

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Andréa Szalontai

“Olha o Márcio caminhando sozinho, que lindo!”:
aprendizados sobre motricidade livre dos bebês durante a fase final da formação em
Pedagogia.

Porto Alegre
1º semestre
2018

Andréa Szalontai

“Olha o Márcio caminhando sozinho, que lindo!”:
aprendizados sobre motricidade livre dos bebês durante a fase final da formação em
Pedagogia

Trabalho de Conclusão 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 Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Professor Doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre
1º semestre
2018

Dedico, com toda gratidão de meu coração,
à minha madrinha
Elvira Hildegard Fritzen,
por sua fé inabalável,
por sua força e incentivo,
por acreditar em todos os instantes
que seria possível
eu chegar até aqui.

AGRADEÇO

À Vida que tudo dá,
à Lúcia e Andras que a vida me deram, e dela já se foram;
à Ana, a quem dei a vida,
me dá todo dia a chance de ser um pouco melhor;
aos amigos e colegas de curso,
fontes de trocas e boas risadas;
às crianças das práticas e do estágio,
mestres
plenos de risos e alegria;
às professoras e professores,
das escolas por que passei,
e da UFRGS,
com quem aprendi de novo a ser humano;
à UFRGS, seus técnicos e funcionários,
por resistir com maestria e excelência
na luta pela Universidade Pública Gratuita de Qualidade;
à Gabriel de Andrade Junqueira Filho,
por saber olhar além, muito além,
a Vida,
o mundo e a alma das crianças pequenas,
também as nossas almas,
anseios, medos e sonhos.
E sabe, sábio, exemplo,
guiar-nos nesse mundo da educação e
dos aprendizados,
cheio de sinceridade, autenticidade, entrega e paixão.
Quero assim ser e estar com os pequenos e
na Vida.
Gratidão a todos por
me permitirem apre(e)nder
Vida.

*Serás capaz de educar a tua alma para que ela abarque a Unidade
sem se dispersar?
Serás capaz de unificar a tua força
e conseguir a delicadeza
de uma criança?*

Tao-Te King
Seção X

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo aprofundar os estudos e reflexões sobre as contribuições da Abordagem Pikler para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento motor autônomo das crianças bem pequenas. Além disso, recobrar e analisar situações de aprendizagem vivenciadas junto aos bebês no estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado numa escola pública de Porto Alegre, e suas articulações com minha formação profissional. Para tanto, recorri a obras de Emmi Pikler, de suas colaboradoras Judith Falk e Anna Tardos, e de estudiosos de Pikler, como Paulo Fochi, Agnés Szanto-Feder, Myrtha Chokler, Myriam David e Geneviève Appel. Realizo essa pesquisa qualitativa, cujos dados são obtidos do levantamento bibliográfico e da análise de documentos produzidos por mim durante o período de estágio, em que o investigador é sujeito e objeto da própria pesquisa. A partir desses elementos, reflito sobre a seguinte pergunta de pesquisa: quais as contribuições da Abordagem Pikler sobre a motricidade dos bebês, e como essas repercutiram nas análises e reflexões sobre a prática e a formação profissional, ocorridas durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia e na etapa posterior, de elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? As análises direcionam-se para a aquisição dos movimentos de engatinhar e andar, por dois meninos do berçário; e reflexão sobre meu percurso de professora em constituição, durante essa fase final da formação pedagógica, na relação com a motricidade dos bebês. Como resultado das análises e reflexões sobre as práticas realizadas, identifico a importância, para os adultos envolvidos na educação de bebês, de conhecer as descobertas de Emmi Pikler sobre o desenvolvimento motor autônomo dos bebês: que os mesmos são capazes de aprender a aprender sentar, engatinhar e andar, por si mesmos, e que não é necessário que os adultos os coloquem em posições ou que os apoiem durante seus movimentos. Esse conhecimento contribuirá para que professores e familiares realizem ações que favorecerão aos bebês o desenvolvimento de sua motricidade livre.

Palavras-chave:

Educação Infantil. Berçário. Abordagem Pikler. Motricidade Livre. Atividade Autônoma.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. METODOLOGIA.....	11
3. MARCO TEÓRICO.....	14
3.1 Abordagem Pikler: uma introdução.....	14
3.2 Dois conceitos fundamentais: Motricidade Livre e Atividade Autônoma.....	18
3.3 Concepção de adulto.....	30
3.4 Concepção de Criança.....	36
4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA. OU “NARRATIVAS DE AQUISIÇÕES”.....	40
4.1 Aquisição da formação pedagógica. Ou “Como descobri o que fazer com os bebês e comigo no berçário”.....	40
4.2 Aquisição dos Movimentos de Engatinhar. Ou “Como João começou a engatinhar”.....	52
4.3 Aquisição dos Movimentos de Andar. Ou “Como Márcio começou a andar”...59	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE.....	73

1. INTRODUÇÃO

“O que fazer com os bebês?” É o que perguntei ao ver-me ingressando em uma turma de berçário, depois de ter estagiado durante 08 semanas junto a uma turma de crianças de 5 anos, na primeira etapa do estágio obrigatório - interrompida em decorrência da greve dos professores na rede municipal de Porto Alegre (RS). Para a atuação no Jardim B, meus interesses anteriores orientavam-se para a Literatura Infantil.

Busquei respostas em Fochi (2013), sobre o que fazem os bebês no berçário. O autor tem como um dos seus teóricos sobre a pedagogia para a pequena infância, a pediatra húngara Emmi Pikler, que iniciou sua produção intelectual na década de 30 do século passado. Pikler fundou o hoje chamado Instituto Pikler-Lóczy, e possuía como um dos principais objetos de interesse investigativo o desenvolvimento da motricidade, estudado no decorrer da atividade cotidiana das crianças. Refletindo sobre Pikler, Fochi (2013) nos traz a ideia de que os bebês “são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, e confortáveis, e especialmente, devem ser tratados com respeito.” (Fochi, 2013, p. 43).

A apresentação de Pikler por Fochi chamou muito minha atenção. Inicialmente porque descendo de pai húngaro. Acendeu uma curiosidade imediata, não somente pela ascendência sanguínea, mas também pelo fato de ser conhecimento acadêmico húngaro produzido anteriormente à abertura da Cortina de Ferro¹, e que hoje toma importância e expressividade mundial, na área da Educação, Psicomotricidade e Psicologia do Desenvolvimento.

Durante a observação e as primeiras semanas de prática do estágio no berçário, realizado em uma escola de educação infantil, da rede pública, no município de Porto Alegre (RS), percebo na turma dois meninos que ainda não realizavam movimentos que eram esperados pelo senso comum - pais, professores e até mesmo eu, como mãe e pedagoga em formação - para as suas faixas etárias: João² com 11 meses não engatinhava e Márcio³ com 18 meses não andava. Em sua dissertação, Fochi (2013) intitula uma de suas Histórias Narradas como “Ação autônoma: os primeiros passos de Miguel”, onde descreve seu olhar testemunhal quando o menino começa a caminhar sozinho pela primeira vez. Na escrita das páginas dessa

¹ Termo usado para indicar a divisão da Europa, em Oriental e Ocidental, no pós-guerra de 1945. A área Ocidental ficou sob influência dos EUA e o chamado Leste Europeu, sob controle União Soviética, dividindo também o mundo em comunista e capitalista – a chamada Guerra Fria. A abertura da Cortina de Ferro é considerada o fim dessa polarização, quando cai o regime soviético, em 1991.

