 2021.

²⁴ O prefixo “proto”, palavra de origem denota do primeiro, do inicial. Pode ser considerado algo original, primeiríssimo. Portanto, por protoinfância entende-se a primeiríssima infância, a que origina a infância, abrangendo dos 0 aos 3 anos de idade (CHOKLER, 2017).

Iniciando a seção, considero importante retomar o conceito de atenção pessoal uma vez que as atividades envolvidas em tal conceito estão extremamente presentes no dia a dia das escolas de Educação Infantil. Por atenção pessoal Szanto Feder (2011) e David e Appel (2014) entendem se tratar das “atividades diárias” realizadas pelos adultos com os bebês, ou seja, as trocas de fraldas, trocas de roupas, higiene em geral, hora do sono, alimentação, etc. Estas são todas questões que demandam intenso e direto contato corporal, interação entre adulto e criança em momentos íntimos e subjetivos de cada sujeito-bebê, momentos estes que demandam muito respeito por parte do adulto, considerando que o corpo é o principal meio de comunicação do bebê com o mundo e por onde ele chega a todas as suas descobertas sobre a vida.

A partir disso, é possível evidenciar a correlação com as questões de cuidado, pois desde os primórdios da criação de instituições de Educação Infantil pensa-se – erroneamente, como discutido nos capítulos de introdução e de referencial teórico deste trabalho – em primeiro plano no espaço de cuidado em que os bebês estão inseridos, excluindo ou ignorando o caráter indissociável entre cuidado e educação. Com o passar dos anos e com o desenvolvimento de políticas para a Educação Infantil entendeu-se que as creches e escolas de educação infantil superam esse pressuposto *apenas* de cuidado, atrelando a ele *também* a educação, sem deixar um ou outro à margem. Portanto, por se tratar justamente desses momentos de maior intimidade e de contato físico, as questões de atenção pessoal estão extremamente ligadas aos cuidados para com os bebês e crianças bem pequenas.

Seguindo pela perspectiva do cuidado, sem dissociá-lo do educar, Barbosa e Richter (2013) afirmam que o cuidado não diz respeito somente ao corpo, mas ao indivíduo como um todo e, considerando que nos contextos de Educação Infantil o adulto está na posição de apresentar as possibilidades das descobertas do mundo às crianças, tendo como incumbência a educação, mas também responsável pelo cuidado de um indivíduo que de início é praticamente completamente dependente do adulto, e apenas aos poucos, se inserido em um contexto propício, começará a adquirir certa autonomia para determinadas coisas, cuidado e educação estão intrinsecamente relacionados e são absolutamente indissociáveis, mesmo que aos poucos, os bebês possam começar a tomar algumas atitudes de autocuidado de forma autônoma. O adulto é responsável pelos cuidados dos bebês nos primeiros anos de vida, bem como é responsável por sua educação. Se estes dois fatores estiverem bem relacionados e forem abordados de forma responsável pelo adulto (FALK, 2004; 2016; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), a educação será efetiva e gradualmente o bebê aprenderá a tomar algumas atitudes para seu próprio cuidado, além do cuidado para com as outras crianças e em relação às descobertas do mundo que o cerca.

Por se tratar de um dos preceitos básicos da Abordagem Pikler-Lóczy, as questões de atenção pessoal, conforme referido no capítulo de referencial teórico, estão presentes em todas as obras analisadas. Em algumas dessas obras – Falk (2004); Lansbury (2014); David e Appel (2014); Freitas, Pelizon e Chaves (2018) e Soares (2017) – o conceito e os relatos de momentos de atenção pessoal são abordados mais rapidamente, sem muitos detalhes, por não se tratar do assunto/objetivo principal da obra, que menciona tais questões apenas de forma a introduzir a Abordagem, contabilizando em média de quatro ou cinco trechos relevantes contribuindo para o assunto; já em outros livros – Falk (2016); Costa (2020) e Gonzalez-Mena e Eyer (2014) – que buscam explorar de forma mais aprofundada os cuidados de atenção pessoal, essa temática é intensamente discutida e detalhada, chegando a encontrar quinze trechos relevantes em uma obra, além de outros que dialogam com outras categorias de análise.

No decorrer das leituras e análises das obras, um dos primeiros aspectos que identifiquei de maneira recorrente diz respeito ao mapeamento dos movimentos das cuidadoras no Instituto Lóczy durante os momentos de cuidado com o corpo, ou como o adulto deve agir com o bebê, buscando atitudes de respeito, contando com a participação da criança. Desta forma, a seguir compartilho excertos das obras analisadas, demonstrando de que forma são abordados e realizados os cuidados com os bebês. O primeiro trecho que apresento descreve como Emmi Pikler e sua parceira Maria Reinitz ensinaram o método que havia sido definido para o tratamento com os bebês, logo quando Pikler assumiu a direção do Instituto:

[...] 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 compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos oportunidade (FALK, 2004, p. 19, grifos nossos).

O excerto seguinte complementa o relato de como Emmi Pikler e Maria Reinitz procediam em relação aos ensinamentos referentes aos cuidados com os bebês no Instituto Lóczy, reafirmando como todos os movimentos, gestos e atitudes das educadoras influenciam positiva ou negativamente os bebês, dando extrema relevância para os comportamentos positivos, buscando o sentimento de confiança e segurança na relação adulto-criança.

Ensinaram às jovens a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, **a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa** e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. Ensinaram que tinham que falar enquanto as atendiam - inclusive aos bebês menores - e que, através de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. Que haviam de estar atentas às reações da criança, às

suas palavras e a seus gestos, que haviam de **dar-lhe a possibilidade de participar nestes momentos de atendimento**, que haviam de considerar seus gestos de colaboração ou de protesto. Que não haviam de impor nada às crianças, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças tivessem vontade de fazer o que se esperava que elas fizessem (FALK, 2004, p.19-20, grifos nossos).

[...] Além da delicadeza, existe a consciência permanente de que a criança é sensível a tudo o que acontece, e de que não pode ser manipulada em função do que resultar confortável para o adulto. Este diálogo proporciona continuamente ao recém-nascido os meios para emitir um sinal suscetível de influir sobre os acontecimentos que lhe afetam. Do mesmo modo, e como contrapartida o desenvolvimento dessa comunicação é facilitado pela repetição dos cuidados que se oferecem várias vezes ao dia, a repetição de gestos idênticos acompanhados de palavras idênticas, **numa sucessão parecida que, pouco a pouco, permite que a criança antecipe o gesto e o que vai acontecer** (FALK, 2016, p. 27, grifos nossos).

Os bebês são pegos no colo do mesmo jeito por todos os cuidadores. **As rotinas deles são conduzidas do mesmo modo todos os dias**. Bebês pequenos são alimentados na mesma ordem, de forma que passam a saber quando será a vez de cada um. Observadores do Pikler Institute ficam impressionados com o grau de **previsibilidade** que observam. Ter sempre a mesma pessoa disponível para se relacionar, de maneiras previsíveis, faz parte da consistência (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 49, grifos nossos).

Percebe-se que Pikler atribuiu extrema importância à relação que se estabelece entre adulto cuidador e bebê e, por isso, ao assumir a direção do Instituto Lóczy, fez questão de contratar cuidadoras novas, inclusive, inexperientes, que não tivessem vícios em sua atuação, para que pudessem estar abertas a aprender o que a Dra. Pikler tinha a ensinar. Seguindo pela mesma perspectiva do ensinamento das ações corretas, Magda Gerber, tendo sido aluna de Emmi Pikler, quando se estabeleceu nos Estados Unidos, fundou a Resources for Infant Educatos - RIE (*Recursos para Educadores Infantis* em tradução livre), que tem a prática de ensinar pais as mesmas atitudes e perspectivas embasadas na abordagem de Pikler, já adaptado ao contexto geográfico e social estadunidense. Janet Lansbury, aluna de Gerber, mesmo após a morte de sua mentora, seguiu ministrando aulas na RIE e desenvolvendo a prática por ela idealizada. Desta forma, em seu livro aqui analisado também é possível perceber este ensinamento ou indicação das formas de agir nos momentos de cuidado para com os bebês:

Dê atenção total e desconectada. Abraça este momento juntos e seu bebê também o fará. Liberte-se de outras preocupações para se concentrar por alguns minutos no bebê. *Desacelere.* Mesmo as crianças mais novas sentem nossa pressa ou distração e isso os torna tensos e resistentes em vez de participantes e dispostos. Nosso toque lento e gentil gera confiança.

Se a criança parecer distraída, reconheça e espere. “Você ouviu aquela sirene alta. Eu também ouvi. Agora, parece que passou. Você está pronta para eu abrir o seu pijama?” ou “Você está chorando. Deitei você muito rápido? Você precisa que eu segure você um pouco antes de nós começarmos?”.

Lembre-se de prestar atenção na pessoa como um todo, não apenas na parte inferior. Não faça nada sem dizer a ele primeiro [grifo nosso] não apenas o estamos tratando com

respeito, o estamos encorajando a absorver a linguagem com todos os seus sentidos [...] (LANSBURY, 2014, p. 27-28, tradução nossa) ²⁵.

Tal preocupação com os gestos é relatada em outras obras analisadas, que mapeiam e enfatizam a relevância de, não apenas ter gestos e movimentos delicados por simples intuição, mas também tendo consciência da influência positiva que tem na relação que se estabelece com os bebês. Quando os movimentos são ríspidos, rápidos, impessoais, geram desconforto no bebê, passam a sensação de invasão – e são realmente invasivos – acarretando numa relação inversamente proporcional à intimidade, à confiança e à relação respeitosa que se espera. Assim sendo, é extremamente importante que o(a) professor(a) adote uma conduta consciente, reconhecendo a influência de suas atitudes frente aos bebês, buscando sempre interações respeitosas, que podem se apresentar através da previsibilidade dos movimentos e de sua execução calma, buscando a participação ativa da criança. Quando o bebê compreende o que está acontecendo, percebe o sentido e o propósito daquilo em que está envolvido, coopera, se manifesta de forma positiva e cooperativa, ele mesmo quer estar presente e realizar as atividades em conjunto com o adulto. A seguir apresento excertos que abordam a importância das atitudes calmas e respeitosas por parte dos adultos, demonstrando como os bebês e crianças pequenas respondem às ações daqueles que estão encarregados de seus cuidados.

[...] Vale destacar a *delicadeza dos gestos*, pois, além da simples gentileza, reflete a **consciência permanente de que a criança é sensível a tudo o que lhe é feito** [grifo nosso] e não pode ser manipulada dependendo do que é confortável para o adulto. Tudo é feito de maneira gentil e atenciosa, não há mudanças bruscas de posição, crianças não são carregadas, as camas não são sacudidas, não se esfrega cabeça ou corpo com muita força, e não há mudanças imprevistas na rotina. A forma de abraçar e deixar os pequenos ilustra bem esse ponto: primeiro a criança é chamada pelo seu nome, se necessário é virada de barriga para cima, de frente para a educadora, que procura o seu olhar; então seu braço é levantado ligeiramente, de modo que a educadora possa deslizar a mão sob a cabeça do bebê e segurá-la perfeitamente; só então é levantado. (DAVID; APPEL, 2014, p. 38-39, tradução nossa) ²⁶.

²⁵ Trecho original em inglês: "Give undivided, unplugged attention. Embrace this time together, and your baby will, too. Release yourself from other concerns to focus for these few minutes on your child. Slow down. Even the youngest infants sense our hurry or distraction, and it makes them tens and resistant, rather than willing and participants. Our slow, gentle touch breeds trust. If the child seems distracted, acknowledge it and wait. 'You hear that loud siren. I hear it too. Now, it seems to have passed. Are you ready for me to unsnap your pajama?' Or, 'You're crying. Did I lie you down too quickly? Do you need me to hold you for a moment before we start? Remind yourself to pay attention to the whole person, not just his lower half. Don't do anything without telling him first. Not only are we treating him with respect by telling him what is happening, we are encouraging him to absorb language with all his senses [...]" (LANSBURY, 2014, p. 27-28).

²⁶ Trecho original em espanhol: "Cabe destacar la *delicadeza de los gestos* ya que, más allá de la simple amabilidad, refleja la consciencia permanente de que el niño es sensible a todo lo que se le hace y no puede ser manipulado en función de lo que resulta cómodo para el adulto. Todo se realiza de forma suave y atenta, no se efectúan cambios bruscos de posición, ni se acarrea a los niños, si se zarandean las camas, ni se le frota demasiado fuerte la cabeza o el cuerpo, ni hay cambios imprevistos de rutina. La manera de asir y dejar a los pequeños ilustra bien este punto: primero, se llama al niño por su nombre, si es necesario se lo pone boca arriba de cara a la educadora, que busca su mirada; luego, se le levanta ligeramente el brazo, para que la educadora pueda deslizar su mano bajo la cabeza del niño y sostenerla perfectamente; solo entonces se lo levanta (DAVID; APPEL, 2014, p. 38-39).

Os momentos mais importantes da interação adulto-criança são os referentes aos cuidados corporais. Em nosso instituto, desde o começo, temos dado **primordial importância para estes cuidados e a tudo que acontece enquanto se realizam**, pois é quando a criança se depara cara a cara com o adulto e pode, neste momento, lhe dedicar uma atenção profunda que permite o desenvolvimento de relações mútuas (FALK, 2016, p. 25, grifos nossos).

Através dos excertos é possível quase visualizar a constância nos movimentos e atitudes tomadas pelo adulto nos cuidados em relação ao bebê. Há uma previsibilidade no padrão de movimentos, algo conhecido, esperado, que passa segurança e confiança ao bebê e que, ao mesmo tempo, oportuniza a ele a possibilidade de participar ativamente do momento e do movimento, pois já tem conhecimento do que está por vir. À medida que vivenciamos tais situações percebemos que realmente essa relação “atitude respeitosa – reação positiva do bebê” é absolutamente verdadeira. Com isso quero dizer que é realmente perceptível a relação que se estabelece quando o adulto assume uma posição de respeitar efetivamente as crianças e suas especificidades, a resposta da criança é genuinamente positiva. Ou seja, a partir de minhas próprias vivências, tanto em contextos de instituições de Educação Infantil, como nas relações pessoais da vida privada, esta afirmação se prova frequente.

Não posso garantir que sempre conseguiremos agir de forma primordial, sem erros, pois mesmo no Instituto Loczy ocorrem situações que nem sempre se concretizam conforme o esperado. Principalmente em nosso contexto, de escolas públicas brasileiras, sabe-se que não há estrutura ou condições de recursos humanos para que haja um adulto atendendo exclusivamente uma criança, no entanto, entendo ser extremamente necessário prezar para que as questões de cuidado de forma respeitosa prevaleçam em nossa prática docente. Afirmo, também que a partir do momento em que começamos a colocar em prática esta premissa de que, a partir de uma abordagem calma e respeitosa, que antecipa o que vai ocorrer, o bebê se envolve de maneira diferente, percebendo as razões do que está sendo feito com ele, e do que ele está fazendo conjuntamente com o adulto que o cuida. O bebê se vê implicado na situação, estabelece uma relação de pertencimento ao contexto e, a partir de tais sensações, cresce e se desenvolve com segurança, criando consciência de si.

A troca de fraldas não se resume apenas sobre ter um trabalho feito ou ter um bebê limpo. **Nossas mãos são a introdução de um bebê ao mundo**. Se elas tocam lentamente, com gentileza e “pedem” para a criança a sua cooperação ao invés de exigí-la, nós somos recompensados com um **relacionamento baseado na confiança, no respeito** e no conhecimento inexorável de nossa importância um para o outro (LANSBURY, 2014, p. 30, grifos nossos, tradução nossa) ²⁷.

²⁷ Texto original em inglês: Diapering is not just about getting a job done or having a clean baby. Our hands are a baby's introduction to the world. If they touch slowly, gently and “ask” a child for cooperation rather than demand it, we are rewarded with relationship bound in trust, respect and the inexorable knowledge of our importance to each other (LANSBURY, 2014, p. 30).

Os bebês são tocados todos os dias ao serem cuidados. Eles conhecem os adultos nesses momentos e, segundo Falk (2013), estes os ajudam a expressar suas necessidades quando demonstram compreender essa necessidade. **Se os momentos de cuidados físicos são regados por toques seguros e gestos sensíveis, o bebê passa a ver o adulto como um parceiro, e se sente aceito e seguro fisicamente.** O sentido dessa segurança que se dá no corpo físico é a segurança emocional que advém dela. O adulto cede a palavra ao bebê, que começa a perceber que tem influência sobre o que fazem com ele. (COSTA, 2020, p. 134, grifos nossos).