² Nome fictício - 11 meses.

³ Nome fictício - 18 meses.

história, Fochi (2013) referencia-se predominantemente em autoras com vínculo e lastro teórico em Emmi Pikler. Meu olhar e inquietações iniciais, sobre o não-caminhar de Márcio encontraram reverberação nas análises piklerianas de Fochi, sobre o caminhar autônomo do menino que observava.

Outro motivo pelo qual me impressionei com Emmi Pikler, como autora referência de Fochi (2013), é que ele fala de uma abordagem psicossomática, em que a saúde do corpo e da psiquê estão relacionadas, bem como o indivíduo com seu entorno. Essa área do conhecimento, a psicossomática, está relacionada a uma das atividades profissionais que exerci anteriormente à Pedagogia – de terapeuta corporal.

Atuei durante quinze anos neste campo, tendo realizado cursos de formação profissional em Massoterapia, Shiatsu, Terapia Reichiana, entre outros. O Shiatsu é uma técnica japonesa de manuseio e pressão dos pontos de acupuntura, baseada num sistema milenar, a Medicina Tradicional Chinesa, considerada também uma abordagem psicossomática, onde corpo e mente estão em interação dinâmica, equilibrada e complementar, gerando saúde. Nessas diversas abordagens de terapias corporais, um corpo saudável e flexível espelha uma mente saudável, uma mente saudável gera um corpo saudável.

O aprendizado sobre bebês e minha prática docente foram enriquecidos com essa minha experiência de vida. Foi quase instintivo olhar os corpos dos bebês, ler suas expressões e movimentos como uma linguagem própria de comunicação deles para comigo, entre eles e deles para com os outros adultos⁴ que atuavam no Berçário. Nesse contexto de terapias corporais, foram incluídas nos planejamentos semanais sessões de Massagem Shantala, técnica de origem indiana que atua em canais de energia, semelhante aos meridianos da acupuntura. Faltava conhecer melhor como se desenvolve a motricidade dos bebês, quais as questões que estavam envolvidas nos estágios em que se encontravam João e Márcio, de engatinhar e caminhar.

Em face a isso tudo, eu simplesmente “precisava” estudar mais sobre a Abordagem Pikler: por ser originada na Hungria, por tratar do corpo, por falar de motricidade – tema, que não nos foi apresentado durante a graduação. Durante as últimas oito semanas da segunda etapa do estágio li apenas alguns artigos sobre a Abordagem Pikler em Falk (2004), em busca

⁴ Eram três educadoras em sala de aula, sendo duas delas graduadas em Pedagogia. Atuavam também no berçário: estagiária no turno da tarde, professoras e estagiárias de Psicologia (01 vez por semana), professoras e estagiárias de Ed. Física (01 vez por semana). Frequentavam a sala: funcionárias da cozinha, para trazerem as refeições; a nutricionista, para inquirir sobre a dieta; as enfermeiras, para dar medicação.

de elementos que me inspirassem a criar e propor situações de aprendizagem que favorecessem o desenvolvimento de habilidades motoras pelos dois meninos, João e Márcio. Situações estas que, mais precisamente, os conduzissem às aquisições do andar e do engatinhar.

Para este trabalho aprofundo os estudos sobre a motricidade dos bebês na Abordagem Pikler e seu “movimento livre” - conceito central da abordagem pikleriana - lendo, enfim, nesta nova etapa da minha formação, as referências citadas⁵ por Fochi, tais como Falk (2010), Falk (2016), Tardos (2010), Szanto-Feder (2014), Pikler (2018), David e Appel (2010). Conheci também as obras de Chokler (2017) e Kálló e Balog (2017).

Os estudos de Emmi Pikler nos mostram “que o bebê chega por si mesmo a sentar, a ficar de pé e a caminhar, por seus próprios meios e do seu modo, mesmo que alguém não lhe ensine” (Szanto-Feder, 2014, p.36). A leitura que faço dessas palavras de Feder é que cabe aos adultos propiciar aos bebês condições para que possam percorrer por si mesmos, todas as etapas do seu desenvolvimento motor de forma ativa e autônoma,

Segundo os autores referência, a criança não deve ser colocada pelo adulto em alguma posição ou postura que ainda não tenha experimentado sozinha, por capacidade ou iniciativa própria. Tampouco deve ser solicitada ou estimulada a realizar algum movimento para o qual ainda não esteja madura, ou que não possa realizar por si mesma. Por exemplo, enquanto a criança não tenha aprendido a ficar de pé sozinha, os adultos não devem colocá-la de pé para os cuidados pessoais⁶. A investigação de Pikler (2018) é sobre o desenvolvimento motor da criança, sem a intervenção direta do adulto.

O bebê começa a descobrir o mundo ao seu redor e a si mesmo, predominantemente, a partir de seu corpo. A relação inicial do adulto com um bebê está fortemente ligada aos cuidados que esse corpo de bebê necessita, em um nível acentuado de dependência. Porém, para além dos cuidados pessoais, o vínculo, a atenção, pegar objetos, virar-se, rastejar, sentar, engatinhar, caminhar, pensar, conhecer, aprender e comunicar - são também alimentos necessários a esse corpo, esse ser em desenvolvimento.

Meu escopo de estudo aqui neste trabalho de conclusão será limitado aos gestos e movimentos realizados pelos bebês na preparação e aquisição do engatinhar e do andar, a fim de relacionar os conceitos piklerianos às observações e situações de aprendizagem propostas e

⁵ Porém em outras edições.

⁶ Também chamadas atividades de atenção pessoal (David e Appel, 2010). São considerados cuidados: banho, alimentação, trocas de fraldas e de roupas, exames médicos.

avaliadas durante o estágio, nas interações com João e Márcio, gerando novas análises e reflexões sobre a prática e formação pedagógica ocorridas.

A presente pesquisa permitiu aprofundar o conhecimento das teorias da Abordagem criada por Emmi Pikler, principalmente quanto ao conceito de desenvolvimento autônomo da motricidade dos bebês, o movimento livre e relacioná-las com as práticas realizadas no estágio curricular de Licenciatura em Pedagogia, em uma turma de berçário. E por fim, refletir como o professor pode direcionar sua prática pedagógica ao ter em conta a dimensão corporal nas aprendizagens da primeiríssima infância.

Este trabalho divide-se em 5 capítulos. No capítulo 2 descreverei a metodologia e objetivos a serem alcançados com este estudo. A apresentação da Abordagem Pikler como campo teórico da Pedagogia, e seus principais conceitos atrelados ao escopo aqui tratado, se dará no capítulo 3. No capítulo 4, realizarei análises e reflexões sobre certas situações de aprendizagens propostas e vivenciadas durante o estágio obrigatório, algumas realizadas de forma praticamente intuitiva, contando com minha experiência anterior como terapeuta corporal; outras com a bagagem adquirida durante o estágio e no curso de Pedagogia como um todo. Teço relações entre essas práticas e os conhecimentos adquiridos no aprofundamento da filosofia pikleriana durante a produção deste trabalho de conclusão, e indago sobre as modificações que teria incorporado nas práticas, ou não, e por quê. Para o capítulo 5, reservei os aprendizados mais significativos dessa trajetória de formação nos estudos e vivências sobre a motricidade dos bebês, bem como as inquietações surgidas, as perguntas não respondidas, as inconsistências ou incongruências das relações entre a prática realizada e a teoria estudada.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa de abordagem qualitativa compõe-se de levantamento bibliográfico e pela análise de documentação, registros e memórias gerados durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de análise reflexiva em que tomo a própria prática e a escrita do trabalho de conclusão de curso como elementos de constituição da minha docência, na relação com a motricidade das crianças bem pequenas. O estágio ocorreu em uma turma de berçário de uma escola pública, no município de Porto Alegre, no segundo semestre de 2017. Nessa turma estavam matriculadas 7 crianças, nas idades de 11 meses a 1 ano e 6 meses. Junto comigo, atuavam na turma três professoras responsáveis pelas crianças.

O levantamento bibliográfico foi realizado sobre as obras produzidas pela criadora da abordagem pikleriana, Emmi Pikler, e obras de suas colaboradoras Judith Falk e Anna Tardos, de estudiosos de Pikler, como Paulo Fochi, Agnés Szanto-Feder, Myrtha Chokler, Myriam David e Geneviève Appel.

Os documentos analisados – todos produzidos por mim durante o estágio – foram os planejamentos semanais, um caderno pessoal de anotações, fotos, vídeos e relatório final do estágio. O documento principal que analiso nesta pesquisa é o Planejamento Semanal, produzido de acordo com a abordagem das Linguagens Geradoras, de Junqueira Filho (2014). É um instrumento de registro dinâmico do cotidiano da prática pedagógica, que espelha a priorização e o desenrolar dos projetos em andamento no dia-a-dia. O planejamento é gerado pela escolha e descrição dos projetos, com grande riqueza de detalhes, e contém os registros não apenas das ideias da professora-estagiária a serem colocadas em prática, e os recursos materiais necessários para tanto, mas também é meio de documentação do vivido, do realizado. Andrea Pagano, coordenador pedagógico em Reggio Emilia, fala-nos dessa relação entre projetos e documentação:

Eles são baseados em escuta, observação, documentação e interpretação. A abordagem de projetos está orientada a mudanças de rota e adaptação das escolhas, com base no que é interpretado ao longo do processo. O trabalho com projeto origina perguntas, hipóteses, que aos poucos encontram algumas respostas possíveis e geram novas perguntas. Elas são os meios que o adulto tem para “manusear” as ideias. Perguntas abertas que criam oportunidades para nos colocarmos de maneira sempre nova e diferente em relação ao que sabemos e como foi aprendido. (Pagano, 2017, 39-40)

Nesta pesquisa, é através da análise de excertos do Projeto Gestual-Corporal, no seguimento da linha cronológica dos planejamentos semanais – acrescida da análise de fotos e

vídeos captados durante o estágio –, que recobro a prática pedagógica, na relação com o que planejei, propus, realizei e avaliei durante o estágio. Dessa forma, examino a evolução do desenvolvimento motor de dois bebês, João com 11 meses e Márcio com 1 ano e 5 meses (nomes fictícios), tomando como referência os registros encontrados no Projeto Gestual-Corporal, na subdivisão Movimentos de Engatinhar e Andar.

Refletir sobre a própria prática pedagógica equivale a se assumir como sujeito e objeto da pesquisa, em que o sujeito investigador também é o objeto pesquisado. Pesquisar a própria prática talvez possa causar certo estranhamento, em um primeiro momento, em pesquisadores mais desejosos de objetividade e imparcialidade. Vários estudiosos, porém nos inspiram a esse movimento. São educadores, com grande contribuição para as áreas de conhecimento da educação, pesquisa em educação, educação infantil. Encontramos narrativas enriquecedoras e reflexões profundas em "Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor", de Marcos Villela Pereira (2013); "Como nos tornamos professoras?", de Roseli Aparecida Cação Fontana (2007); "Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil", de Maria Carmen Diez Navarro (2004); "Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador *on the road*", de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (1994); "A paixão de conhecer o mundo", de Madalena Freire (1983), entre outras.

Madalena Freire pode ser considerada referência brasileira no tema registros das aprendizagens das crianças em um cotidiano de educação infantil. Sua obra, com seus relatos sobre a própria prática, é um grande marco para muitos educadores hoje dedicados aos estudos, registros e documentação em Educação Infantil. Fochi (2013) fala do impacto que os registros apaixonados e as reflexões de Madelena Freire tiveram em sua formação como educador. Ele cita em sua dissertação, a obra de Freire "Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos", para falar da importância dos registros e de reflexões na formação dos professores.

Outra autora e educadora brasileira dedicada aos registros e práticas pedagógicas na educação infantil é Luciana Ostetto, que também reconhece em sua trajetória inicial na educação a influência do trabalho de Madalena Freire. Ostetto (2017), discorrendo sobre pesquisa em educação, mais especificamente em Educação Infantil, afirma que os processos de registrar e documentar contribuem para a reflexão sobre as próprias práticas dos atores em ação. Para a autora, as formas e os conteúdos com que os educadores produzem e resgatam memórias do cotidiano vivido, são reveladoras do modo desse educador. Quando educadores dedicam-se a narrar histórias a partir de seus registros, atrelados a articulações de conceitos e reflexões sobre a própria prática, "tomam seus processos formativos e suas

práticas nas mãos, e, com coragem, ousadia e beleza, afirmam autoria, estampando retratos da prática pedagógica experienciada nesse “simplesmente complexo” espaço de educação, que é a creche.” (Ostetto, 2017, p.14).

Não tenho dúvidas que a observação, o registro, a documentação e a reflexão sobre a prática pedagógica na educação sejam um caminho metodológico de pesquisa e formação em educação. Pagano (2017) nos diz que “A documentação é uma das fontes mais importantes de construção e reflexão compartilhadas sobre a imagem da criança, [...] sustenta uma reflexão sobre os significados que giram em torno das experiências das crianças e com elas.” (Pagano, 2017, p.40-41). Neste trabalho, a análise sobre a prática pedagógica – produzida a partir da documentação gerada sobre as práticas realizadas durante o estágio obrigatório –, fornecem elementos de reflexão não apenas sobre o desenvolvimento motor de engatinhar e andar de João e Márcio, mas também sobre a minha formação pedagógica, ocorridas durante o estágio e a escrita deste trabalho de conclusão.