[...] Se os cuidados ocorrem de maneira agradável, se a criança está relaxada, à vontade durante a troca de fralda, enquanto é despida ou vestida, ela irá relaxar cada vez mais. Poderíamos dizer que **o bebê se prepara para que o adulto o pegue** e, enquanto lhe veste e dá banho, relaxa seu corpo muito antes que o adulto o toque. Ele, de modo quase automático, **continua os movimentos iniciados pelo adulto.** As experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passaram juntos enriquecem e diversificam a relação entre criança e o adulto e fazem com que elas sejam cada vez mais estreitas, enquanto as experiências desagradáveis perturbam a criança, provocam ansiedade e desconfiança em relação ao adulto (FALK, 2016, p. 66, grifos nossos).

Não se trata do bebê não sentir incômodos, dores, frio, calor, medo, desequilíbrio. A satisfação surge da **percepção de que o corpo em estado de conforto ou desconforto envia sinais aos adultos**, e que os adultos podem colaborar para que o conforto se reestabeleça ou alegrar-se com ele pelo conforto já presente. Segundo Falk (2013), é este movimento que leva o bebê à **autoconsciência** (COSTA, 2020, p. 133, grifos nossos).

A maneira como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência. Se, por exemplo, a educadora **chama pelo seu nome** o bebê que está deitado de costas; se procura o olhar daquela criança que está no parque e espera que ela perceba a sua presença, então **a criança preparar-se-á para que o adulto a pegue no colo.** O gesto calmo e lento, enquanto pega sua cabeça e seu tronco pode não só evitar que a criança se crispe após o movimento rápido e inesperado, mas também dar-lhe-á a entender que ela **espera sua participação e que conta com sua cooperação em tudo que vai acontecer** (FALK, 2016, p. 68, grifos nossos).

Nesse movimento reflexivo, reconhecer a importância das mãos que cuidam e educam e do toque das mesmas no corpo da criança não se constitui um mero detalhe. Aliás, na perspectiva pikleriana, **o detalhe, o simples, o inusitado é o que importa**, o que tem valor (FREITAS; PELIZON; CHAVES, 2018, p. 149, grifos nossos).

A importância dos gestos mapeados é incontestável. São eles que passam segurança, que proporcionam o desenvolvimento dos bebês e sua consciência corporal e individual nos momentos de cuidado no dia a dia. No entanto, é importante ressaltar que tais movimentos mapeados são pensados e ponderados a fim de proporcionar o desenvolvimento. Nos contextos escolares – e mesmo familiares – estamos sujeitos a facilitar os processos, pensando no conforto do adulto, no bom aproveitamento do tempo, e podemos pensar que mapear os movimentos serviria para nos auxiliar nesse conforto para o adulto. Não é isto que ocorre, nem o que deve ocorrer, como Falk (2016, p. 68, grifos nossos) nos afirma:

[...] o próprio fato, de que os movimentos diretamente ligados à criança se tornarem mais curtos, mais rápidos e mecânicos, representa um grande perigo. Tais movimentos não permitem, mas impedem que a criança possa se preparar adequadamente para o gesto em questão ou que participe ativamente da ação conectando-se com o adulto. **Alguns destes**

gestos rotineiros são destinados justamente a impedir que a criança desenvolva sua atividade, para que assim o trabalho seja mais rápido. Estes gestos incluem, geralmente, alguns movimentos bruscos, e é isso que os tornam mais duros e, conseqüentemente, desagradáveis. Eles não permitem ao bebê ou a criança pequena ficar à vontade, livre, durante os cuidados. Quando estes movimentos são executados com pressa, outras formas de relação entre a criança e o adulto são excluídas, especialmente a troca de olhares.

Seguindo por esta perspectiva, é necessário refletir acerca dos gestos e atitudes adotadas pelos adultos e de tudo o que se faz com os pequenos, seja nos momentos de contato mais direto como troca de fraldas, momentos de banho, de alimentação, bem como em momentos de influência indireta como organização do tempo e do espaço. Fazendo-se necessário que os adultos estejam conscientes de que, principalmente nesse estágio da vida, todas as vivências e experiências são aprendizado e constituintes do sujeito. No entanto, conforme Barbosa e Quadros (2017) o processo de retirada de fraldas, por exemplo, é comumente uma decisão imposta pelos adultos, mesmo que o momento ainda não seja adequado para as crianças.

Muitas vezes nós, adultos, inseridos nas práticas de um tempo acelerado, da produção, do rendimento, acabamos impondo esses tempos para as crianças, “todavia, é preciso estar atento a esse comportamento, que pode acarretar resultados desastrosos para os bebês e para as crianças em espaços como a escola infantil” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 46). O tempo, para as crianças, é singular e distinto do tempo para nós adultos, as crianças fazem, desfazem, refazem, interagem com outros, ocupam-se do seu tempo, investigam e descobrem o mundo, e para todas essas descobertas, é preciso que seu tempo seja respeitado (BARBOSA; QUADROS, 2017) inclusive – ou essencialmente – quando este tempo está relacionado às atividades que nós fazemos com as crianças como as trocas de fraldas ou momentos de alimentação, etc.

Portanto, em condições ideais, o profissional da educação tem consciência de que cada uma de suas atitudes é compreendida pelos bebês, relacionando-se com eles de forma positiva e validando suas reações (COSTA, 2020). Conforme a mesma autora (2020, p. 32) “os cuidados se transformam em uma linguagem, e, nessa linguagem o educador e o bebê aprendem uma comunicação singular por meio de gestos, olhares e palavras”. Contribuindo para este discurso, Barbosa e Quadros (2017, p. 49) afirmam que “a criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo”. Ou seja, os gestos, os olhares, as palavras, perpassam pela aprendizagem através do corpo e, portanto, a aprendizagem atravessa também nós adultos, uma vez que nós somos grandes responsáveis pelas situações as quais os bebês terão contato, serão apresentados e vivenciarão nos seus primeiros anos de vida.

Corroborando para este entendimento de que o corpo é o vetor de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, Barbosa e Quadros (2017, p. 52) afirmam que “as crianças pequenas, com a presença de adultos e outras crianças, seguem um percurso de autonomia com

interdependência que lhes oferecerá pertencimento social e identidade pessoal”. Ou seja, pelo corpo perpassa, também, as relações com os outros, outras crianças, que auxiliam também na busca da própria criança pela conquista de uma autonomia, permeada pela vida social e o que observam dessa vivência com outras pessoas. Contudo, considerando o entorno das escolas infantis, “os adultos sabem da importância de oferecer uma atitude de apoio ao desenvolvimento da autonomia das crianças desde a mais tenra idade” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 52). No entanto, ainda conforme as autoras (2017), na prática, as professoras ainda possuem inúmeros questionamentos em relação aos “limites” desta autonomia – até que ponto nós, professoras, devemos incentivar e permitir essa independência? O que baliza essa autonomia, já que estamos falando de bebês e crianças bem pequenas? A resposta, para Barbosa e Quadros (2017, p. 52) “remete à criação da possibilidade de uma autonomia que seja, ao mesmo tempo, de interdependência com as relações grupais”.

Para proporcionar essa linguagem respeitosa nos momentos de cuidado, com sentimento de segurança e confiança, é importante integrar os gestos de respeito à organização do espaço e todas as escolhas feitas na seleção de materiais, de condutas, no planejamento, etc. com o objetivo de promover um ambiente acolhedor, saudável e que proporcione o desenvolvimento integral. Conforme já afirmado anteriormente, os fatores citados estão intrinsecamente relacionados à percepção dos bebês frente às ações dos adultos e do espaço que os cerca. Os pequeninos são sensíveis ao ambiente externo, aprendem através dele: do toque do adulto e das outras crianças, dos brinquedos e materiais aos quais têm acesso, à forma como são alimentados ou se alimentam, à segurança que recebem nos momentos de troca de fraldas e de higiene, etc. “Um ambiente que sustente cultural e pedagogicamente a educação das crianças e a confiança nelas é a chave para a autonomia. [...] Escutar o que a criança expressa é construir um ambiente em que ela se sinta acolhida e segura. É respeitar o tempo de cada criança e sua individualidade” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 52).

Contribuindo para este pensamento, Barbosa e Quadros (2017) contando com embasamento, as professoras podem oportunizar uma construção da autonomia respeitando os tempos das crianças sem impor os tempos dos adultos, considerando as necessidades e demandas das próprias crianças, além de considerar seu contexto social. É importante reafirmar, também, que além de respeitar os tempos das crianças e suas especificidades, “os profissionais da educação infantil são educadores que cuidam e educam, mas não dão aulas. Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam” (BARBOSA; CAMPOS, 2017, p. 55).

Os trechos seguintes dos livros analisados exemplificam como essas relações de respeito e promotoras de autonomia e interdependência refletem nas reações e nas relações dos bebês com os

adultos que os cuidam e como é necessário que, no contexto de instituições de Educação Infantil, haja um planejamento claro para essas relações que se estabelecem no dia a dia.

O cuidado é a dimensão máxima à aprendizagem dos bebês. Portanto, em todo o espaço institucional é necessário um planejamento que transmita essa dimensão para educadores e crianças. Desde o acolhimento da criança no início do dia até a maneira como os adultos conversam entre si e com os bebês, na escolha dos brinquedos e da mobília. No entanto, as práticas específicas de alimentação, banho e sono requerem um **planejamento para que este cuidado, de fato, potencialize a aprendizagem da autonomia e do autocuidado** (COSTA, 2020, p. 77, grifos nossos).

Para desenvolver **autonomia** no momento da alimentação, o espaço deve ser organizado de forma que os **bebês tenham a possibilidade de se sentar e se levantar da mesa**, portanto, não é recomendável o uso de cadeirões altos. É desejável que os bebês que ainda não conseguem se sentar sejam alimentados no colo e os que já podem se sentar devem utilizar cadeirinhas baixas, em mesas com medidas também adequadas. A partir dos 2 anos, os bebês já devem ser **incentivados a se servirem sozinhos**, onde uma pequena bancada pode ser colocada na sua altura, eles também podem se alimentar em vasilhas de aço inox – que são mais higiênicas – e se servir com conchas, colheres e pegadores pequenos. (COSTA, 2020, p. 77, grifos nossos).

Na instituição, os espaços destinados ao sono devem ser bem organizados. Quanto menor o bebê, mais horas de sono são necessárias, portanto, no espaço onde estão bebês de 0 a 1 ano é muito importante que estejam disponíveis alguns berços.

Conforme os bebês sejam capazes de engatinhar, é recomendado que camas baixas sejam colocadas no espaço, assim eles têm **autonomia para dormir ou apenas descansar, além de poderem sair da cama quando acordarem ou estiverem descansados**. (COSTA, 2020, p. 79, grifos nossos).

[...] Um cuidado de alta qualidade, para Falk (2013), é aquele que se constitui na clareza da necessidade de satisfação afetiva e física do bebê, se configurando como uma **ciência de detalhes nas ações cotidianas**. O estímulo não se dá apenas com a aplicação das técnicas, ele se dá pela organização do entorno, na intencionalidade da palavra direcionada ao bebê, na não interrupção dos seus gestos, na escuta que vai além das palavras e se configura na compreensão mais profunda e objetiva do olhar, do gesto e das palavras (COSTA, 2020, p. 133, grifos nossos).

A percepção do desenvolvimento do bebê, das condutas que têm bons resultados do ambiente seguro e confiável, se dá através de todo um entorno positivo e acolhedor, que envolver diversos âmbitos do planejamento e posicionamento do adulto educador. A atenção à organização do espaço, aos gestos e ao toque nos momentos de contato íntimo com os bebês, à comunicação verbal entre os adultos e entre adultos e crianças, a organização do tempo, as escolhas das materialidades. É o encontro dos referidos fatores que faz com que o desenvolvimento dos bebês se dê de forma harmoniosa, com respeito, com uma boa relação com os adultos responsáveis pelo cuidado. Um fator importante de todo esse desenvolvimento e a busca pelo crescimento saudável dos pequenos se refere também à participação ativa nos processos, buscando sua autonomia, seu entendimento sobre seu corpo, seu estado físico e mental. Nesse sentido, Lansbury (2014, p. 9) ressalta:

Nós convidamos os bebês a participar ativamente nas atividades de cuidado como troca de fraldas, banho, alimentação e rituais da hora do sono e damos a eles nossa atenção completa durante essas atividades. Essa inclusão e atenção concentrada nutrem nosso

relacionamento pai-filho [adulto-criança], proporcionando às crianças o **sentimento de segurança** [grifo nosso] da qual precisam, para serem capazes de se separar e se envolver em brincadeiras autogeridas (tradução nossa)²⁸.

Alternativamente, se nós vímos nossos bebês como pessoas capazes, inteligentes e receptivas, prontas para participar da vida, iniciar atividades, receber e retribuir nossos esforços para nos comunicarmos com eles, então **descobrimos que eles são tudo isso**. Eu não estou sugerindo que tratemos as crianças como pequenos adultos. Eles precisam de uma vida de bebê, mas eles merecem o mesmo nível de respeito humano que nós damos aos adultos (LANSBURY, 2014, p. 12, tradução nossa, grifo nosso)²⁹.

Relacionando esta potencialidade de enxergarmos os bebês como seres capazes e que já começam a ter consciência de suas vontades e necessidades, adentro à temática de que mesmo os bebês pequenos, quando inseridos num contexto que proporciona sua autonomia e seu autoconhecimento, têm a capacidade – e desenvolvem e aprimoram ao longo do tempo – de perceber seu corpo, reconhecer suas necessidades, e nós, como adultos cuidadores precisamos validar tal capacidade, aceitando e reconhecendo quando nos comunicam, mesmo que estejam sendo resistentes a situações que são realmente necessárias, como uma troca de fraldas.

Há momentos em que os bebês não querem cooperar, não querem participar, ou estão resistentes e simplesmente não querem que tal momento ocorra (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) – por exemplo, uma troca de fraldas. Nestas ocasiões em minha prática como auxiliar em uma escola de Educação Infantil, percebi que parar por um momento, buscar o olhar do bebê, estreitar a relação com ele, comunicar com calma o que será feito, porque será feito, chama-lo a participar do momento, a entender o que está ocorrendo, costuma resultar em respostas positivas, de cooperação do bebê. Ele percebe a relevância do que está acontecendo e como ele pode se fazer ativamente presente neste momento, ficando mais seguro e paciente para a troca efetiva da fralda ou de qualquer outra necessidade. Barbosa e Quadros (2017, p. 55) afirmam que é “[...] fundamental refletir a respeito de qual lugar as crianças ocupam nesse processo – sujeitos ou objetos” e ainda complementam questionando e indicando para uma reflexão: “Há espaço, voz e vez para elas? Escuta-se o que elas têm a dizer? É possível compreender e respeitar as delicadas tessituras da(s) infância(s)?” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 55). À medida que as crianças vão compreendendo esses processos, vivenciam a comunicação efetiva do adulto nos momentos de cuidado, começam a prever o que acontecerá e

²⁸ Trecho original em inglês: **We invite babies to actively participate in care giving activities** like diapering, bathing, meals and bedtime rituals and give them our full attention during these activities. This inclusion and focused attention nurtures our parent-child relationship, providing children the sense of security they need to be able to separate and engage in self-directed play (LANSBURY, 2014, p. 9).

²⁹ Trecho original em inglês: Alternatively, if we see our infants as capable, intelligent, responsive people ready to participate in life, initiate activity, receive and return our efforts to communicate with them, then we find that they are all of those things. I am not suggesting that we treat infants as small adults. They need a baby's life, but they deserve the same level of human respect that we give to adults (LANSBURY, 2014, p. 12).

compreendem o que está por vir, tendendo a cooperar mais facilmente com o processo (LANSBURY, 2014).