O objetivo deste trabalho é, portanto, refletir sobre as contribuições da Abordagem Pikler para o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas a crianças bem pequenas, que favoreçam seu desenvolvimento motor autônomo. Da mesma forma, refletir também sobre as situações de aprendizagem propostas e vivenciadas por mim junto aos bebês no estágio obrigatório do curso de Pedagogia, e suas articulações com minha formação profissional.

A seguir, apresento os conceitos estudados para esta pesquisa, no capítulo relativo ao marco teórico deste trabalho.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Abordagem Pikler: uma introdução.

A Abordagem Pikler, como hoje conhecemos e nominamos, também é encontrada na literatura como *experiência de Lóczy*, ou *modelo Lóczy*. Esse nome provém de Instituto Lóczy, inicialmente um orfanato⁷, localizado na rua Lóczy, em Budapeste, capital da Hungria. Em 1946, Emmi Pikler foi convidada a dirigir e organizar o Instituto. Em 1986, a instituição passou a chamar-se Instituto Emmi Pikler, após a morte de sua fundadora.

Pikler (1902-1984), médica pediatra e ortopedista, teve seu começo de carreira no Hospital Universitário e como médica de família. Desde esta etapa, sua atenção estava voltada para a saúde física e psíquica da criança, e a interação dos indivíduos com o meio. Judit Falk (2004), pediatra que trabalhou no Instituto Pikler a partir de 1962, ao apresentar a história de Lóczy, conta-nos que Pikler, já em sua monografia sobre o desenvolvimento motor também atentava para o sistema de vida da criança, os toques delicados no atendimento médico e a visão da criança como sendo sensível e receptiva. A essa época, Pikler observou que crianças criadas mais livres, no bairro operário próximo, apresentavam menor ocorrência de fraturas ou traumas nos acidentes, em comparação aos acidentes ocorridos com crianças das classes mais privilegiadas, criadas com maior disciplina ou superproteção. Seguiu investigando a liberdade de movimentos das crianças. Observou também que independente da classe social, e dos países nos quais transitava⁸, as crianças eram colocadas em berços ou camas estreitas, seguradas sentadas nos braços dos adultos, colocadas sentadas encostadas em cantos, ou em cadeirões, colocadas em pé, ensinadas a andar seguradas pelas mãos. Como vemos ainda hoje, no cotidiano familiar e nas escolas, as crianças bem pequenas sentadas por horas nas cadeirinhas ou nos “Moisés”, ou colocadas em seu berço por bastante tempo, mesmo que acordadas – onde a limitação de espaço diminui a possibilidade e amplitude de seus movimentos. Nesta perspectiva, é provável que os adultos considerem que as crianças necessitem ser incentivadas, ou estimuladas para que aprendam a realizar movimentos e adquirir posturas, com se essa ajuda favorecesse o fortalecimento de grupos musculares associados às aquisições motoras. Vemos crianças colocadas sentadas, apoiadas em almofadas, tombando nos sofás, sem saberem como se movimentarem após essas quedas; outras que ainda nem ficam de pé com apoio, colocadas em andadores; ou caminhando

⁷ Instituto Metodológico de Educação e Cuidados da Primeira Infância (Pikler, 2018, p.29)

⁸ Hungria, Áustria e Itália.

totalmente cambaleantes e desequilibradas, seguradas pelas mãos dos adultos, que praticamente as arrastam durante o deslocamento. Falk (2014) afirma que:

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. [...] já não acreditava que o bebê tivesse necessidade de intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se em pé e caminhar. Não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não apresentaria nenhuma vantagem para sua vida nem para o seu desenvolvimento. (Falk, 2004, p.12-13)

Emmi Pikler era casada com um pedagogo, e ao terem sua primeira filha⁹, experienciaram as ideias de Pikler na criação dela: prepararam espaços amplos que permitissem a liberdade de movimentos, roupas que possibilitassem mover-se à vontade, brinquedos e objetos que pudesse manusear com independência; respeitaram o ritmo individual e colocavam o bebê apenas nas posições as quais ele já pudesse adotar e abandonar sozinho. Para esclarecer essa questão das posições, ou posturas, nas quais o adulto coloca o bebê, cabe informar que a primeira posição em que colocam os recém-nascidos é o decúbito dorsal, isto é, deitado de barriga para cima. Até que ele aprenda a adotar sozinho, por si mesmo, outra posição, virando de lado, ou de barriga para baixo (como veremos adiante), o adulto continua colocando-o sempre de barriga para cima, quer nas trocas, banhos, alimentação, ou para levá-lo até o berço – em qualquer situação, a postura do bebê é sempre deitado dessa forma. Da mesma maneira, ele não será colocado sentado, até que tenha aprendido por si mesmo a sentar. Quando aprender, o adulto então poderá optar por colocá-lo sentado na área de jogos, por exemplo, ou colocá-lo deitado no berço, na hora do sono. São posturas que o bebê já sabe adotar sozinho. O adulto também não coloca o bebê na posição de pé, firmando-o com as mãos. Isso será feito apenas após o bebê aprender por si mesmo a ficar de pé segurando com a mão em algum apoio, em alguma barra ou grade, por exemplo. Por fim, até que o bebê alcance o caminhar livre, sem apoio, ele não será segurado pela mão do adulto para que possa caminhar.

Essas ideias eram de vanguarda para a época, progressistas, compunham uma visão do bebê “como uma pessoa que, desde o nascimento, possui capacidades e potencialidades até

⁹ Anna Tardos, psicóloga, foi professora na Universidade de Budapeste. Seguiu os passos de sua mãe e hoje é diretora da Associação Pikler-Lóczy da Hungria.

então não imaginadas¹⁰.” (Szanto-Feder, 2014, p.21) Famílias de praticamente uma centena de crianças foram aconselhadas por Pikler em sua atividade de médica de família. Szanto-Feder¹¹ (2014) sintetiza em três itens, os requisitos que eram passados aos pais:

a) que permitissem a seu filho mover-se à vontade, assegurando-lhe certas condições ambientais, cuja pauta essencial era evitar antecipar seu desenvolvimento natural, não o colocando em certas posturas, nem o estimulando a realizar movimentos que ainda não tivesse adquirido por si mesmo; b) que considerassem os momentos dos cuidados, como situações festivas, nas quais mãe e filho se sentissem felizes em conhecer-se e reconhecer-se, em apreciar-se, em trocar, dialogar; c) que lhe assegurassem uma vida saudável através de passeios e uma alimentação equilibrada.¹² (Szanto-Feder, 2014, p.21)

Pikler solicitava que as mães observassem e anotassem semanalmente o que achassem importante, para compartilhar com a médica nas consultas semanais. O primeiro livro de Pikler¹³, publicado em 1936, era uma compilação, com registro fotográfico, dessas impressões. Para Szanto-Feder (2014), as ideias de Pikler ainda podem ser consideradas arrojadas e não tão evidentes, até os dias hoje. Considera que Pikler propôs uma Pedagogia na qual as crianças muito pequenas eram vistas como curiosas, harmônicas, ágeis, cuidadosas nos movimentos que queriam e podiam realizar.

Ao fundar o Instituto *Lóczy* em 1946, Pikler transporta seus pressupostos, constatações e aprendizados - obtidos em seus atendimentos familiares - para o ambiente coletivo e institucional do orfanato, em busca de oferecer às crianças uma experiência que, mesmo sem a relação maternal, possibilitasse um amplo desenvolvimento dessas crianças. São as marcas da pedagogia de Pikler, indicadas por Szanto-Feder (2014, p.22): “a imagem de uma criança cuja personalidade pode ser considerada satisfatória, baseada nos efeitos sumamente

10 Tradução livre de “como una persona que, desde el momento mismo del nacimiento, posee capacidades y potencialidades hasta entonces insospechadas.”

11 Agnès Szanto-Feder, psicóloga húngara nacionalizada francesa, pesquisadora, doutora em Psicologia Genética. Como curiosidade, Emmi Pikler foi a pediatra escolhida pela mãe de Agnès para acompanhamento dela, após o seu nascimento.

¹² Tradução livre de “a) que le permitieran a su hijo moverse a su anchas, asegurándole ciertas condiciones ambientales, cuya pauta esencial era evitar adelantarse a su desarrollo natural, no colocándolo en ciertas posturas, ni estimulándolo a hacer movimientos que aún no hubiera adquirido por sí mismo; b) que consideraran los momentos de los cuidados, podríamos decir, como *situaciones festivas*, en los que la madre e hijo se sienten felices de conocerse y reconocerse, de apreciarse, de intercambiar, de dialogar... y c) que le aseguraran una vida sana mediante paseos y una alimentación equilibrada.”

¹³ Não houve edição em português, cujo nome seria “O que sabe fazer seu bebê?” Em Falk (2004, p.32) há uma nota de tradutor informando que houve 6 edições em húngaro (última em 1976), 3 em Frances (última em 1962) e 5 em alemão (última em 1991).

vantajosos da motricidade livre; o caráter tão particular atribuído aos momentos de cuidados e a um modo de vida saudável e o efeito benéfico das observações.¹⁴”

Nessas marcas está contido um binômio encontrado em muitas obras dos estudiosos de Pikler, os dois pilares da abordagem pikleriana: um, o do desenvolvimento motor, o movimento livre; outro, o cuidado, o vínculo afetivo na relação entre adultos e os bebês. Essas duas bases, interdependentes e complementares, aparecem em Falk (2014), ao relatar as aprendizagens das novas educadoras contratadas por Pikler após assumir o Instituto:

[...] aprenderam sobre outro aspecto da estreita relação existente entre os fatores nos quais se baseia essa relação pessoal: a atividade independente da criança e a relação carinhosa que a educadora podia estabelecer individualmente com cada criança durante os cuidados; e sobre o caráter inseparável desses dois fatores. (Falk, 2004, p.21)

No livro *Lóczy, una insólita atención personal*, publicado originalmente na França em 1973, Myrian David e Geneviève Appel, realizaram uma análise detalhada e crítica das atividades do Instituto, resultado de uma imersão de 15 dias, o que gerou o livro. David e Appel (2014), com este livro, trouxeram o mundo de Lóczy-Pikler para o resto da Europa. Em seu estudo, compilaram quatro princípios que regem a vida das crianças e as relações dos adultos com elas - e que embasam integralmente o projeto educativo do Instituto. Para as duas autoras francesas, toda a vida cotidiana na instituição está estabelecida a partir dos seguintes princípios:

- Valor da atividade autônoma;
- Valor de uma relação afetiva privilegiada e importância da forma particular que deve ser dada em um ambiente institucional;
- Necessidade de favorecer a criança na tomada de consciência de si mesma e de seu ambiente;
- Importância de um bom estado de saúde física, que serve de base para a boa aplicação dos princípios anteriores, mas que é também seu resultado.¹⁵ (David e Appel, 2014, p.23)

Vejo que os dois primeiros princípios compõem aquilo que chamei de binômio em parágrafos anteriores, as duas bases interdependentes e complementares da terapêutica pikleriana: o movimento livre e os cuidados pessoais. Na minha interpretação, observo que os

¹⁴ Tradução livre de “la imagen de un niño cuya personalidad puede ser considerada satisfactoria, basada en los efectos sumamente ventajosos de la motricidad libre; el carácter tan particular atribuido a los momentos de cuidados y a un modo de vida sano e el beneficioso efecto de las observaciones.”

¹⁵ Tradução livre de “valor de la actividad autónoma; valor de una relación afectiva privilegiada e importancia de la forma particular que conviene darle en un marco institucional; necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno; importancia de un buen estado de salud física, que sirve de base a la buena aplicación de los principios precedentes, pero que es también su resultado.

terceiro e quarto princípios são derivados dos dois primeiros, bem como de uma relação entre os mesmos. David e Appel (2014) atribuem igual importância aos quatro princípios, uma vez que são utilizados de forma constante e simultânea, compondo um todo indissociável no sistema aqui abordado. Inclusive, nos itens a seguir, ao olhar mais detalhadamente para a motricidade, não há como deixar de pensá-la em suas relações com a concepção de adulto, a qualidade de sua presença, de sua atenção, de seus cuidados. Difícil também pensar em movimento livre ou autonomia sem entender qual a concepção de criança que está implícita, qual é a direção para a qual está sendo encaminhada essa criança que toma consciência de si, dos seus movimentos corporais. Inevitavelmente, os princípios se entrelaçam.

Minha intenção neste trabalho é focar nas contribuições da abordagem pikleriana para o desenvolvimento da motricidade dos bebês e na relação motricidade-bebê-adulto. Esses temas se entrecruzam, se relacionam profundamente. A divisão proposta a seguir para o estudo teórico, torna-se didática apenas, no intuito de obter maior clareza quanto aos conceitos. Abordarei com maior ênfase no item 3.2 o primeiro princípio, e dois conceitos-chaves do método¹⁶ pikleriano: *movimento livre e atividade autônoma*. No item 3.3 extrairéi dos textos pesquisados análises que explicitem a concepção de adulto nessa pedagogia. No item 3.4, da mesma forma, aproximarei-me dos escritos de Emmi Pikler e das autoras que estudaram sua abordagem, na busca de identificar elementos que possam compor a concepção de criança.

3.2 Dois conceitos fundamentais: Motricidade Livre e Atividade Autônoma.

As principais manifestações do desenvolvimento das crianças bem pequenas são inicialmente percebidas pelos seus movimentos – a motricidade. Os movimentos estão associados a várias funções, tais como movimentos de sucção, de emissão vocal, respiratórios, entre outros. A função motora compõe-se de movimentos direcionados para a relação do bebê com o mundo, e consigo mesmo, que envolve os movimentos de deslocamento do próprio corpo e o manuseio de objetos. Diferencia-se a motricidade fina – das mãos e dos dedos, da motricidade ampla, que corresponde a “movimentos articulares, de preponderância postural, que se manifestam na série de posturas de endireitamento da cabeça, do tronco e

¹⁶ Encontramos entre os autores distintas nomeações para a expressão Abordagem. Em Szanto-Feder (2014) encontramos pedagogia, em Falk (2004) filosofia, Thong (2018) usa método, Chokler (2017) utiliza em determinado momento a palavra ideologia.

dos membros e, que durante o segundo ano de vida das crianças, conduzem à posição de ficar em pé e ao caminhar.¹⁷”(Thong, 2018, p.11).