No contexto educacional brasileiro há poucas professoras para muitas crianças, é impraticável pensar na dedicação de um adulto exclusivamente a uma criança, conforme o indicado por Pikler, mas cabe a nós, professores e professoras, pensarmos criticamente em formas de seguir as indicações de previsibilidade e de constância dentro das nossas possibilidades. Entendo que, dado o contexto das escolas brasileiras, não é possível que apenas uma professora alimente sempre a mesma única criança, mas esta professora pode se dedicar a alimentar sempre o mesmo grupo de 4 crianças, por exemplo. Elas saberão que aquela será a adulta a alimentá-las ou a trocar suas fraldas e, se for seguida sempre a mesma ordem, as 4 crianças saberão o que está prestes a acontecer. Se estiverem com fome, poderão reconhecer a sequência de como suas necessidades serão atendidas e poderão aguardar com certa calma ou paciência.

Nunca se obriga uma criança a comer mais do que o apetece. Ao primeiro sinal de negativa, sem nenhuma tentativa de fazê-lo comer mais, sua educadora para ou o deixa parar. **A regra “nem mais uma colherada” é absoluta** (DAVID; APPEL, 2014, p. 38, tradução nossa, grifos nossos)³⁰.

[...] Apesar de essa troca de fraldas ter ocorrido delicadamente, nem sempre é assim, nem mesmo no Pikler Institute. As crianças passam por períodos em que não cooperam. E é importante que passem por esses períodos, mesmo que isso seja difícil para os cuidadores. **Resistência é um sinal de crescimento**; resistindo, as crianças conquistam individualmente a independência. Mesmo assim, os princípios continuam os mesmos - tente envolver o bebê e para que ele coopere. Não desista de tentar envolvê-lo nas tarefas. **Reconheça os sentimentos dele e verbalize esses sentimentos para o bebê** (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 56, grifos nossos).

É importante que se permita que as crianças descansem de acordo com suas necessidades individuais, e não de acordo com o cronograma de outra pessoa. Os padrões de sono das crianças mudam - às vezes de um dia para o outro, às vezes num período maior de tempo. **Nenhum cronograma de cochilos vai se adaptar a todos os bebês de um programa, e o cronograma pessoal de cada bebê muda de tempos em tempos.** Nem todos os bebês expressam sua necessidade de descanso da mesma forma. Cuidadores experientes e sensíveis aprendem a ler os sinais de cada criança, que pode variar desde um resmungo até comportamentos como ficar mais lento ou mais agitado ou ainda apresentar uma baixa tolerância ou frustrações (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 61, grifos nossos).

Mais tarde, a criança é quem escolhe a posição em que quer ficar na hora das trocas, estabelecendo uma relação com o educador, que implica sincronia de movimentos. Se ela quiser ficar em pé, a educadora se adapta à sua iniciativa, **respeitando a autonomia da criança em relação aos seus movimentos** corporais (FALK, 2004, p. 26, grifos nossos).

Finalizando esta seção e encaminhando-me para a próxima, destaco a fundante indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que se mostram, nos excertos aqui expostos,

³⁰ Trecho original do espanhol: Nunca se obliga a un niño a comer más de lo que le apetece. Al primer signo de negativa, sin ningún intento de hacerle tomar más, su educadora para o le deja parar. La regla “ni una cucharada de más” es absoluta (DAVID; APPEL, 2014, p. 38).

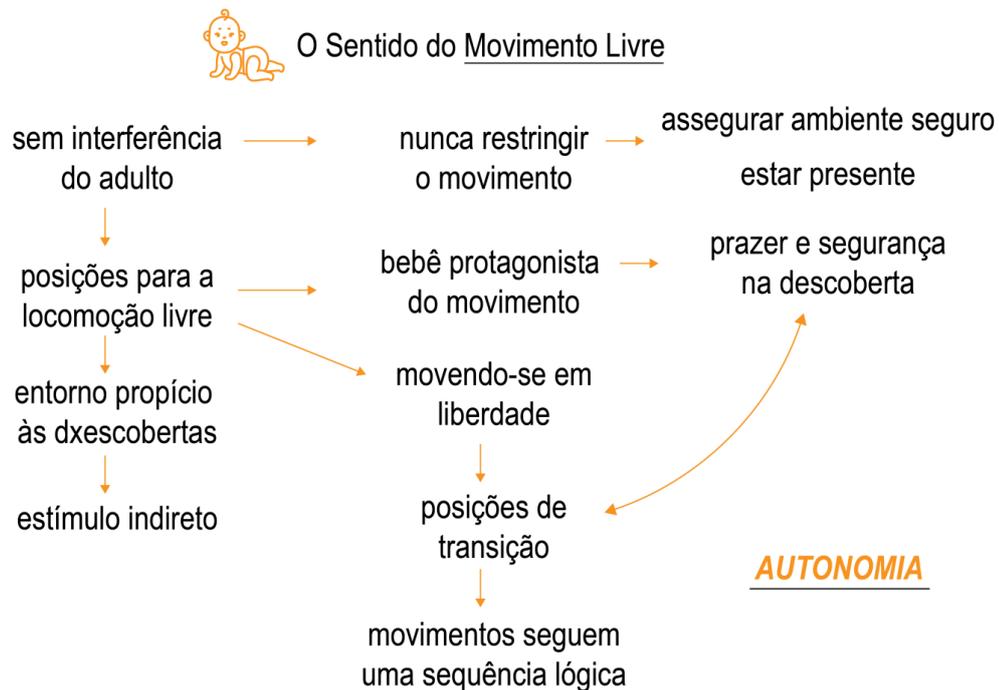
verdadeiramente essenciais para o bom desenvolvimento da criança e que sem eles as relações estabelecidas no cotidiano da educação infantil se mostram fracas e instáveis. Considero importante ressaltar que os trechos compartilhados nesta seção se referem a condutas adotadas no próprio Instituto Loczy, em um contexto bastante diferente do nosso brasileiro, especialmente nas instituições de Educação Infantil. Apresento tais excertos como fonte de inspiração, mas convidando a refletirmos criticamente a abordagem, transpondo para o nosso contexto. Não é necessário – nem indicado – que sigamos as orientações à risca, pois não temos subsídios necessários e tampouco vivemos a mesma construção social e histórica de Pikler ou da população húngara. A Abordagem nos inspira a pensar as relações com os bebês de forma mais respeitosa, buscando relações de confiança e reciprocidade dentro das nossas possibilidades e limitações.

Portanto, nas próximas duas seções, este fator não é esquecido ou deixado de lado – nem poderia, por ser indissociável de tudo que é fundamental para a educação infantil - apenas acrescido com as novas perspectivas e serem analisadas que tratarão das relações de cuidado no movimento livre e em seguida o cuidado na ação docente.

4.2 O CUIDADO E O SENTIDO DO MOVIMENTO LIVRE NA PROTOINFÂNCIA

Buscar as origens do brincar livre requer a aceitação de que, ao nascer, o bebê já é autônomo. É essa autonomia que lhe permite responder aos estímulos do meio a partir de reflexos. Mesmo de forma descoordenada, a resposta a esses estímulos é a principal prova de que o bebê é capaz logo no início da vida. E a autonomia se aprimora continuamente quando o bebê ocupa-se daquilo que lhe é próprio (COSTA, 2020, p. 93).

Figura 3: O sentido do movimento livre



Fonte: Elaboração própria, 2021.

No Instituto Pikler um fator muito importante que sempre se relacionou ao cuidado foi o movimento livre, a possibilidade do bebê, desde pequeno, sem a interferência direta do adulto, estar em posições que permitem sua locomoção livre, dentro das possibilidades que seu corpo já tem capacidade de governar, a fim de buscar um crescimento do conhecimento corporal, que passa por movimentos que sucedem posições já consistentes no desenvolvimento do bebê. No movimento livre o adulto não coloca o bebê ou a criança em posições das quais ela não consegue chegar ou sair sozinha. Seu entorno é pensado de forma a possibilitar as descobertas de seu corpo de forma autônoma, com materialidades que incentivem sua exploração, mas sem que os bebês sejam sujeitos passivos nos movimentos. É justamente o contrário: o bebê é o protagonista do seu movimento, de suas descobertas e só chegará a novas posições quando puder fazê-lo por conta própria.

Para Emmi Pikler e suas companheiras e seguidoras de seu trabalho, deixar a criança em uma posição da qual ela já sabe sair ou retornar sozinha – ou uma posição que pode ofertar a aquisição dessa capacidade através do movimento livre – é extremamente importante, para que possa ter ampla consciência de seu corpo, que possa continuar a se desenvolver plenamente conforme cresce, tendo as estruturas – inclusive neuronais – necessárias para uma consolidação de todos os movimentos e posturas.

Refletindo acerca do movimento livre, acredito que este deva ter sido o fator disparador do meu interesse pela abordagem, ainda quando estava na metade do curso de Pedagogia, quando fui apresentada à abordagem. Incomodava-me muito com o posicionamento dos adultos – tanto em

contextos institucionais como no âmbito familiar – de submeter, desde bebês, os pequenos a estímulos incessantes para que atingissem posturas que são conhecidas como os marcos do desenvolvimento, ou algumas posições de transição – virar-se, ficar de bruços, sentar-se, engatinhar, caminhar, correr, pular, etc. Assim como apresentado por Pikler e endossado pelas autoras e autores dos livros analisados, acredito que a criança, desde que esteja inserida em um ambiente favorável – isto é, com materiais adequados a sua faixa etária, sob o olhar atento de um adulto de referência, sendo respeitada em sua existência, tem plenas condições de se desenvolver e atingir as esperadas posições, descobrindo seu corpo – e o que ele é capaz de fazer – de forma muito mais livre e consistente.

Figura 4: Posições de transição no desenvolvimento motor dos bebês

| | posição inicial | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| Movimentação do corpo a partir da rotação do tronco |  |  |  |  |  |
| Início da movimentação de locomoção |  |  |  |  | |
| Sentando a partir da movimentação de bruços |  |  |  |  |  |
| Sequência de movimentos para a postura de pé |  |  |  |  |  |
| Controle corporal para a marcha |  |  |  |  |  |

Fonte: *Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidad global* – Emmi Pikler (p. 68-69)

No decorrer da seção serão apresentados inúmeros trechos de livros que demonstram que a criança, a partir do movimento livre, constrói uma segurança muito maior em relação à sua corporeidade, movimentando-se de forma mais firme, confiante, consistente, isto porque adquiriu as posições de forma independente, quando já se sentia segura para fazê-lo, e não quando um adulto a colocou naquela postura porque achava que estava na hora.

Restringir o movimento: Sentar os bebês prematuramente os impede de rolar, torcer, escorregar ou fazer qualquer outra coisa. Quando uma criança é colocada nesta posição antes de ser capaz de alcançá-la independentemente, ela geralmente não consegue sair dela sem cair, o que **não estimula uma sensação de segurança e confiança física** [grifo nosso].

Os bebês que eu observei brincando desta forma parecem estar presos ao chão, imóveis da cintura para baixo. Enquanto outras crianças então de costas mexendo seus membros livremente, rolando de costas e de barriga e começando a girar, deslizar e engatinhar, os bebês que foram sentados só conseguem dobrar o tronco para alcançar objetos de seu interesse. Se um brinquedo rola para longe do alcance, os bebês sentados dependem de um adulto para tê-lo de volta (LANSBURY, 2014, p. 43, tradução nossa)³¹.

Os pais nunca colocavam o filho numa posição que ele não pudesse adotar e abandonar sozinho; nunca lhe propunham nem impunham diferentes classes de movimentos e se abstinham de exercer uma influência direta sobre seu desenvolvimento motor. Em troca, **criavam condições** para que seu filho pudesse passar os dias com tranquilidade e equilíbrio, que tivesse sempre a **possibilidade de espaços e lugares necessários para liberdade de movimentos** - inclusive mais possibilidades do que aquelas que a criança pudesse aproveitar naquele momento. Garantiam que as roupas não impedissem a realização das atividades, que os brinquedos oferecessem experiências adequadas, que a criança os usasse com independência e que sentindo sempre o afeto de seus pais, tivesse vontade de experimentar todo tipo de atividade, conhecer o mundo e conhecer-se a si própria (FALK, 2004, p.13-14, grifos nossos).

Quando o bebê tem sua liberdade de movimentos garantida seu desenvolvimento ocorre de forma tranquila, com descobertas e novas conquistas diárias, com tentativas e erros, mas sempre com consciência de seu corpo, sem ter sido colocado em posições da qual não tinha autonomia para sair ou retornar. Portanto, os marcos do desenvolvimento, fatores que muitas vezes preocupam os pais, não são questões realmente preocupantes quando o bebê tem um ambiente propício para seu movimento, suas descobertas, tentativas e erros.

Eu nunca vou me esquecer da primeira vez que ela conseguiu sentar sozinha. Ela estava se balançando sobre os joelhos e rolando para o lado e **quase chegando lá por vários dias**. Então, numa manhã, ela estava brincando no chão de um minúsculo hotel em Paris e, **de repente**, lá estava ela, sentada em frente a um armário, surpresa por encontrar seu reflexo no espelho (LANSBURY, 2014, p. 42, tradução nossa, grifos nossos)³².

Atrasar, pular marcos motores: Quando pais me escrevem preocupados com o fato de seus bebês não atingirem marcos como rolar ou engatinhar, muitas vezes o que acontece é que eles estavam restringindo o movimento em dispositivos como assentos infantis, andadores ou “centros de atividades”, ou sentando o bebê.

Não se pode esperar dos bebês que desenvolvam habilidades motoras sem o tempo de liberdade para fazê-lo [grifo nosso]. Se ficarem presos sentados, os bebês às vezes até

³¹ Trecho original em inglês: **Restricting movement:** Sitting babies up prematurely prevents them from rolling, twisting, scooting, or doing much of anything else. When an infant is placed in this position before she was able to attain it independently, she usually cannot get out of it without falling, which does not encourage a sense of security and physical confidence. The babies I've observed playing this way look as if they're pinned to the floor, immobile from the waist down. While other infants are moving their limbs freely on their backs, rolling from back to tummy and beginning to pivot, scoot and army crawl, the seated babies can only bend at the trunk to reach objects of interest. If a toy rolls out of reach, the seated babies must depend on an adult to get it back (LANSBURY, 2014, p. 43).

³² Trecho original em inglês: I'll never forget the first time she managed to sit by herself. She had been rocking on her knees, then rolling back to her side and almost getting there for several days. Then, one morning, she was playing on the floor in a minuscule hotel in Paris, and suddenly there she was, sitting in front of an armoire, surprised to find a reflection of herself in the mirror. (LANSBURY, 2014, p. 42)

pulam outros marcos importantes (rolar, arrastar-se e engatinhar) (LANSBURY, 2014, p. 44, tradução nossa)³³.

Neste sentido, é importante ressaltar que o papel do adulto, nesse contexto, é proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento motor, que possibilite o movimento livre, de forma segura, mas sem intervenções diretas, sem direcionamento de atividades. O bebê, quando descobre o movimento por si próprio, sente muito mais prazer em fazê-lo, além de conquistá-lo com muito mais segurança, com estruturas consolidadas, tendo consciência de sua individualidade e de seu próprio corpo.

Ironicamente, tenho percebido que quanto mais o adulto é preocupado com o desenvolvimento do bebê, no sentido de passar pelos marcos motores já mencionados, mais o adulto controla o ambiente em que o bebê está inserido, delimitando suas interações a cadeirinhas de bebê, cadeirões altos ou a recursos que, em teoria estimulariam o desenvolvimento – como os andadores – mas que acabam por restringir os movimentos da criança, além de não permitirem que sintam seu próprio corpo, o equilíbrio e esforço necessários para adotar tal postura (como andar ou sentar), fazendo com que, se tornem dependentes destes objetos para se sentirem seguros. Com essas atitudes, o adulto, ao invés de proporcionar o desenvolvimento tão esperado de seu bebê, acaba por torna-lo dependente e inseguro em relação ao seu próprio corpo. O mesmo ocorre nas escolas infantis: professoras que deixam as crianças por longos períodos em bebês-conforto ou semelhantes e frequentemente se queixam desses mesmos bebês que não se movimentam, que não sabem sentar sozinhos, ou que não caminham, ou ainda, que já não aceitam mais ficar deitados – porque foram colocados sentados antes de poderem fazê-lo autonomamente. Grande parte dessa preocupação e fala das professoras, reclamando dos bebês que “não se movem!” é surge de uma “demanda por uma educação acelerada [que] é decorrente da influência de trabalhos científicos de cunho economicista que evidenciam a importância dos primeiros anos de vida como ‘janelas de oportunidades’ para o desenvolvimento de indivíduos produtivos no contexto de uma vida laboral futura” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 52). Esta visão acaba por ser extremamente contraditória, pois ao mesmo tempo em que as professoras exigem movimento e “rendimento” dos bebês – o que também é incorreto – elas mesmas os mantêm “presos” em objetos que impossibilitam seu desenvolvimento e a descoberta do mundo por conta própria.