A área de estudos da pediatra Emmi Pikler, desde o princípio de sua carreira foi o desenvolvimento da motricidade ampla em crianças pequenas. Pesquisou profundamente o desenvolvimento motor autônomo, em sua prática clínica pediátrica – acompanhando em torno de 100 crianças-, e posteriormente através da observação direta, minuciosa e sistematizada da vida cotidiana dos bebês privados de família que ingressavam no Instituto Lóczy, desde seu nascimento, ou nos meses iniciais de vida. Pikler (2018) conta que na época da publicação de sua obra *Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidad global*¹⁸, originalmente em 1969, em Budapeste, acreditava-se nos meios especializados que era necessário que os adultos virassem o bebê, colocassem ele sentado ou de pé para que ele fosse aprendendo a ficar nessas posturas, a fim de que mais tarde pudesse assumir essas posturas sozinho, sem a ajuda do adulto. Porém, após seus estudos e a observação contínua do desenvolvimento motor de 722 crianças em Lóczy, em condições específicas, Emmi Pikler nos afirma que não é necessário que o adulto coloque o bebê em determinadas posições para que ele as aprenda, pois o bebê consegue aprender sozinho:

A intervenção direta do adulto durante os primeiros estágios do desenvolvimento motor, (ou seja, virar o bebê, sentá-lo, colocá-lo de pé, fazê-lo andar, não é uma condição prévia para a aquisição destes estágios, (ou seja, virar-se de barriga para baixo, sentar, ficar de pé, andar) porque em condições favoráveis a criança pequena consegue regularmente por si mesma, por sua própria iniciativa, com movimentos de boa qualidade bem equilibrados, virar-se pra baixo e depois, passando a rodar, a rastejar e a engatinhar e ficar de pé.¹⁹ (Pikler, 2018, p.14)

Pikler (2018) relata que não encontrou em suas investigações bibliográficas, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento motor do bebê a partir das próprias iniciativas do mesmo, daquilo que chama de experimentação ativa, movimentos que o bebê realiza sem a intervenção direta do adulto. Este é o ineditismo de Pikler: através de incansáveis observações, de pesquisas detalhadas, de resultados estatísticos e do trabalho científico realizados em Lóczy, comprova que “os bebês são absolutamente capazes de chegar por si

¹⁷ Tradução livre de “movimientos de conjunto, de preponderancia postural, que se manifiestan en la serie de posturas de enderezamiento de la cabeza, el tronco y los miembros y, que durante el segundo año de vida del niño, conducen a la posición de pie y a la marcha”.

¹⁸ Tradução livre de “Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade ampla.”

¹⁹ Tradução livre de “La intervención directa del adulto durante los primeros estadios del desarrollo motor, (es decir dar la vuelta al niño, sentarle, ponerle de pie, hacerle andar), no es una condición previa para la adquisición de estos estadios, (es decir, volverse sobre el vientre, sentarse, ponerse de pie, andar), porque en condiciones ambientales favorables el niño pequeño consigue regularmente por sí mismo, por su propia iniciativa, con movimientos de buena calidad bien equilibrados, volverse sobre el vientre y después, pasando por el rodar, el reptar y el gateo, sentarse y ponerse de pie.”

mesmos e por sua própria iniciativa às formas adultas da motricidade²⁰ [...]” (Szanto-Feder, 2014, p.26). Essa originalidade é nominada por Tran Thong²¹ (2018), na apresentação do livro *Moverse em Libertad*, como um novo método de educação, um sistema educativo.

As crianças observadas por Pikler e suas colaboradoras adquiriram os movimentos e as posturas de forma autônoma em seus primeiros anos de vida. Eram deixadas livres para experimentarem novas formas de movimentos, não havia intervenção direta dos adultos, ajuda ou apoio para que adotassem determinada posição. Não eram ensinadas, ou influenciadas direta ou indiretamente, nem solicitadas a adotarem determinadas posturas ou movimentos que ainda não realizavam por si mesmas. Assumiam posturas e movimentos apenas a partir de suas próprias iniciativas e experimentações.

Proporcionamos às crianças boas condições no que se refere a cuidados e educação. Estávamos atentos a vesti-los com roupas adequadas e, com um espaço suficiente, dar-lhes a possibilidade de mover-se por sua própria vontade, sem colocar em perigo sua própria segurança ou de seus companheiros. Tiveram também em todo momento a possibilidade de realizar livremente as diferentes fases do movimento. Devido às boas relações adulto-criança, obtidas por nosso trabalho, as crianças observadas tinham um estado emocional satisfatório e mostravam-se ativas durante o tempo de vigília. No entanto, em nenhum momento influenciámos em seu desenvolvimento motor com qualquer ajuda direta ou indireta nem mediante proibições.²² (Pikler, 2018, p.126)

As observações realizadas em Lóczy identificaram a sequência das etapas do desenvolvimento motor que constituem a atividade autônoma, realizada pelos bebês espontaneamente, sem a ajuda do adulto, e ocorrem da maneira descrita a seguir, conforme Pikler (2018).

A posição inicial na qual o adulto coloca o bebê recém-nascido é deitado de costas, de barriga para cima, em seu berço. Em torno da idade de 2 meses e meio, o bebê começa a ser colocado também na área de brincadeiras, durante seu período de vigília. Nessa posição, os movimentos da cabeça, dos braços e pernas do bebê, vão se tornando gradativamente mais livres e ativos. Surge no bebê o movimento de levantar um ombro, a pelve sai do chão, e aos poucos todo o tronco vira de lado, e o bebê alcança a posição deitado de lado. Ele se exercita

²⁰ Tradução livre de “los bebés son absolutamente capaces de llegar por sí mismos y por su propia iniciativa a las formas adultas de la motricidad.”

²¹ Professor de Psicologia Genética na Universidade de Paris VIII, estudioso de Henri Wallon.

²² Tradução livre de “Proporcionamos a los niños unas buenas condiciones por lo que se refiere a cuidados y educación. Nos mostramos muy atentos a vestirles con ropas adecuadas y, con un espacio suficiente, darles la posibilidad de moverse a su antojo, sin poner en peligro su propia seguridad y la de sus compañeros. Tuvieron también en todo momento la posibilidad de realizar libremente las diferentes fases del movimiento. Gracias a las buenas relaciones niño-adulto, obtenidas por nuestro trabajo, los niños observados tenían un estado emocional satisfactorio y se mostraban activos durante su tiempo de vigilia. Sin embargo, en ningún momento influimos en su desarrollo motor con cualquier ayuda directa o indirecta ni mediante prohibiciones.”

em voltar a ficar de barriga para cima, e novamente ficar de lado. É nessa época que o bebê aparece atravessado no berço, essas meias voltas ocasionam um pequeno deslocamento pelo espaço. Aos poucos, se vira cada vez mais, até ficar de barriga para baixo, em uma nova fase no desenvolvimento motor. Esta experimentação espontânea do decúbito ventral leva meses, até que se torne familiar para o bebê. Ele vai aumentando o tempo na posição, a segurança e a liberdade com que realiza os movimentos enquanto está na postura de bruços. É quando ergue a cabeça pela primeira vez por um tempo maior, fica cada vez mais tempo sobre os braços e membros inferiores, de forma equilibrada, diminui cada vez mais a superfície do tronco que toca no chão. “Aprende²³ também a se virar da posição ventral para a dorsal.²⁴” (Pikler, 2018, p.66) A partir de então, o bebê começa a rodar, deslocando-se com facilidade através de giros repetidos, em busca de objetos, brinquedos e da exploração do espaço ao redor. Na próxima fase rasteja, para trás ou para frente; em seguida começa a engatinhar. “Cada um desses movimentos permite-lhe deslocar-se frequentemente, com agilidade, em direção a um objetivo preciso.²⁵”, descreve Pikler (2018,p.66). Progredindo de várias formas, passa à posição semi-sentada – deitado de lado, apoiado inicialmente no cotovelo, depois apoiado em uma mão, até chegar à posição sentada. Passa então a se ajoelhar com apoio, depois sem apoio. A seguir caminha de joelhos, fica de pé apoiando-se, depois sem apoio. Exercita por bastante tempo ficar de pé e manter-se assim, cada vez com maior segurança. Então aprende a ficar de pé, a partir do chão, sem apoiar-se. Pouco depois aprende a caminhar. Ainda se desloca algumas vezes engatinhando até que seu caminhar fique estável.

A sequência de movimentos descritos acima, relaciona-se às fases do desenvolvimento da motricidade, descoberta por Pikler (2018), através das observações em Lóczy. Até alcançar os marcos fundamentais de sentar, ficar de pé ou caminhar, aparecem vários estágios de posturas ou movimentos, chamados de “intermediários”²⁶, que compõem o desenvolvimento motor amplo baseados na própria iniciativa da criança. São as seguintes as fases definidas:

- I. Passa da posição de costas para deitado de lado (e volta à posição inicial).
- II. Vira e fica de barriga para baixo.

²³ Aqui aparece a palavra *aprende*, usada por Pikler, para indicar que o bebê aprende a se virar de barriga pra baixo e voltar a ficar de barriga pra cima, a rolar. É a aprendizagem a partir de uma série de experimentações ativas realizadas no percurso das aquisições das etapas no desenvolvimento da sua motricidade. Na maior parte dos textos pesquisados para este trabalho de conclusão encontrei o predomínio do uso do conceito de desenvolvimento. O uso do conceito de aprendizagem aparece com menor frequência.

²⁴ Tradução livre de “Aprende también a volverse de la posición ventral a la dorsal”.

²⁵ Tradução livre de “Cada uno de estos movimientos le permite desplazar-se frecuentemente, con agilidad, hacia un objetivo preciso.”

²⁶ *Intermedios*, no espanhol.

- III. Passa de decúbito ventral para dorsal, (com voltas alternadas)²⁷
- IV. Rasteja sobre o abdômen.
- V. Engatinha.
- VI. Senta-se (está sentado e volta a deitar-se).
- VII. Ajoelha-se erguido (se sustenta nos joelhos, volta a engatinhar ou senta).
- VIII. Fica de pé (se apóia de pé ou fica de novo de gatinhas ou senta).
- IX. Começa a andar sem se apoiar.
- X. Caminha com estabilidade: utiliza o caminhar diariamente para se deslocar. (Pikler, 2018, p.67)



Figura 1 - Sequência do desenvolvimento dos principais movimentos motores, baseados na própria iniciativa da criança. Fonte: Pikler (2018,p.68-69).

²⁷ Decúbito dorsal= virado de barriga para cima, deitado de costas. Decúbito ventral = deitado de barriga para baixo, deitado sobre o ventre.

A ordem em que surgiram os movimentos descritos foi o mesmo para todas as crianças observadas, até o estágio do engatinhar. Nas fases seguintes podem haver variações quanto ao surgimento das etapas, cujas considerações não detalharei neste trabalho. A Figura 1 contém a “Sequência do desenvolvimento dos principais movimentos motores, baseados na própria iniciativa da criança²⁸”, presente em Pikler (2018).

Na primeira linha do quadro, Pikler (2018) apresenta os movimentos a partir da posição deitado de barriga (posição inicial em que as crianças são colocadas em Lóczy), e os estágios intermediários que o bebê realiza até virar para baixo - os giros laterais repetidos que as crianças realizam, até rodar. Na segunda linha estão os movimentos de rastejar até engatinhar; na terceira linha, o percurso em direção à posição sentada; na quarta até a posição de pé e na última, colocar-se de pé livremente, sem apoio e agachar-se até adquirir a marcha estável.

Esse quadro está inserido na descrição de uma pesquisa de análise do desenvolvimento motor realizada com 722 bebês, junto a outros quadros, tabelas e gráficos compilados a partir do tratamento dos dados estatísticos obtidos nas observações. São analisadas e relacionadas as idades das crianças, idades médias de aquisição das posturas/movimentos, percentuais de comparação, tempo em cada postura/movimento, frequência com que são realizadas, relações com peso ao nascer, comparativos com outros autores e outras tabelas sobre o desenvolvimento motor, entre outros. Há também a descrição de outra pesquisa sobre a evolução da mobilidade dos bebês, realizada em Lóczy, com cinco crianças, durante seis meses, com o objetivo de identificar quais as atividades motoras realizadas pelas crianças ao longo das suas etapas do desenvolvimento, quais as posições adotadas, o tempo que ficavam em cada um dos movimentos realizados, e as frequências com que trocavam de postura. A identificação da existência dos estágios intermediários foi comprovada estatisticamente, como consequência de um trabalho científico, com análises quantitativas, realizado por Pikler e pela equipe de pesquisadoras de Lóczy.

A descoberta de Pikler, a gênese do desenvolvimento motor autônomo das crianças, está associada ao surgimento dessas posturas e movimentos intermediários, coordenados, que são adquiridos de forma espontânea, pouco a pouco, antes que se estabeleçam as posturas fundamentais de sentar e caminhar. Os movimentos intermediários são fundamentais, e ao mesmo tempo preparatórios, para as fases posteriores.

²⁸ Tradução livre de “Curso del desarrollo de los grandes movimientos motores, basado en la propia iniciativa del niño.