Seguindo por essa perspectiva é preciso ainda lutar para uma compreensão de que a creche é um espaço de educação no qual as brincadeiras, o encontro com outras crianças – e adultos – além

³³ Trecho original em inglês: Delaying, skipping motor milestones: When parents write to me concerned about their infants not reaching milestones like rolling or crawling, it often turns out that they've been restricting movement in devices like infant seats, jumpers and saucers, or sitting the baby up.

Babies can't be expected to develop motor skills without the time and freedom to do so. If they are stuck sitting, infants sometimes even skip the other important milestones (rolling, scooting and crawling) (LANSBURY, 2014, p. 42).

da ampliação de repertório cultural e linguístico, através da ação social pelo corpo e que revela as incontáveis possibilidades do contexto de vida na escola infantil (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Contribuindo com esse pensamento Fochi (2013, apud CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 46) afirma que “os corpos dos bebês são espaços privilegiados de configuração, de ação do outro e de aprendizagem. Portanto os bebês devem ser reconhecidos como sujeitos com potencial, curiosidade, capacidade de maravilhar-se, desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se”. Assim sendo, considero importante reafirmar que na docência em escolas infantis, principalmente em berçário, “são as relações que conferem sentido à ação pedagógica” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 46). No âmbito dessa discussão, reafirmo, conforme Hoyuelos (2009, apud CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 55) que “em vez de o professor realizar um planejamento pautado em atividades, pense nos materiais, nos tempos, nos espaços para que as propostas desenvolvidas no contexto da creche possibilitem que os bebês tenham condições de desenvolver iniciativas autônomas”.

Assim sendo, é importante inferir que conforme Carvalho e Radomski (2017, p. 56) “o desafio é que o professor construa as suas próprias imagens de docência”. Ou seja, é imprescindível que o professor ou professora reflita acerca de sua prática, de sua vivência com os bebês, analise suas demandas e necessidades específicas e construa sua própria imagem de docência dentro daquele contexto em que está inserido, que será diferente até mesmo do seu colega na sala ao lado.

A seguir compartilho trechos dos livros analisados que enfatizam a capacidade dos bebês desenvolverem seus movimentos sozinhos, contando com um ambiente acolhedor e saudável, que reconheça suas necessidades e propicie momentos e condições favoráveis ao seu movimento e suas descobertas.

Os educadores observam a iniciativa e a atividade das crianças, interferindo apenas quando necessário, como evitando que se machuquem, sem propor formas de estimular um avanço mais rápido do que o ritmo individual de desenvolvimento. Oferecem possibilidades de escolhas e decisões, facilitando a construção da identidade, da integridade e da autoestima. **A segurança afetiva desenvolve-se com o olhar atento do educador na atividade livre, sem interrupções bruscas ou interferência direta.** Entre as interferências inadequadas está a indução verbal, que dirige as ações das crianças, embora o espaço possa estar bem organizado com elementos instigantes.

Quando é permitido que a criança aja por iniciativa própria, ela vai, inevitavelmente, se deparar com os limites que a realidade impõe. **Por meio de suas explorações, aprenderá** sobre a resistência dos objetos, os obstáculos e as oposições concretas que exigirão dela adaptação à realidade ou aceitação das limitações. Ao contrário do que algumas pessoas acreditam, os limites externos concretos não perturbam o desenvolvimento psíquico da criança, mas permitem a ela evitá-los, superá-los ou aceitá-los, por meio da ação e do processo de amadurecimento. Com isso, ela pode conhecer os limites de seu poder sobre o mundo e aprende a buscar estratégias para superar as dificuldades e a tolerar frustrações (SOARES, 2017, p. 33, grifos nossos).

Afirmamos que **a criança é capaz de aprender de forma autônoma, que 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.

O bebê, em condições adequadas, ocupado com si mesmo, com suas mãos, seus movimentos, seu ambiente, varia continuamente as formas da sua atividade: olha ao seu redor ou fica totalmente absorvido pelo seu próprio movimento, brincando com todo seu corpo. Em outro momento, ele concentra toda sua atenção na exploração de um objeto com suas mãos. Da mesma maneira, ele varia as diversas atividades segundo as diferentes fases de aquisição: 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 (FALK, 2016, p.56, grifos nossos).

Na verdade, o estímulo à atividade existe, mas passa por caminhos que os adultos raramente usam espontaneamente: não a interferência ativa, mas a riqueza de um ambiente apropriado e protegido, o respeito ao próprio ritmo como base para alcançar o controle e a segurança necessários, **o interesse do adulto, expressado à distância, de forma discreta, mas eficaz** (DAVID; APPEL, 2014, p. 25, tradução nossa, grifos nossos)³⁴.

Mediante o exposto, considero importante destacar que muito se fala na capacidade dos bebês serem autônomos desde o nascimento e que para seu desenvolvimento saudável não é necessário grandes intervenções nem muito diretas, apenas um ambiente propício e seguro para que o bebê possa experimentar sua corporeidade livremente. No entanto, muitas vezes acabamos por pensar em “proteção” através de objetos que imobilizam os corpos dos bebês, limitam seus movimentos e acabam por ser atitudes superprotetoras que prejudicam ao invés de auxiliar no desenvolvimento. Se nós, professores e professoras, queremos bebês e crianças autônomas, independentes, seguras de si, nós precisamos refletir acerca de nossas atitudes frente a elas. Não podemos demandar autonomia e segurança se não demonstramos confiança em suas atitudes e descobertas. Quando um bebê começa a demonstrar interesse em movimentar-se mais livremente em determinado local que consideramos ser perigoso, podemos nos fazer presentes, atentas, alertar o bebê de que é preciso cuidado, estar atento, mas não dizemos “você vai cair” ou “aí você ainda não pode subir”. É preciso que confiemos que o bebê, se ele investiu em tal movimento, tem consciência de que pode testá-lo, e saberá medir suas ações com segurança, ponderando se for necessário desistir do movimento investido no meio do percurso (SZANTO-FEDER, 2016).

Há alguns dias presenciei uma situação semelhante com um menino de 14 meses: as crianças maiores usam uma espécie de cadeira-escada, na qual podem subir sozinhas e sentirem-se seguras para estar a um nível mais alto em móveis projetados para adultos. Este menino de 14 meses chegou perto, escorou-se na estrutura da cadeira, observou, ensaiou colocar um pé sobre o primeiro “degrau” que dá acesso ao acento. Testou o movimento, colocou parte de seu peso para subir. Não se sentiu muito seguro; observou por mais alguns segundos e saiu. Dias mais tarde, tentou novamente. Desta vez, ainda observando, analisando a estrutura e seu corpo, colocou um pé, depois o outro, subiu um “degrau” e depois outro. Percebeu que não conseguiria passar pelas laterais da estrutura, olhou

³⁴ Trecho original em espanhol: De hecho la estimulación de la actividad existe, pero pasa por vías que los adultos pocas veces utilizan espontáneamente: no interferencia activa sino riqueza de un entorno apropiado y protegido, respeto al próprio ritmo como base para que consiga el dominio y la seguridad necesarios, interés del adulto expresado a distancia, discretamente pero de modo efectivo (DAVID; APPEL, 2014, p. 25).

para mim como em sinal de aprovação. Não disse uma palavra. Apenas retribui o olhar como quem diz “Se você quiser descer não tem problema, e se quiser tentar pode tentar. Eu estarei aqui” O menino então desceu um degrau, depois o outro, e pôs os pés no chão. Decidiu seguir tentando em outros momentos, passo a passo até estar seguro para passar a “barreira”. Até o momento não atingiu o nível mais alto, mas tem se aventurado a tentar, subir cada vez um pouco mais. Tem aprimorado os movimentos, estudado outras formas de investir. Este é apenas um exemplo do que pode ocorrer quando a criança não é impedida de exercer aquilo que tem desejo, e quando ela sabe que pode contar com o apoio do adulto, sem que ele interrompa suas expectativas.

Figura 5: Movimento de descoberta e conquista da subida ao cadeirão



Fonte: Elaboração própria. Arquivo pessoal, 21/10/2021.

Os excertos a seguir apresentam críticas a essas atitudes desconfiadas dos adultos, quando controlam o ambiente, limitam os movimentos, balizam as posturas e impedem o movimento livre e as descobertas do mundo através desta liberdade.

Para que nenhum acidente aconteça, **os movimentos do bebê são controlados**, e só são permitidos quando um responsável estiver disponível para direcionar suas ações e **ensiná-lo** a se movimentar de forma segura a partir de **treinos e estimulações**. Por exemplo, os

bebês são retirados dos cadeirões e colocados no chão, sentados, mesmo que ainda não possuam o equilíbrio suficiente, com almofadas à sua volta para que possam “observar o espaço”. A educadora também estimula os bebês levantando-os pelos braços para que ele “treine” ficar em pé e andar, e depois de um tempo o coloca novamente no bebê-conforto (COSTA, 2020, p. 49, grifos nossos).

A preocupação constante em colocar as crianças em condições ideais para que se possam divertir e de forma totalmente autônoma leva a não intervir diretamente no jogo. O único objetivo das intervenções dos adultos é manter as condições ideais para a atividade espontânea. Portanto, **um educador nunca propõe uma postura a uma criança**: de bruços, sentada, em pé, etc.; **a criança adota sozinha essas posições** quando e como pode e, mais tarde, quando e como quiser. Tampouco tenta leva-lo a fazer coisas por meio de propostas, jogos, pedidos ou incentivos com a voz ou com gestos como dar, receber, levantar, ir, empilhar, sair, etc. Tudo isso ele também descobre por si mesmo e o exerce à sua maneira. [...] (DAVID; APPEL, 2014, p. 59, tradução nossa, grifos nossos)³⁵.

Na verdade, a **base da descoberta** de Pikler é que quando não se faz o bebê fazer certos movimentos, mas ao mesmo tempo **são garantidas as condições** para ele ser realmente ativo desde o nascimento, ele **os alcançará** [os movimentos] **por si mesmo**, sem problemas, passando por todas suas etapas de desenvolvimento motor (SZANTO FEDER, 2011, p. 29, tradução nossa, grifos nossos)³⁶.

Refletindo acerca das limitações que muitas vezes os adultos impõem, outra tendência nossa é interferir em momentos desnecessários, colocando nossa visão em primeiro plano, impondo nossas vontades aos bebês, impedindo que aproveitem um momento livre e que explorem as potencialidades que seu movimento e experimentação lhe proporcionam. Quantas vezes nós, adultos, vemos um bebê explorando um objeto de forma diferente da qual nós utilizamos e quando percebemos já estamos interrompendo, mostrando como se utiliza de forma convencional – como se deve brincar com tal brinquedo, ou como se deve segurar uma colher, etc. Ao invés de apenas deixarmos a exploração acontecer, de repente o desenvolver de uma nova brincadeira, uma nova descoberta. Nós precisamos aprender a esperar, observar, tomar atitudes depois (LANSBURY, 2014; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). A partir da observação, do olhar atento, podemos perceber os interesses dos pequenos e apresentar novas possibilidades às suas descobertas. Mas primeiro esperamos. Deixar estar. Assim como com os movimentos em relação ao próprio corpo, nós precisamos ser pacientes e deixar que as crianças experimentem as materialidades, os brinquedos, os objetos, os corpos dos outros bebês – desde que não ofereça riscos aos pequeninos. O movimento autônomo confere segurança às posturas

³⁵ Trecho original em espanhol: La preocupación constante por situar a los niños en las condiciones óptimas para que se entretengan solos y de manera totalmente autónoma conduce a no intervenir de manera directa al juego. El único objetivo de las intervenciones del adulto es el de mantener las condiciones óptimas para su actividad espontánea. Por tanto, una educadora nunca propone una posición a un niño: boca abajo, sentado, de pie, etc.; el niño adopta estas posiciones por sí mismo cuando y como puede y, más tarde, cuando y como él quiere. Tampoco intenta que haga cosas mediante propuestas, juegos, peticiones o ánimos con la voz o con gestos como de dar, tomar, levantarse, ir hacia, apilar, salir, etc. Todo esto también lo descubre él solo y lo ejercita a su manera. Sin embargo, atenta, tanto para felicitarlo como para favorecer la toma de conciencia de sí mismo, de su cuerpo, de los otros niños y de la propia educadora. (DAVID; APPEL, 2014, p. 59).

³⁶ Trecho original em espanhol: En efecto, la base del descubrimiento de Pikler es que cuando al bebé no se le hacen hacer movimientos determinados, pero al mismo tiempo se le aseguran condiciones para ser realmente activo desde el nacimiento, él los va a lograr por sí mismo, sin problema, recorriendo todas sus etapas de desarrollo motor. (SZANTO FEDER, 2011, p. 29)

(SZANTO FEDER, 2011). As descobertas através das explorações e brincadeiras conferem maior sentido e significado aos objetos. Se os bebês e crianças estão experimentando novos materiais, nós precisamos experimentar a paciência, a espera, o observar sem agir.

Seguindo por essa perspectiva, os trechos a seguir abordam a questão da atividade autônoma e da importância fundante do adulto esperar e apenas observar o que está sendo explorado.

Espere antes de interromper. Dê aos bebês a **oportunidade de continuar o que eles estão fazendo** [grifo nosso], aprender mais sobre o que lhes interessa, desenvolver períodos de atenção mais longos e se tornarem aprendizes independentes.

Quando nós **esperamos** [grifo nosso] enquanto um recém-nascido olha para o teto e permitimos que ele continue sua linha de pensamento, ele é encorajado não apenas a continuar pensando, mas a confiando em seus instintos. **Evite interromper sempre que possível** [grifo nosso]. Isso passa a seu filho a mensagem de que você **valoriza as atividades que ele escolheu** [grifo nosso] (e, portanto, ele) (LANSBURY, 2014, p. 63-64, tradução nossa, grifos nossos)³⁷.

É precisamente por isso que as vidas das crianças são estudadas, para permitir-lhes absoluta liberdade de movimento em todas as situações, protegendo-as dos perigos.

Para respeitar a liberdade, o adulto **não intervém diretamente**. Na esfera motora não impõe seu estímulo, nem seu ensino, nem sua ajuda, o que tornaria a criança passiva e dependente. Porém, **estimula** constantemente a atividade motora dos pequenos **de forma indireta** [...] (DAVID; APPEL, 2014, p. 24, tradução nossa, grifos nossos)³⁸.

É importante confiar na corporeidade³⁹ dos bebês, acreditar que eles têm consciência de seus limites e suas potencialidades, que sabem como experimentar novas posições e novos movimentos, mesmo com suas limitações ou com campos nunca explorados. Quando um bebê decide experimentar alguma nova postura, ou um novo movimento, ele encontrará maneiras de se certificar de que é capaz de fazê-lo e buscará suporte para tal (SZANTO FEDER, 2011). No entanto, quando o forçamos a uma nova situação, ou quando ele não pode executá-la a partir de seu próprio desejo, é possível que ele não o consiga fazer com segurança, pois alguns passos foram pulados. O mesmo funciona para nós adultos: quando alguém faz algo por nós, mesmo que estejamos acompanhando o processo, não teremos a habilidade de realizar tal feito em autonomia logo em seguida. É muito mais efetivo quando nos mostram o caminho, mas nos deixam fazê-lo sozinhos, apenas com algum olhar de apoio. Para os bebês isto é ainda mais relevante, pois é a primeira descoberta sobre muitos fatores do mundo que

³⁷ Trecho original em inglês: Wait before interrupting. Give babies the opportunity to continue what they are doing, learn more about what interests them, develop longer attention spans and become independent self-learners. When we wait while a newborn gazes at the ceiling and allow him to continue his train of thought, he is encouraged not only to keep thinking, but to keep trusting his instincts. Refrain from interrupting whenever possible. It gives your child the message that you value his chosen activities (and therefore him) (LANSBURY, 2014, p. 63-64).

³⁸ Trecho original em espanhol: Precisamente por eso se estudia la vida de los niños, para dejarles una libertad absoluta de movimiento en todas las situaciones al mismo tiempo que se les protege de los peligros.

Para respetar esta libertad el adulto no interviene de forma directa. En el ámbito motor no impone ni su estimulación, ni su enseñanza, ni su ayuda, que volverían al niño pasivo e dependiente. Sin embargo, estimula constantemente la actividad motriz de los pequeños de manera indirecta [...]. (p. 24)

³⁹ O corpo atrelado a um sentido, um significado. O corpo, por si só, pode se tratar apenas das artes que o compõem, dos órgãos. A corporeidade envolve um contexto, a percepção do corpo em movimento, dotado de expressão.

estão sendo apresentados pela primeira vez. À medida que vamos explorando, experimentando, vamos, também, nos aperfeiçoando naquilo. Portanto, o mesmo se aplica aos bebês. O início das explorações pode ser um pouco desajeitado, desorganizado, e aos poucos se torna mais firme, seguro (SZANTO FEDER, 2011; DAVID APPEL, 2014). As citações seguintes elucidarão acerca deste assunto.

Quando se experimenta algo novo por sua própria vontade (seja uma criança ou um adulto), pode-se inicialmente contar com certa má organização, um equilíbrio precário e grupos de músculos que se contraem de forma intermitente. Mas cada um é capaz de tomar suas próprias precauções para recuperar um equilíbrio estável. **Aprendizagem e experimentação** mais ou menos prolongada **para encontrar o movimento certo**.

Quando a novidade de uma mesma situação não é iniciada pelo bebê, ou executada por sua própria vontade, ele pode não ser capaz de lidar com a correspondente perda de equilíbrio e não tem certeza de poder retornar a um equilíbrio estável e, conseqüentemente, não estar preparado para reajustar tensões. Se ele não consegue fazer esses reajustes por falta de meios, então as tensões se instalam (SZANTO FEDER, 2011, p. 260, tradução nossa, grifos nossos)⁴⁰.

Quando uma criança enfrenta uma situação que lhe parece difícil – isto é, se **conscientemente dispõe dos recursos para dar-se conta** de que é difícil – toma suas precauções. Pode decidir não fazer. Mas, **se decidiu fazê-lo, estará vigilante, cauteloso** [grifo nosso], se movimentará o mais devagar possível e vai parar no limite, exatamente no ponto mais adiante do qual considerar que não será capaz de controlar a dificuldade. Esta é a situação ideal e é o que todas as crianças deveriam se propor a fazer (SZANTO FEDER, 2011, p. 317, tradução nossa)⁴¹.

A partir da leitura dos trechos recorde-me de momentos que presenciei com bebês do meu convívio familiar e da escola onde trabalho. Em uma situação específica, um menino de aproximadamente um ano e meio queria alcançar um objeto em cima de um balcão da casa da avó. Chegou perto, tentou ficar na ponta dos pés, não foi suficiente. Olhou para os lados, observando os móveis que havia por perto. Arrastou uma cadeira até perto de seu objeto de interesse, observou atentamente onde poderia pisar e utilizar da tal cadeira como “ponte” para o nível mais alto. Pisou na base de madeira, segurou-se no encosto, e conseguiu fazer uma escalada para chegar ao assento, adquirindo a altura necessária para alcançar seu objetivo. Enquanto ele tomava essas medidas, fiquei

⁴⁰ Trecho original em espanhol: Cuando uno experimenta algo nuevo por propia voluntad (ya sea niño o adulto), se puede contar, en un comienzo, con una cierta mala organización, con un equilibrio precario y con grupos musculares que se crisan con intermitencia. Pero cada uno es capaz de tomar sus precauciones para poder recobrar un equilibrio estable. El aprendizaje y la experimentación más o menos prolongada permiten encontrar el movimiento justo.

Quando a novidade de uma mesma situação não é iniciada por el bebé, o ejecutada por su propia voluntad, tal vez no pueda avenirse a la correspondiente pérdida de equilibrio y no se sienta seguro de poder volver a un equilibrio estable, y en consecuencia, no estará preparado para reajustar las crispaciones. Si no logra efectuar esos reajustes por falta de medios, entonces, se instalan las crispaciones (SZANTO FEDER, 2011, p. 260).

⁴¹ Cuando un niño enfrenta una situación que le parece difícil – es decir, si **conscientemente dispone de los medios para darse cuenta** de que es difícil – toma sus precauciones. Puede decidir no actuar. Pero, si ha decidido hacerlo, estará atento, será prudente, se manejará lo más lentamente posible y se detendrá en el límite, justo en el punto más allá del cual considere que no alcanzaría a controlar la dificultad. Esta es la situación ideal y es lo que deberían proponer hacer todos los niños (SZANTO FEDER, 2011, p. 317).

observando a certa distância segura (que pudesse auxiliá-lo caso fosse necessário, mas que eu não caísse em tentação de interferir diretamente na sua investida se não fosse necessário).

Conforme Szanto Feder (2011), a criança só terá tais atitudes se for acostumada a um ambiente que promove sua autonomia, se ela tiver consciência de seu corpo e a prática de analisar as possibilidades e dificuldades daquilo que almeja. Nesta ocasião o menino usou a cadeira como escalada, percebendo que haveria as bases seguras para pisar e que o encosto da cadeira serviria como um apoio para as mãos e auxílio para impulsionar o corpo para cima. A meu ver, este é um exemplo claro de como a liberdade de movimentos influencia positivamente no desenvolvimento, pois a criança estava segura para comportar-se daquela forma. Se tivesse sido, desde pequena, condicionada a um ambiente demasiadamente controlado, tendo sido colocada em posições que não conseguia mover-se sozinha, não teria segurança para tomar tais atitudes e perceber as possibilidades da forma como percebeu.

Refletindo acerca da liberdade dos movimentos dos bebês e como eles exercitam a consciência corporal, ponderam sobre suas vontades e se farão ou não determinada ação, o ambiente em que estão inseridos é igualmente importante e todos os fatores mencionados anteriormente. O adulto que organiza o espaço deve refletir acerca das possibilidades que esse espaço oferecerá e a segurança que passa, sem limitar o movimento e a tomada de decisões dos bebês acerca de seu próprio corpo e de suas vontades.

Portanto, apresento excertos dos livros analisados que também refletem sobre o assunto, trazendo indicações sobre a intencionalidade docente em relação à organização do espaço – e também do tempo.

Nesse tempo livre, também, é fundamental garantirmos a **convivência com crianças de diferentes idades**, em que as crianças de mais idade poderão cuidar das menores, e as mais novas, por sua vez, poderão interagir com as maiores [...].

Dessa forma, há necessidade de que professores e professoras organizem a rotina na creche para transformar esse espaço em um ambiente onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, para que as crianças possam viver, com intensidade, de modo peculiar, diferente do adulto a experiência da **vida coletiva com as outras crianças**, com os adultos de seu entorno, contribuindo para que possam desenvolver funções psíquicas superiores, especificamente humanas, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, os valores.

O tempo livre das crianças, além de ser momento na rotina, organizado intencionalmente para as interações, **poderá possibilitar ações autônomas**, quando o professor e a professora organizarão para as crianças pequeninas interagirem entre si, com os objetos e com os adultos. Podemos considerar que a ação dos adultos com os bebês e as crianças pequeninas, de organizar tempos na instituição que atendam às suas necessidades, ritmos e escolhas individuais é um dos trabalhos mais relevantes da sociedade, já que é responsável por criar condições para a formação da inteligência e da personalidade dos pequenos (SILVA et al. 2018, p. 158-159, grifos nossos).

O espaço era adaptado para o movimento livre a fim de que os bebês pudessem desenvolver **ao seu modo e ao seu tempo os ajustes necessários do corpo**. Assim, as posturas e os deslocamentos seriam sempre ações dirigidas pelo próprio bebê, de forma autônoma em uma situação na qual ele alcançaria um desempenho ótimo;

Os bebês nunca eram colocados em uma posição que não poderiam alcançar por si mesmos. Eles deveriam **chegar a esta postura a partir de sua maturação e do alcance progressivo** do equilíbrio postural por meio da experimentação ativa do corpo no espaço (COSTA, 2020, p. 53-54, grifos nossos).

Essas propriedades, assim como o aparecimento de cada movimento em cada criança, permitem supor que exista um **programa geneticamente determinado** que só possa surgir, entretanto, **nas condições de liberdade** propostas por Pikler.

As condições de liberdade motora, de atividade autônoma, têm um duplo sentido:

- 1) Segurança: preservar a criança de certos perigos que ela não pode controlar dado seu nível motor e perceptivo; ambos os aspectos considerados de acordo com sua idade mental;
- 2) Dentro desses limites, as condições devem ser o menos restritivas possível para a expansão de seus gestos e movimentos.

A característica comum dessas condições é que elas possibilitam o desdobramento máximo de todos os movimentos iniciados pela criança. Em outras palavras, é **preferível limitar as limitações aos movimentos** que a criança deseja realizar (tanto quanto possível) em cada etapa de seu desenvolvimento (SZANTO FEDER, 2011, p. 37, tradução nossa, grifos nossos)⁴².

Para finalizar esta seção, pondero acerca de algo que, durante a pesquisa, denominei de “percurso do movimento”, na qual analisei as passagens dos livros que mapeavam, ou discutiam de forma mais aprofundada as questões de como os bebês vão conquistando novos movimentos e posturas à medida que se sentem seguros para explorar sua corporeidade em um ambiente propício. Por exemplo, quando o bebê começa a se virar de bruços sozinho e acha que nesta postura consegue manusear melhor um objeto. Manuseia por determinado tempo – dias ou meses – e começa a experimentar novos apoios que vão levá-lo a sentar-se. Aos poucos vai abandonando a exploração de objetos estando de bruços, pois percebe que sentado acaba sendo uma posição mais confortável. Ele ainda é capaz de colocar-se de bruços, mas escolhe não fazê-lo em momentos que percebe já ter autonomia para adotar uma postura mais confortável para realizar determinadas atividades. Nessa abordagem é possível refletir sobre os tais marcos do desenvolvimento, que tanto preocupam os pais e alguns educadores, e podemos perceber como a descoberta gradativa de suas habilidades auxilia para uma relação confiante do bebê e da criança com seu corpo em movimento.

Pensando acerca dessa temática, os trechos selecionados a seguir exemplificam como as posturas precisam ser atingidas pelos próprios bebês. E, até então, só os colocaremos em posição de barrida para cima, para que esta possa desencadear a exploração das novas posições e de novos movimentos:

⁴² Trecho original em espanhol: Estas propiedades, así como la aparición de cada movimiento, en cada niño, permiten suponer que existe un programa genéticamente determinado que sólo puede aparecer, no obstante, en las condiciones de libertad que propone Pikler. Las condiciones de libertad motriz, de la actividad autónoma, tienen un doble significado: 1) La seguridad: preservar al niño frente a ciertos peligros que él no puede controlar dado su nivel motor y perceptual; ambos aspectos considerados en función de su edad mental. 2) Dentro de esos límites, las condiciones deben ser lo menos restrictivas posible para la expansión de sus gestos y movimientos. La característica común de esas condiciones es que habilitan el despliegue máximo de todos los movimientos iniciados por el niño. En otras palabras, es preferible limitar las limitaciones a los movimientos que el niño quiera realizar (tanto como se pueda), en cada etapa de su desarrollo. (SZANTO FEDER, 2011, p. 37)

Facilitar a liberdade de movimentos significa que: **ao garantir as condições do material e do ambiente de cuidado, o bebê tem a possibilidade de se mover como quiser.** Fazendo isso, ele pode descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa e em seu próprio ritmo, as sucessivas etapas do desenvolvimento de suas posturas e movimentos; experimentá-los, exercitá-los, aperfeiçoá-los [ou refiná-los] e depois **utilizá-los como achar melhor** e, quando chegar a hora, abandonar alguns deles (SZANTO FEDER, 2011, p. 63, tradução nossa, grifos nossos)⁴³.

Em relação ao ponto de vista do adulto, deve-se notar que Pikler, no decorrer de sua pesquisa, demonstrou estatística e cientificamente que bebês saudáveis e com bom estado mental descobrem, **por si próprios e em certa ordem**, todas as fases das habilidades motoras mencionadas. Todos eles passam por eles se ninguém os impedir. Essa demonstração é um dado preliminar que, com todas as evidências, deve ser levado em consideração antes de se analisar as vantagens que a liberdade motora representa, do ponto de vista da criança, em seu cotidiano.

[...] a **posição dorsal** é a que deve ser adotada pelo recém-nascido e a **única que o bebê conhece durante a atividade e durante o sono**, antes de se colocar autonomamente, primeiro de lado, depois de bruços (SZANTO FEDER, 2011, p. 64, grifos nossos)⁴⁴.

[...] em Lóczy, não se colocam objetos ou qualquer outro tipo de brinquedo perto do bebê antes das descobertas das mãos. **Brincar com as mãos lhe permite descobrir seu corpo**, o que também lhe garantirá a desenvoltura necessária para descobrir outros objetos por meio delas (COSTA, 2020, p. 94, grifos nossos).

Do nascimento aos seis meses, o bebê desenvolve a capacidade de movimentar braços, pernas e cabeça; alguns ainda podem tentar virar de bruços, o que modifica sua relação com o meio. **O bebê amplia seu campo de visão e está curioso para descobrir outros objetos.** Portanto, **o adulto pode colocá-lo no chão e outros objetos perto dele**, por exemplo, telinhas de plásticos, objetos feitos de tecido e alguns materiais de plástico, como pequenos cestos e potes, seguindo a mesma orientação sobre tamanho e peso. O bebê descobre, a partir destes materiais, o som, o peso e a textura, leva-os até a boca, empurra-os com os pés, com as mãos, com os braços, coloca-os nas mãos, no rosto, nos pés. (COSTA, 2020, p. 95, grifos nossos).

Analisando os trechos selecionados, enfatizo que, quando o bebê é colocado em uma postura que ainda não alcança sozinho e que ainda não conhecia, sua perspectiva muda. Ele observa o mundo à sua volta de outra forma, mais do alto, por exemplo. Mas como ainda não consegue sentar-se sozinho ou colocar-se de pé, se frustra por não ter a visão que teve quando o adulto interferiu em seu movimento. Portanto, demandará muito mais vezes que o adulto pegue-o no colo ou coloque-o sentado, mesmo que não tenha segurança para manter-se dessa maneira. Apenas para poder ter a perspectiva mais alta novamente. Ele ficará imóvel, inseguro sozinho, mas demandando a presença do

⁴³ Trecho original em espanhol: Facilitar la libertad de movimientos quiere decir que: a partir de asegurar las condiciones del entorno material y de cuidado, se brinda al bebé la posibilidad de moverse a su gusto. Haciendo esto, se le permite descubrir, únicamente por sí mismo, por su propia iniciativa y a su propio ritmo, los sucesivos estadios del desarrollo de sus posturas y movimientos; experimentarlos, ejercitarlos, perfeccionarlos y luego utilizarlos según su conveniencia y, llegado el momento, abandonar algunos de ellos (SZANTO FEDER, 2011, p. 63).

⁴⁴ Trecho original em espanhol: En relación con el punto de vista adulto, es conveniente precisar que Pikler, en el transcurso de sus investigaciones, ha demostrado estadística y científicamente, que los bebés sanos y con un buen estado psíquico descubren, efectivamente por sí mismos, y en un orden determinado, todos los estadios de la motricidad citados. Todos pasan por ellos si nadie se lo impide. Esta demostración es un dato previo que, con toda evidencia, debe ser tenido en cuenta antes de analizar las ventajas que representa, desde el punto de vista del niño, la libertad motriz en su vida cotidiana.

Una vez más insisto que la *posición dorsal* es la que debe adoptarse para el recién nacido y la única conocida por el bebé durante su actividad y durante el sueño, antes que se coloque por sí mismo, primero de costado y luego boca abajo (SZANTO FEDER, 2011, p. 64).

adulto para ficar naquela posição. Não haverá autonomia, não haverá descobertas a partir do movimento livre, não haverá segurança.

Neste próximo excerto selecionado, é possível compreender a que me refiro quando menciono o “percurso do movimento”, uma vez que está relatado, de forma clara, que os bebês não aprendem movimentos indissociados, mas sim que eles são apreendidos em uma sequência lógica, que se dá através da livre experimentação:

Ela [Emmi Pikler] concluiu, depois de registrar quantitativamente os dados relativos a posturas e deslocamentos, que **os bebês não aprendem movimentos separados em sequências para depois combiná-los**. O ato motor seria sempre em prol de uma função;
 A sucessão de novas posturas e de novos deslocamentos seguiu uma ordem linear, porém, com um desvio padrão relativo à idade dos bebês;
 As posturas intermediárias permitiam a passagem de uma postura à outra, que também são reguladas pelos bebês;
Os bebês que exerceram o movimento livre possuíam maior domínio do corpo, trocavam de posição mais vezes em um intervalo de tempo e, portanto, exploravam o ambiente de maneira diferenciada;
 Os bebês que exerceram o movimento livre **mudavam de posturas de forma harmônica**, sem esforço nem precipitação. **Eram prudentes e sofriam menos acidentes** (COSTA, 2020, p. 54, grifos nossos).

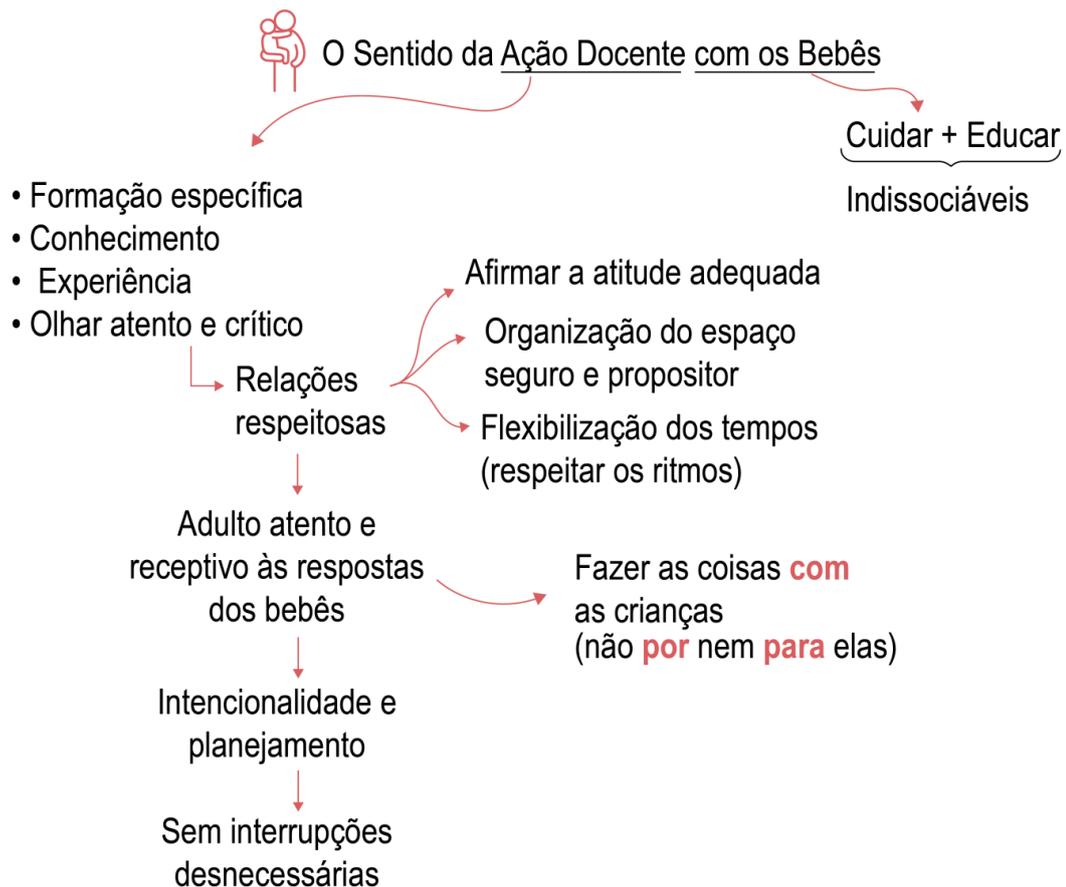
Desde o nascimento, a criança utiliza seu próprio corpo para interagir com o mundo que a cerca. Dessa forma, a partir do movimento livre, descobrem seu corpo, o corpo daquele que a cuida, o os corpos de seus pares, estabelece relações a partir do toque, e, à medida que cresce, explora e se desenvolve, aperfeiçoa, também este movimento e este reconhecimento do mundo. Passa a não só brincar com seu corpo, mas a manusear objetos, sentar, rolar, engatinhar, caminhar, correr, saltar... Aos poucos, a criança descobre que, a partir do seu corpo, do movimento, pode expressar seus interesses, vontades, necessidades, bem como, finalmente, auxiliar a demonstrar seus sentimentos e emoções.

Ao finalizar esta seção, pondero acerca do que foi abordado em relação ao movimento livre e reflito sobre nossas possibilidades em contexto de instituições de educação infantil no Brasil. Temos diversas dificuldades, o contexto de nossa atuação nas escolas não é ideal e não se assemelha muito ao que é experienciado no Instituto Loczy; no entanto, há possibilidades de adaptações e flexibilizações para a nossa vivência. Não é difícil abandonarmos o uso das cadeirinhas, os bebês, conforto, os cadeirões altos e os andadores nas salas das escolas infantis ou mesmo em casa. Precisamos exigir que os ambientes das instituições de educação infantil sejam propícios às faixas-etárias dos bebês que nela estão inseridos. Que o ambiente seja acolhedor, seguro e oferte situações positivas à exploração livre, à descoberta do próprio corpo e do espaço que o cerca, à aquisição de segurança em seu movimento.

Na seção seguinte serão abordadas as questões de cuidado no que tange a ação docente com os bebês.

4.3 O CUIDADO E O SENTIDO DA AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS

Figura 6: O sentido da ação docente



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Início esta seção salientando que a docência na Educação Infantil se distingue da docência nos Anos Iniciais ou qualquer outra fase da escolarização, pois se trata, justamente, da inter-relação entre cuidar e educar que, no entanto, não pode ser confundida com um ofício permeado pelo dom, por uma pré-disposição, apenas pelo gostar de crianças, a formação deve ser tão específica quanto os outros níveis de ensino, exige conhecimento, experiência, um olhar atento e crítico.

Seguindo por essa perspectiva, Carvalho (2021, p. 75) citando Castro (2016) ressalta que compreende a docência “como ato pedagógico, na qual o(a) professor(a), com um olhar ético e responsivo, reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças, apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na

reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento”. Bonfim e Ostetto (2021, p. 29) ainda ressaltam que há concepções de docência e educação que primam por vigiar o desenvolvimento através das etapas ou estágios de vida, de uma forma mais controlada e delimitada e afirmam: “como resultado desse tipo de formação que não considera o ser humano em sua complexidade, temos identificado práticas educativas em que a escola vê as crianças apenas do ponto de vista da idade cronológica. Conseqüentemente buscam agrupá-las não pelas suas capacidades, desejos e afinidades, o que acaba gerando sérios conflitos nas interações”. É justamente esta corrente que queremos quebrar amparando-nos na abordagem Pikler, que considera as especificidades e capacidades das crianças antes de somente observar suas idades.

Considero importante, também, para prosseguir nas análises, enfatizar que a Abordagem Pikler teve início em um contexto de um orfanato, sendo uma vivência aproximada com um lar, um local onde as crianças estavam introduzidas por um longo período. Portanto, grande parte da literatura encontrada trabalha de forma mais frequente relatando a abordagem através do olhar do cuidador, como numa função de pai/mãe, e poucas vezes em um contexto escolar ou relacionada a ele, mas, ainda assim, escolho trazer excertos dos livros analisados que relacionam a Abordagem com a família e que, nesta pesquisa, se relacionarão também à relação do adulto-professor com as crianças. Sobretudo, a Abordagem Pikler surge a partir de princípios, ela é formada por eles e, antes de objetos, mobiliários, recursos – que têm sido amplamente divulgados e comercializados nos últimos anos – precisa ser pensada por seus princípios (DALLEDONE; COUTINHO, 2020). Este foi o fator que me atraiu a estudar mais a Abordagem. A base fundante é a relação respeitosa entre adulto cuidador e bebê/criança, a previsibilidade das ações com os pequeninos e a constância dos acontecimentos (FALK, 2004). Esses princípios, se refletidos e adaptados à nossa realidade brasileira, podem ser seguidos, mantidos, mesmo sem recursos financeiros para adquirir mobiliários específicos. Poder contar com uma estrutura magnífica e ideal é excelente, mas podemos fazer muito mais com nossa prática consciente. Mobiliário sem intencionalidade não é válido. Intencionalidade sem mobiliário pode ser muito potente.

Primeiramente, compartilho trechos que podem ser especialmente alusivos à relação estabelecida entre adulto e criança e como há muita reciprocidade nessa relação. Percebe-se o bebê criando associações nos movimentos de cuidado e, pouco a pouco, passa a participar cada vez mais ativamente dos processos. Isso ocorre porque tudo se estabelece de forma respeitosa, considerando a criança como um sujeito que compreende o movimento, o contexto e que pode ser ativo em todas as situações.

Nossas educadoras aprendem a realizar com mais lentidão os movimentos dos quais **esperam resposta da criança, e contam com a sua participação**. Se mesmo assim, enquanto a vestem puxassem o braço da criança e colocassem nela a camisa com rapidez;

ou se na hora da alimentação pusessem o copo direto na boca, elas não dariam a oportunidade para que a própria criança tocasse a camisa ou o copo, antes da ação. **Qualquer operação executada com rapidez torna completamente supérfluo o movimento da criança pequena.**

Se a educadora executa seus movimentos prestando atenção aos movimentos de resposta da criança, dando oportunidades para ela, e adaptando os seus gestos, conforme os da criança, então lhe oferece a oportunidade de participar nas diversas operações que constituem os cuidados (FALK, 2016, p.72, grifos nossos).

No âmbito da situação institucional, e mesmo na família, algumas atitudes das crianças que têm lugar durante atos rotineiros passam despercebidas e, no entanto, adquirem particular importância **quando o adulto está atento a elas e permite que a criança participe, muitas vezes através de um simples movimento, da atividade concreta que se realiza.** Por exemplo, quando levanta os braços facilitando a ação do adulto de tirar sua camiseta, quando a pedido do adulto se senta ou se levanta, ou mesmo quando se aproxima do adulto agarrando-se nele, todos esses movimentos indicam que a criança se interessa por tudo o que sucede e que lhe agrada participar com o adulto do cuidado de seu corpo (FALK, 2004, p.79, grifos nossos).

São aspectos importantes não apenas para o desenvolvimento da criança, mas para que a educadora atue de forma correta: conseguir que a **criança execute por si própria os movimentos necessários** na hora de vestir-se e desvestir-se é uma das finalidades concretas e bem definidas do trabalho educativo. Isto influi, por sua vez, no tipo de relacionamento que se estabelece entre a educadora e a criança. Essa atitude facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não o limita a alimentar e a trocar a criança de maneira mecânica (FALK, 2004, p.79-80, grifos nossos).

Podemos constatar que essa educadora **tenta trazer a criança para participar na troca de roupa de maneira consequente.** Chama a atenção da criança a respeito daquilo que está fazendo com ela, espera com paciência que a criança descubra e preste atenção à peça de roupa que lhe apresenta e, nesses momentos, pede que realize o movimento necessário. Se a criança não faz o que ela solicita, a educadora continua a operação com naturalidade e, ao final de um instante, volta a propor tranquilamente, **um pequeno movimento em continuidade.** Sua atuação, assim, esteve consequente e muito mais flexível que os exemplos que vimos anteriormente (FALK, 2004, p.86, grifos nossos).

No contexto de uma escola infantil ou de uma instituição de acolhimento, esta situação é mais complicada. É preciso **evitar as mudanças frequentes das pessoas próximas das crianças** e, por conseguinte, os cuidados despersonalizados que são os responsáveis, em primeiro lugar, pelas carências afetivas, pelo atraso intelectual e transtornos posteriores da personalidade dos pequenos educandos na coletividade. Não obstante, a relação educador-criança se distingue pelas suas características essenciais da relação mãe-criança: suas origens, suas motivações, os elementos que a compõem, assim como seu diferente destino. Para a educação das crianças pequenas que não são os seus próprios filhos, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas **requer uma competência especial, um controle e supervisão continuada.** Exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e instintiva, é perigoso (FALK, 2016, p.24-25, grifos nossos).

De forma muito interessante, a autora Janet Lansbury (2014) escreveu um texto em seu livro que traz relatos em primeira pessoa, como se fossem as próprias crianças nos falando, como que para validarmos seus sentimentos e que passam um recado para o adulto cuidador:

Conte-me o que está acontecendo. [...] Eu gostaria de ser avisado antes de ser tocado, levantado, alimentado, esfregado, enxaguado, vestido, vacinado, etc. Eu gostaria de saber tudo que está acontecendo no meu corpo. Eu gostaria de ser convidado a participar, na medida do possível (por exemplo, ter a oportunidade de eu mesmo segurar a colher). Num primeiro momento parece estranho falar com alguém que não responde, mas nós logo nos acostumamos a isso. **Bebês começam a entender nossa intenção respeitosa de**

incluí-los muito antes do que nós possamos imaginar [grifo nosso]. E eles comunicam mais cedo se nós dermos a oportunidade (LANSBURY, 2014, p. 12, tradução nossa)⁴⁵.

Ouçame, não apenas me conserte. Conselheiros de relacionamento ensinam isso, e se aplica aos nossos bebês também. Eu quero meus sentimentos ouvidos, não consertados. **Por favor, não silencie ou apazigue todos os meus choros** [grifo nosso], colocando algo na minha boca apenas para fazer pararem minhas lágrimas. Eu quero ser capaz de tentar te contar o que eu preciso antes que você presuma algo. Às vezes eu só quero chorar em seus braços e que esteja tudo bem com você. Relaxa. É reconfortante ter você aqui, me escutando calmamente e tentando entender (LANSBURY, 2014, p. 13, tradução nossa)⁴⁶.

Sabe-se que a escola apresenta diversos desafios para que a ação do professor seja atenciosa e dedicada como direciona Pikler, no entanto, considero ser de extrema relevância insistir na importância de tais ações para o desenvolvimento pleno dos bebês, acreditando que a luta do professor para resistir às dificuldades e aos empecilhos muitas vezes impostos pela rotina escolar será validada e, gradualmente a visão de rotina rápida, que automatiza os cuidados de forma desatenciosa e impessoal será, superada. Tenho acreditado que, cada vez mais, há professoras e professores com uma análise crítica, que não se acomodam com uma docência na Educação Infantil baseada nas práticas, de certa forma, antigas, limitantes aos movimentos dos bebês, mas sim que buscam conhecimento para ampliar seu repertório, oportunizar experiências positivas aos pequenos e seguir com um pensamento divergente, um desenvolvimento baseado no respeito, na reciprocidade, no reconhecimento das diferentes infâncias e suas especificidades. Carvalho (2021) afirma que atualmente o protagonismo das crianças está em voga nos discursos que tangem a Educação Infantil, mas que “se secundariza e até mesmo se apaga” a autoria dos professores e professoras. “Em meio a tantos ‘preceitos pedagógicos’ a serem seguidos pelos(as) docentes, acaba-se aniquilando a atividade intelectual de pesquisa, estudo, leitura e debate que constitui a docência como profissão” (CARVALHO, 2021, p. 102). O autor ainda complementa que é necessário que o(a) professor(a) tenha liberdade de desenvolver sua autoria na constituição de sua docência, a partir dos seus próprios repertórios, suas narrativas e seus processos enquanto profissional sejam reconhecidas na Educação Infantil (CARVALHO, 2021). Por isso, trago aqui excertos relevantes para pensarmos alguns pontos importantes no que tange as relações de cuidado e atenção pessoal do professor para com os bebês no contexto da educação infantil.

⁴⁵ Trecho original em inglês: **Tell me what's going on.** [...] I would hope to be warned before I was being touched, lifted, fed, sponged, rinsed, dressend, given a shot, etc. I would want to know everything that was going on in my body. I would want to be invited to participate to the extent I was capable (i.e., given an opportunity to hold the spoon myself). At first it feels awkward talking to someone who does not talk back, but we quickly get used to it. Babies begin to understand our respectful intention to include them much earlier than we might believe. And they communicate earlier if we open the door (LANSBURY, 2014, p. 12).

⁴⁶ Trecho original em inglês: **Hear me, don't just fix me.** Relationship conselors teach it, and it applies to our babies too. I want my feelings heard, not fixed. Please don't "shush" and pacify all my cries, aticking something in my mouth just to stop my tears. I want to be able to try to tell you what I need before you assume it. Sometimes I just want to cry in your arms and have it to be ok with you. Relax. It feels comforting to have you here, calmly listening and trying to understand (LANSBURY, 2014, p. 13).

Para que o educador possa dedicar o tempo suficiente para cada criança, e agir sem pressa, para que ele possa dedicar toda a sua atenção e interesse à criança da qual se ocupa, é preciso que esteja profundamente convencido de que as outras, no mesmo momento, podem **brincar de maneira autônoma**, sem se sentirem abandonadas ou frustradas. E mais, ele pode aproveitar as possibilidades de atividade livre e autônoma, enquanto a criança da qual se ocupa estará feliz de receber sua atenção calorosa (FALK, 2016, p.40, grifos nossos).

Seguindo por esta perspectiva, de uma busca por uma relação mais respeitosa entre adulto e bebês nos contextos escolares, se faz necessário, também, pensar em como as potencialidades dos pequenos precisam ser reconhecidas e validadas, como precisamos confiar na sua potencialidade e capacidade de cuidar-se em determinados momentos, sempre com uma comunicação positiva, e numa tentativa de não-intervenção, pois, quando o espaço é pensado e organizado para receber os bebês, os perigos que ele possa apresentar serão reduzidos e controláveis, sendo possível deixar que os bebês se movimentem livremente no ambiente e descubram a vida de forma autônoma.

Neste sentido, Emmi Pikler inicia o trabalho pedagógico, em 1940, com base no princípio de que **toda ação do adulto com a criança deve ser intencionalmente planejada**, organizada, realizada e avaliada com a finalidade de propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento adequado entre as crianças, concebendo-as como sujeitos ativos, capazes de expressar suas próprias emoções, sentimentos, movimentos espontâneos, interações com o outro e de explorar o mundo que as rodeiam, mediante condições favoráveis de desenvolvimento físico e psíquico (SILVA et al., 2018, p. 110-111, grifos nossos).

Nas atividades de manipulação, as crianças devem ter ao seu alcance vários tipos de objetos escolhidos, criteriosamente pelo(a) professor(a), assim, o bebê tem possibilidade de movimento e exploração. O(A) professor(a) não conduz a atividade, fica próximo e de forma pontual se comunica com a criança. **Seu papel é de responder aos comportamentos da criança e estimular o comportamento desejado**. "Isto corta", em vez de: "Não, isto é perigoso, não pegue". "Não jogue a boneca", pode ser dito: "pegue a boneca e coloque no berçinho"; "muito bem, você guardou direitinho". O olhar e a fala do professor ou da professora melhor educam quando **afirmam a atitude adequada e expressam o comportamento positivo da criança** (SILVA et al., 2018, p. 65, grifos nossos).

Em determinados momentos ocorrerão comportamentos indesejáveis, ou situações em que o adulto demonstrará "descontentamento", e isto também precisa ser comunicado, no entanto, é importante ser assertivo também nesses momentos, para que a recepção do recado não seja confusa, indeterminada, como mencionado no trecho seguinte:

Algumas coisas que as crianças fazem resultam em cuidadores expressando dor ou raiva. Essas expressões também são um tipo de retorno. Por exemplo, pode-se dizer para uma criança que arranha um cuidador: "Você me machuca quando me arranha. Não gosto disso". A **mensagem deve ser clara** se a intenção é que esse retorno seja útil para a criança. Se o cuidador responde a isso numa voz melosa, sorrindo o tempo todo, mas apertando a criança com força como se estivesse bravo, a criança recebe uma mensagem mista, em vez de um retorno claro (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 36, grifos nossos).

Refletindo acerca da comunicação positiva, também é preciso pensar em como essa comunicação se dá com as crianças de diferentes idades, pois seu entendimento – ou sua capacidade de prever determinadas coisas – é diferente. Portanto, é também com ações que se consegue

demonstrar um comportamento desejado, ou comunicar o que está ocorrendo ou vai ocorrer. Quando a relação adulto-criança se estabelece de forma satisfatória e saudável, seguindo uma constância que pode ser conhecida, há uma previsibilidade que a criança consegue identificar, passando segurança e confiança para ela, o que oportuniza uma estada tranquila na instituição com aquele adulto cuidador. Na minha prática sempre busco comunicar de forma positiva qualquer comportamento desejado ou qualquer situação (FALK, 2004; SZANTO FEDER, 2011; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; LANSBURY, 2014). Assim como eu, pessoalmente, prefiro ser comunicada, independente da situação, de forma positiva, busco fazê-lo da mesma forma com as crianças. O resultado é muito mais efetivo e a relação estabelecida é de respeito e reconhecimento.

De início, evitávamos falar com receio de interromper ou de tirar sua atenção do que estava fazendo, mas com o passar do tempo, notamos que **a voz do educador é um dos meios para dar segurança ao bebê**. Fomos nos dando conta da importância do toque, de segurar em sua mão, tocar-lhe o rosto sem necessariamente pegá-lo no colo. Conversar, acariciar com gesto ou com a voz, atender suas necessidades afetivas e de cuidado físico possibilitaram a Henrique sentir-se cada vez mais confiante em suas conquistas e em seus movimentos (FREITAS; PELIZON; CHAVES, 2018, p. 43, grifos nossos).

Cabe a nós ajudá-lo a desenvolver essa noção [do tempo que passa], tentando descobrir entre as suas competências existentes já adquiridas, aquelas que pode usar como pontos de referência. Por exemplo, o bebê de três semanas está com fome e chora... Para uma criança de três anos, você pode explicar o que deve acontecer para que ele possa ter sua comida no prato e ele possa calcular *a medição* observando, por exemplo, como alguém está cumprindo o que foi anunciado. Com um bebê de três semanas isso não funciona. Ao contrário, se ao se aproximar dele, todos os gestos necessários são feitos, sempre exatamente na mesma ordem, isso é algo que o bebê pode reter, eu diria em sua *memória postural* e, tendo certeza de que os mesmos eventos, na mesma ordem, anunciam o mesmo resultado, ele pode parar de chorar e esperar. **O bebê tem conseguido captar o tempo que decorre entre o surgimento da necessidade e sua satisfação por meio dos pontos de referência que foram propostos** [grifo nosso] (SZANTO FEDER, 2011, p. 101, tradução nossa)⁴⁷.

O professor, ou a professora, no contexto da Educação Infantil, buscando o desenvolvimento pleno da criança, precisa ter consciência de que, como já mencionado algumas vezes nesta pesquisa, não é suficiente apenas ter jeito com crianças ou agir com instinto. É preciso ter conhecimento, estudo, agir com planejamento e intencionalidade, a fim de não falhar com as crianças no início à vida. O professor, principalmente, de Educação Infantil, trabalha com o olhar atento, investigativo, observador e

⁴⁷ Trecho original em espanhol: Nos corresponde a nosotros ayudarlo e desarrollar esa noción, tratando de descubrir entre sus capacidades existentes ya adquiridas, aquellas que pueda utilizar como puntos de referencia. Por ejemplo, el bebé de tres semanas tiene hambre y llora... A un niño de tres años, se le puede explicar qué debe ocurrir para que pueda llegar a tener su comida en el plato y él podrá calcular *la medida* observando, por ejemplo, cómo uno va cumpliendo lo que le ha anunciado. Con un bebé de tres semanas, esto no funciona. Por el contrario, si a medida que uno se va acercando a él, se van haciendo todos los gestos necesarios, siempre exactamente en el mismo orden, esto es algo que el bebé puede *retener*, diría yo en su *memoria postural* y, al estar seguro de que los mismos hechos, en el mismo orden, anuncian el mismo resultado, puede dejar de llorar y esperar. El bebé ha podido captar el tiempo que media entre la aparición de la necesidad y su satisfacción, mediante los puntos de referencia a su medida que se han podido proponer (SZANTO FEDER, 2011, p. 101).

sabe o que fazer com o que observa e vivencia com os bebês. Cria estratégias e proporciona vivências e experiências que potencializem seu crescimento.

A concepção de criança como ser capaz, **requer um professor ou uma professora com olhar investigativo** a fim de proporcionar intervenções adequadas para uma atividade livre e autônoma, compreendida nos diversos espaços da escola infantil – tanto os diversos espaços na área interna como as muitas possibilidades na área externa: na sombra de uma árvore, de uma lona ou tecido; no sol; na areia; no jardim; na quadra; no refeitório; nos corredores; sob as escadas; nas salas – e interações – no banho, na troca, na alimentação, na atividade de exploração de objetos, na acolhida, na despedida.

A atitude do professor e da professora, frente à criança, reconhecendo-a como o foco da comunicação, **permite a emergência do sujeito**. Destacamos a importância de o professor ou a professora falar direto com a criança, sem se dirigir de forma genérica para o grupo; a importância do olhar, do chamar pelo nome, do dar tempo e atenção às iniciativas de comunicação da criança, do falar com a criança – iniciativas que promovem possibilidades reais de comunicação.

O olhar do adulto acolhe e tranquiliza enquanto o bebê brinca, rola e explora objetos. A criança que se sente acolhida fica mais tempo experimentando com os objetos. **A atenção é algo que se estrutura na própria relação com os objetos e com o adulto que permanece atento à criança** (SILVA et al., 2018, p. 57, grifos nossos).

À luz dessa discussão e comprometidos com vivências ricas e humanizadoras, não deixamos a criança pequenininha esperando e nem a preparamos para o futuro, mas **proporcionamos possibilidades de exploração e manipulação de objetos diversificados**, considerando o tempo próprio da criança e o espaço organizado como elementos cruciais para isso. Em outras palavras, repensamos a rotina na creche de modo intencional visando ao máximo desenvolvimento das qualidades humanas e, por isso, comprometido com uma rica experiência de cada criança (SILVA et al., 2018, p. 153, grifos nossos).

Como psicóloga de creche por muitos anos, minha primeira preocupação nas equipes sempre foi *a promoção da saúde*. Isso implica uma atitude muito precisa: Como organizar cada dia, **para assegurar uma vida cotidiana interessante** [grifo nosso] tanto para os bebês como para os adultos? Os pontos de referência, de ancoragem são então estabelecidos em termos de um amplo quadro que aponta para o desenvolvimento normal e não em termos do que deve ser evitado, do anormal, do patológico.

Promover significa **não deixar ao acaso** [grifo nosso] nenhum aspecto da vida cotidiana que dependa do nosso discernimento, ciente de que esses aspectos constituem um sistema interdependente: qualquer mudança em um elemento provoca modificações nos demais e isso deve ser antecipado e considerado (SZANTO FEDER, 2011, p. 84, tradução nossa)⁴⁸.

Ainda relacionando-se à ação docente, à intencionalidade e ao planejamento do professor, compete refletir acerca da organização do espaço, à forma como o ambiente vai acolher o bebê e incentivar, sem a intervenção direta do adulto, seu movimento e desenvolvimento. Nos excertos selecionados é possível perceber alguns relatos/descrições de como pode ser esta organização do

⁴⁸ Trecho original em espanhol: Como psicóloga en jardines maternas durante muchos años, mi primera preocupación en los equipos siempre ha sido *promover la salud*. Esto conlleva una actitud muy precisa: ¿cómo organizar cada día, para asegurar una vida cotidiana interesante tanto para los niños como para los adultos? Los puntos de referencia, de anclaje, de plantean, entonces, en términos de un amplio marco que apunta al desarrollo normal y no en términos de lo que hay de evitar, lo anormal, lo patológico.

Promover significa no dejar librado al azar ningún aspecto de la vida cotidiana que dependa de nuestro discernimiento, conscientes de que estos aspectos constituyen un sistema interdependiente: cualquier cambio de un elemento provoca modificaciones en los otros y esto debe ser previsto y considerado (SZANTO FEDER, 2011, p. 84).

espaço e em outros trechos há orientações diretas de como se deve fazer para que seja satisfatório e condizente com a perspectiva pensada por Pikler:

No espaço interno devem existir nichos organizadores com categorias diferentes de brinquedos. Os objetos podem ser separados em cestos ou bacias pequenos para cada categoria. Esses nichos devem estar **ao alcance dos bebês** e devem ser sempre reorganizados pelas educadoras ao longo do dia (COSTA, 2020, p. 79, grifos nossos).

A organização do espaço pode ser pedagógica ou não. É possível alimentar bebês em pequenos grupos, **com qualidade e aprendizagem de habilidades para o autocuidado**, pois os outros bebês brincam em uma área próxima, estruturada e segura. Se o espaço está mal preparado, a alimentação é um desprazer e não colabora para o desenvolvimento dos bebês (COSTA, 2020, p. 84, grifos nossos).

Por exemplo, os bebês estão aprendendo a equilibrar o próprio corpo, sendo assim, necessitam de um solo duro, que impulse a verticalidade e permita a descoberta dos pontos de equilíbrio do corpo em relação ao solo (SZANTO-FEDER, 2011). No entanto, nos momentos de descanso, os bebês precisam de elementos macios e aconchegantes, por isso **o espaço deve ser organizado para que a dureza e maciez se complementem** (COSTA, 2020, p. 85, grifos nossos).

Outra atividade apreciada pelos bebês é subir em lugares altos e de se sentirem grandes, no entanto, não é agradável a eles se sentarem para comer em cadeiras muito altas, onde fiquem com as pernas e os pés balançando. **A mobília deve ser adequada ao tamanho dos bebês, pois passará a eles seu tamanho real.** Em um ambiente com mobílias altas, o bebê sempre se sentirá pequeno ou inadequado (COSTA, 2020, p. 85, grifos nossos).

Para todos os grupos de experiências, devemos pensar nesta **dinâmica de opostos que se encontra no espaço**. É preciso pensar em uma estrutura organizada, que transmita aos bebês informações sobre o mundo, porém, que seja dinâmica e fluida (COSTA, 2020, p. 85, grifos nossos).

Os espaços onde bebês e crianças pequeninhas passam o dia devem ser arrumados deixando as salas claras, limpas e ventiladas; sem objetos e móveis quebrados. Os espaços dentro de uma sala de aula devem ser amplos para garantir liberdade de movimento e autonomia; espaços para atividades mais tranquilas e espaço para relaxamento; com **flexibilidade para permitir que as crianças desenvolvam atividades no seu próprio ritmo**, podendo escolher com o que brincar e em que momento (SILVA et al., 2018, p. 140, grifos nossos).

Como é possível perceber, a ação da professora se faz presente a todo o momento, inclusive – ou talvez principalmente – na organização do espaço e nos materiais disponibilizados para o movimento e a brincadeira do bebê. Nos trechos seguintes a relação entre a organização do espaço, a intencionalidade da professora e as relações que se estabelecem entre adulto e criança serão expostas, finalizando esta seção integrando as perspectivas citadas anteriormente.

A ação indireta da educadora pode ser observada, pois foi ela quem disponibilizou materiais pensando em diversas possibilidades de brincadeiras. Um garrafão de água permite ao bebê experiências como explorar, colecionar, encaixar, arrastar, ralar, deslocar, carregar, encher e esvaziar, ações que correspondem a conteúdos. Ou seja, ao **escolher um objeto simples e disponibilizá-los em grande quantidade**, os bebês fizeram escolhas e conseguiram se manter em suas descobertas até se encontrarem para brincarem juntos (COSTA, 2020, p. 100, grifos nossos).

A interação amistosa que se verifica na cena se relaciona com a tranquilidade que este ambiente proporciona aos bebês, pois os brinquedos estão ao seu alcance, e **a brincadeira pode se iniciar e terminar sem interrupções e no tempo que corresponde aos interesses dos bebês** e não do adulto (COSTA, 2020, p. 101, grifos nossos).

Observações realizadas em uma sala de berçário com crianças de quatro meses a dois anos mostraram que a **organização do espaço marca a concepção que o adulto** tem em relação às crianças. Essas marcas não estão expressas apenas nos elementos e nos objetos disponibilizados aos bebês, mas também nas decisões que os adultos tomam sobre o uso do espaço; são indicadores das concepções referentes à criança, que podem inseri-las ativamente ou aliená-las das práticas educativas, considerando suas necessidades e seus desejos (SILVA et al., 2018p. 125, grifos nossos).

Um espaço rico de objetos e brinquedos oferece às crianças e professoras ou professores um **ambiente tranquilo, acolhedor e interessante**, mantendo os pequenos mais calmos e envolvidos naquilo que estão fazendo. Por isso **esses objetos devem interessar às crianças**, ou seja, não podem ser quaisquer objetos. Movimentando-se livremente pela sala, ora engatinhando, ora andando, em livre acesso, os bebês que têm domínio de seu corpo, demonstram interesse por descobrir novos espaços, explorando-os e se relacionando com eles, podendo descobrir diversas possibilidades ao brincar, ficando um bom tempo em significativas atividades exploratórias (SILVA et al., 2018, p. 135, grifos nossos).

[...] a nossa presença é essencial para observar as ações das crianças e intervir quando necessário. Nesse contexto nosso papel é, além de organizar o espaço e mediar as relações estabelecidas pelas crianças com os objetos, observar. E a **observação das reações das crianças perante um objeto novo oferece elementos de intervenção** (SILVA et al., 2018, p. 136, grifos nossos).

Conforme o bebê vai crescendo, o adulto necessita **ampliar as possibilidades de contato do bebê com o mundo**, proporcionando-lhe acesso a diferentes espaços físicos, objetos, falando com ele e planejando sistematicamente um tempo para estar com ele e apresentar-lhe o mundo. O adulto é, dessa forma, **o portador vivo da cultura e o organizador de novas vivências** para que essa criança, desde muito cedo, vá convivendo e, aos poucos, se apropriando da cultura produzida pela humanidade.

Com as crianças um pouco maiores, que já estão iniciando a atividade de manipulação de objetos, o papel do professor, além de organizador dos espaços e materiais, é também o de observar e fazer a leitura do que as crianças dizem por meio de gestos, expressões faciais e outros sinais [...] (SILVA et al., 2018, p. 160, grifos nossos).

O professor e a professora das crianças pequeninhas, ao conhecer essas regularidades, poderá compreender o processo de educação não como um processo natural e espontâneo, mas como um processo intencionalmente pensado para prover o enriquecimento das vivências das crianças por meio das condições sociais em que vivem. Isso revoluciona seu papel, não mais entendido como o de alguém que espera o desenvolvimento das crianças, mas como o de **um profissional responsável por criar condições adequadas** para que elas se apropriem das qualidades humanas.

Nessa ótica, o professor e a professora são os mediadores que organizam os tempos, espaços, materiais e, também, observadores sempre atentos às necessidades das crianças, com o intuito de **repensar as práticas que constituem a rotina** da vida da criança pequeninha na creche (SILVA et al., 2018, p. 162, grifos nossos).

[...] a nós, professoras e professores, cabe organizar o ambiente – quer dizer, preparar o espaço e cuidar das relações – para que bebês e crianças pequeninhas vivam experiências que as encantem, que estimulem seu pensamento, seu agir e sua emoção. Essa importância da agência dos pequenos para seu desenvolvimento cultural e psíquico significa que **fazemos as coisas COM eles e não para eles e nem por eles**: falamos com eles e não por eles, pensamos com eles e não por eles, escolhemos com eles e não por eles, agimos com eles e não por eles. Bebês e crianças pequeninhas precisam ser sujeitos das experiências que propomos e organizamos – e que podemos propor e organizar com eles, possibilitando que participem da vida na escola da infância (SILVA et al., 2018, p. 215, grifos nossos).

A partir dos trechos compartilhados anteriormente, é possível perceber a necessidade de ampliar o entendimento da docência para além do simples planejamento de “atividades pedagógicas” – é justamente direcionar-se ao oposto disso (CARVALHO, 2021). Conforme Dalledone e Coutinho (2020) é preciso problematizar a prática pedagógica na Educação Infantil e repensá-la com base em mudanças de níveis estruturais e mais subjetivos. “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 de garanta a viabilidade desses processos, com um maior número de professoras por turma e formações continuadas, por exemplo” (DALLEDONE; COUTINHO, 2020, p. 69).

Ainda em relação aos trechos compartilhados, é possível perceber que o cuidado e a atenção pessoal não se desprendem da ação docente em momento algum. A intencionalidade pedagógica implicada na escolha dos objetos que compõem o ambiente, o respeito às temporalidades dos bebês, a comunicação positiva e efetiva também compõem uma docência baseada em escolhas embasadas, e demonstram que não pode ser considerado de cunho pedagógico apenas o planejamento de “atividades” específicas, visando o desenvolvimento do bebê em detrimento do desejo do adulto (CARVALHO, 2021). Arenhart, Guimarães e Santos (2018, p. 1678) discutem o quanto “a estruturação da creche, a organização do tempo e do espaço individualizam ou padronizam situações de cuidados físicos (alimentação, banho, sono...) obscurecendo os sentidos dos bebês”. A abordagem Pikler comprova que esta rigidez realmente apaga os sentidos dos bebês, seu autoconhecimento e sua consciência de seu próprio corpo, além de apagar também suas vontades. A busca por imagens de docência que quebrem com esses paradigmas é de extrema importância para que tenhamos bebês seguros, confiantes e conscientes de si (LANSBURY, 2014).

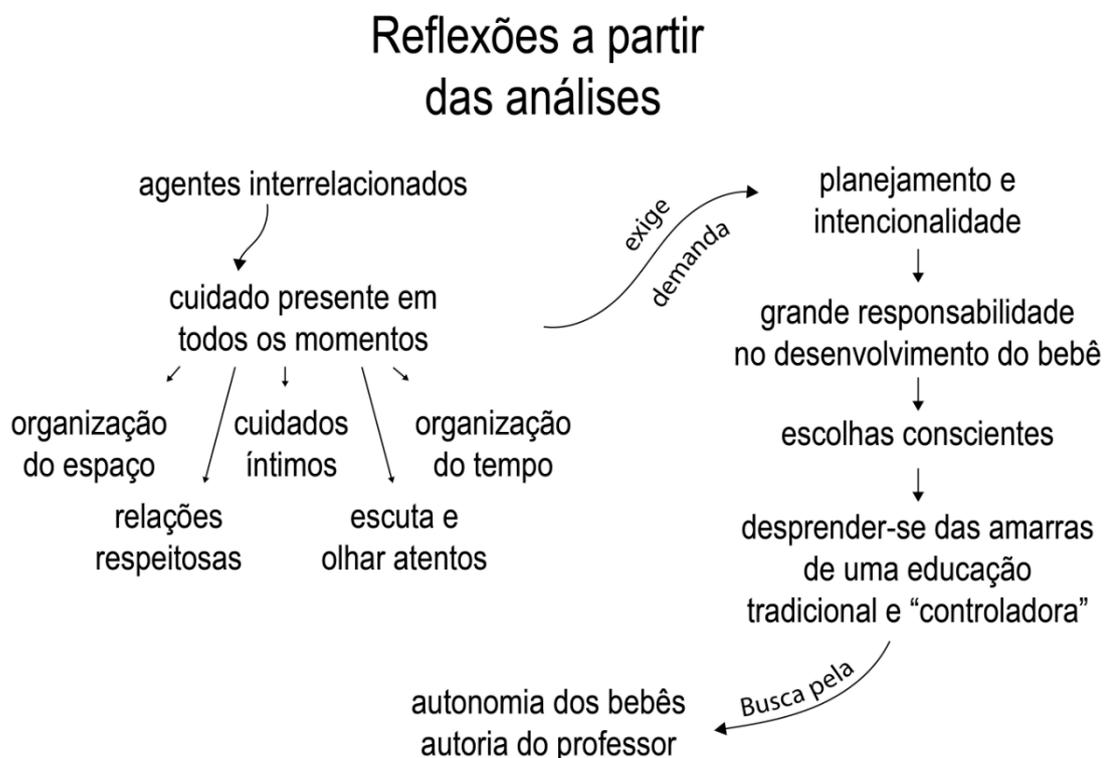
A inter-relação entre os diversos fatores que envolvem o cotidiano nas instituições de educação infantil é inegável. Ao longo deste capítulo de análises tal fator é inegável. Iniciei o capítulo relacionando fatores ao analisar as relações de cuidado e atenção pessoal aos bebês; segui pela mesma perspectiva ao abordar o cuidado no movimento livre e finalizei relacionando fatores ao analisar as questões de cuidado na ação docente. Tal movimento pode ser observado no gráfico que compartilho a seguir (figura 6).

Finalizando a escrita deste trabalho, no próximo capítulo apresento as considerações finais deste processo de pesquisa e revisão de bibliografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CUIDADO COM BEBÊS EM FOCO



Figura 7: Reflexões a partir das análises



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Estudar e refletir acerca da Abordagem Pikler é dar-se conta de que a infância é aqui e agora e as aprendizagens que essa etapa da vida oferece marcam o desenvolvimento da criança e, por que não dizer que também marcam o adulto que estará inserido em nossa sociedade no futuro? No entanto, pensar que a infância marca o adulto do futuro não quer dizer que se deve pensar sempre no depois quando estamos com a criança. Este é o cerne de todo o trabalho e vivência com bebês. Para marcar positivamente o futuro, a infância – ou especificamente – a primeiríssima infância deve ser vivida sempre no presente. Neste breve – mas não irrelevante – capítulo, me encaminho para o final da escrita *desta* pesquisa, mas considero importante afirmar que não se trata do fim da minha busca por mais conhecimento acerca desta forma de respeito às crianças e às infâncias. Não é o fim dos estudos acerca de uma conduta que eu acredito.

Ao longo deste trabalho eu pude me aproximar dos autores e autoras dos dez livros que compuseram o *corpus de análise*, leituras essas que aprofundaram o meu conhecimento acerca da Abordagem Pikler e de seus desdobramentos ao redor do mundo, bem como outras “correntes” que surgiram através de suas alunas, como a RIE de Magda Gerber. Além de, felizmente, intensificar ainda mais minha curiosidade e interesse em me envolver com tal abordagem, pensando em formas de aproximá-la do nosso contexto educacional.

Durante as leituras e a escrita, foi muito claro o quanto o cuidado está intrínseco ao cotidiano da Educação Infantil e o quanto ele influencia na educação de bebês. Meu objetivo, ao longo da produção do trabalho, foi justamente demonstrar que o cuidado com bebês não pode ser diminuído ou menosprezado, mas sim valorizado e potencializado, visto como um vetor para o desenvolvimento e autonomia das crianças, crescendo com confiança e segurança.

No decorrer do capítulo de análises, as questões do cuidado foram amplamente abordadas, relacionando-se com as questões de atenção pessoal, movimento livre e ação docente. Diversos aspectos foram apresentados, exemplos de situações ocorridas no Instituto Loczy e também alguns relatos de vivências minhas. A partir do capítulo, é possível inferir que todos os agentes estão realmente relacionados entre si, coexistem e são indissociáveis, pois não se tem organização do espaço sem a observação e a intencionalidade de um professor. Não se tem atenção pessoal na educação infantil sem uma boa relação entre adulto e criança, que se estabeleça em um espaço organizado, com intencionalidade, com respeito à criança e suas vontades. Arenhart, Guimarães e Santos (2018, p. 1679) refletem acerca de uma “[...] Pedagogia de contexto: o movimento de pensar o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações das crianças e não só da ação direta do professor” e ainda complementam que um dos maiores desafios é “promover espaços de formação e pesquisa que possam constituir-se como espaços de enunciação dos professores sobre suas experiências, compreendendo-as também como formativas” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018, p. 1679). Ou seja, o que Carvalho (2021) também afirma: é necessário afirmar a autoria das professoras baseadas em suas pesquisas diárias e suas práticas nos contextos de escolas infantis e, dessa forma, ser possível difundir a perspectiva de que há diversas imagens docentes, diversas possibilidades de fazer docência, baseada nos contextos específicos nos quais as professoras e professores estão inseridos.

Considero importante ressaltar que a questão das relações de cuidado com o corpo dos bebês é marca da docência na creche; este discurso está presente na consciência das professoras (ARENHART, GUIMARÃES, SANTOS, 2018) e, conforme as autoras (2018, p. 1683, grifo nosso), “cuidar é cultivar um modo dinâmico e complexo de relação que permite a cada sujeito reconhecer-se no mundo. [...] No caminho da Educação, cuidar significa acompanhar o outro com atenção em seu processo de desenvolvimento, valorizando o significado formativo da relação. Isso significa acolher e encorajar a criança, constituindo a confiança e autoestima necessárias para o crescimento”. A partir desses trechos compartilhados, é possível estabelecer estrita relação com a abordagem de Emmi Pikler, que baseia sua teoria nessas relações de respeito e cuidado (FALK, 2004; 2016) e é o que se faz necessário reiterar diariamente na docência com bebês e nos contextos de instituições de Educação Infantil. Portanto, é fundamental, principalmente para o professor, ou professora, de bebês,

que reconheça sua importância para o desenvolvimento do bebê e sua relação com o mundo, pois é o adulto que está em contato direto com ele que poderá oportunizar boas experiências que o farão inserir-se no mundo que o rodeia.

Por fim, acredito que o que eu possa inferir neste trabalho é que tudo que diz respeito ao cuidado, está ligado às relações que se estabelecem ao longo da estada das crianças na escola – ou no mundo – pois as relações de cuidado estão presentes em todos os outros fatores que fazem parte do cotidiano. Finalizando, então, considero importante, novamente, reafirmar a indissociabilidade entre cuidar e educar, aspecto tão importante na escrita desta monografia. Conforme Dalledone e Coutinho (2020, p. 69) “Pelo fato de 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 nos primeiros anos de vida”.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. *Docência na Creche: cuidado na educação das crianças de zero a três anos*. Educação & Realidade, v. 43, p. 1677-1691, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de educação de educação infantil: implicações e desafios da formação. *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: M. L. Flores & S. S. Albuquerque, *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 57-68, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*. São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Saberes e conhecimentos que compõem currículos com bebês e crianças pequenas. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 47-65, set./dez. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: parecer nº 20/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 08 mai. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das instituições de Educação Infantil. *História da Educação*, Pelotas-RS, v. 20, n. 1, p. 115-134, set. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 14, p. 188-207, 2019a.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientização em discurso. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019b.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar.. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf>> Acesso em: 08 mai. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidiane Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

CHOKLER, Myrtha Hebe. *La aventura dialogica de la infancia*. Buenos Aires: Cinco, 2017.

COSTA, Leila Oliveira. *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

DALLEDONE, Giovana Castro; COUTINHO, Ângela Scalabrin. As contribuições da Abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores. *Zero-a-Seis*, v. 22, n. 41, p. 47-72, jan./jul. 2020.

DAVID, Myriam; APPEL, Geneviève. *Lóczy, una insólita atención personal*. Tradução de Magalí Sirena Machado. 3ª ed., 1ª reimpressão. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de Oliveira e. *Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2018.

FALK, Judit. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

FALK, Judit. (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz e Carmen Moraes. 2ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: M. L. Flores & S. S. Albuquerque, *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 17-38, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. *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* / Paulo Sérgio Fochi. - 2013. 172 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70616>> Acesso em: 08 mai. 2020.

FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena; CHAVES, Rosa Silvia Lopes. (Org.). *Olhares em diálogo na educação infantil: aproximações com a abordagem de Emmi Pikler*. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

GOBBATO, Carolina. *“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*. 2011. 282f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Bebês no coletivo da creche: encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 25, p. 1-19, 2019.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Tradução de Gabriela Wondracek Link. 9ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LANSBURY, Janet. *Elevating child care: a guide to respectful parenting*. [S.L]: JLML Press, 2014.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 1ª ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008, v.1, p. 127-138.

PALMER, Joy A. Friedrich Wilhelm Froebel 1782-1852. In: PALMER, Joy A. *50 grandes educadores*. São Paulo:Contexto, 2005, p. 120-127.

PIVA, Luciane Frosi. *Transições cotidianas nos modos de ser e viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche*. 2019. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação* (UFSM), v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

SANTOS, Adriane Soares dos; GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise. Corpos cheios de si e do outro: encontros entre crianças e adultos na creche. *Revista Institucional Artes de Educar*, v. 5, p. 508-524, 2019.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professores, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*. Vol. 07, n. 1. p. 70-81, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2005.

SILVA, José Ricardo. et al. (Orgs.) *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOARES, Suzana Macedo. *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. 1ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros. *O tempo no cotidiano da creche: desafio e possibilidades*. 2019. 164f. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SZANTO FEDER, Agnès. *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. Tradução de Rut Mijelshon. 1ª ed. Buenos Aires: Cinco, 2011.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, ES, a. 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018.