As crianças de Lóczy impressionam àqueles que os visitam, pela harmonia, soltura, coordenação, segurança, sem apresentarem tensões ou rigidez – várias das pesquisadoras aqui citadas relatam seu assombro ao chegarem à Lóczy. As condições de liberdade que experimentam possibilitam o desenvolvimento paulatino de seus movimentos desde o decúbito ventral, passando por rastejar, estar semi-sentado de lado apoiando-se nos cotovelos e depois na mão; até engatinhar, ficar de pé e caminhar. Pikler (2018) explica essa vivacidade, dizendo que:

Quando o desenvolvimento motor ocorre de acordo com nossas ideias, segundo as quais as crianças se tornam cada vez mais autônomas, cada vez mais capazes de mover-se, de buscar os brinquedos por si mesmas, de mudar de postura ou de se deslocarem sozinhas, a vida e o trabalho se organizam de outra maneira. Durante suas brincadeiras (em seu tempo acordadas) as crianças dependem da ajuda do adulto. Se, por inadvertência necessitam de alguma ajuda (que obtém), em alguma situação incômoda ou imprevista, a evitarão a partir de então. Uma vez resolvido o problema momentâneo, seguirão brincando sozinhas, ativa e pacificamente.²⁹ (Pikler, 2018, p.125)

Em Lóczy, considera-se fundamental para o bom desenvolvimento motor da criança o vínculo afetivo, estável e contínuo, entre ela e o adulto - uma condição primordial. Essa relação se desenvolve predominantemente durante os cuidados pessoais, e não como ajuda direta durante os exercícios de motricidade. O bebê é alimentado no colo da cuidadora, deitado inclinado, até que adquira a habilidade de sentar, por si mesma. Da mesma forma, é transportado para o trocador ou para a cama também deitado nos braços de sua professora, que neles apóia ombros, cabeça e nádegas. Após a troca, ao colocá-lo de volta na área de brinquedo, se ainda não senta sozinho, é colocado em alguma das posturas que já consegue sustentar por si só. O bebê não é colocado de pé ou sentado até que o faça por si mesmo, nem durante os cuidados do dia a dia. Quando já arrisca os primeiros passos, não será segurado pela mão para ajudá-lo a caminhar até o trocador. Não são crianças que tiveram suas cabeças pendendo ao serem colocadas na posição vertical no colo dos pais em seus primeiros meses, ou nos apoiadores que conhecemos como cangurus, ou mesmo *slings*, como vemos atualmente nas ruas. Não foram sentados no sofá, apoiados em almofadas, cambaleantes e instáveis, caindo, como vemos em tantos vídeos nas redes sociais. Tampouco eram utilizados em Lóczy materiais de apoio ou contenção como, por exemplo, cadeiras, balanços, andadores.

²⁹ Tradução livre de “Cuando el desarrollo motor se efectúa de acuerdo con nuestras ideas, según las cuales los niños se hacen progresivamente cada vez más autónomos, más capaces de moverse, de buscar los juguetes por sí mismos, de cambiar de postura o de desplazarse solos, la vida y el trabajo se organizan de otra manera. Durante sus juegos (su tiempo de vigilia) los niños, dependen de la ayuda del adulto. Si por inadvertencia necesitan una ayuda (que obtienen) en una situación molesta e imprevista, la evitarán a partir de entonces. Una vez resuelto el problema momentáneo, seguirán jugando solos, activa y pacificamente.”

Nas análises conclusivas das pesquisas apresentadas por Pikler (2018), a médica compara as características motoras das crianças de Lóczy com aquelas criadas de forma habitual, com o auxílio de adultos em seus movimentos, e afirma que em Lóczy algumas aquisições ocorrem um pouco mais tarde. No entanto, em função de adquirirem por si mesmas os movimentos das fases intermediárias, como culminação de suas próprias iniciativas, acabam por começar a se deslocarem de forma autônoma bem mais cedo que as outras crianças, rodando, arrastando-se ou engatinhando. Caminham um pouco mais tarde, mas adquirem a estabilidade ao caminhar na mesma idade que as crianças criadas de forma “habitual”.

Essa é a importância fundamental dos movimentos intermediários no desenvolvimento motor autônomo. Pikler (2018) afirma que a possibilidade de realizar esses movimentos característicos da primeira idade em plena liberdade, enquanto vai ocorrendo a maturação do sistema nervoso, “prepara o organismo para movimentos mais evoluídos, de acordo com o nível atual, o ritmo individual, de acordo com as disposições próprias de cada criança.”³⁰ (Pikler, 2018, p.127).

É o percurso de um bebê que realiza o desenvolvimento da sua motricidade autônoma, partindo da postura deitado de costas, começa a girar sua cabeça para olhar o que tem ao seu redor, movimenta seus braços e pernas, vira de lado, de bruços, rola, arrasta-se, engatinha, senta, ajoelha, fica de pé e caminha. Sai da horizontalidade do seu berço ou do chão, para a verticalidade, onde já pode olhar a vida de frente. Começa a andar, corre pelos corredores, avança para o espaço livre do pátio, querendo ganhar o mundo. Nessa viagem inicial do bebê, são feitos ajustes posturais, a criança vai descobrindo seus pontos de equilíbrio, de segurança, as respostas e possibilidades de seu corpo. Arrisca, desequilibra, bambeia, cai, chora, frustra-se, tenta de novo, descobre, rearranja, reacomoda. Toda sua musculatura, atenção, consciência e percepção estão envolvidas nos processos de movimentar seu corpo, deslocá-lo, buscar e manipular objetos. Cada etapa é uma aventura em busca das possibilidades futuras, os próximos movimentos a descobrir. Sendo livre para realizar os movimentos que lhe interessem, correndo pequenos riscos, avançando em suas possibilidades, as aprendizagens motoras do bebê ocorrerão como um resultado do seu desenvolvimento neurológico e psíquico, se lhe for possibilitado que se mantenha livre, ativo.

Pikler (2018) atribui a essa experimentação a grande agilidade das crianças de Lóczy, que sobem e descem rampas e escadas antes de aprender a andar. Conta que na idade entre 15

³⁰ Tradução livre de “Preparan al organismo para movimientos más evolucionados, de acuerdo con el nivel actual, el ritmo individual, según las disposiciones propias de cada niño.”

e 18 meses, entram e saem sozinhas de suas camas com barras altas. Durante seu desenvolvimento, acabam por adquirir prudência e a reagir com destreza quando ocorrem imprevistos, incidentes ou quando encontram obstáculos. Aprenderam a conhecer seu corpo, experienciar suas possibilidades, testar o equilíbrio das posturas e movimentos, tomando decisões e fazendo escolhas. Vão adquirindo segurança cada vez maior, na busca e manuseio dos brinquedos, na exploração dos espaços físicos que lhe são disponibilizados, cada vez maiores e mais desafiadores, enquanto vão crescendo.

Szanto-Feder (2014) se pergunta se a motricidade deve ser ensinada aos bebês e obtém de seus estudos de Pikler a resposta de que os bebês - quando o adulto modifica o menos possível a evolução natural desses bebês – têm a capacidade de conseguir por si mesmos sentar, ficar de pé e caminhar. Além disso (em comparação com bebês que têm seus movimentos estimulados, contidos ou interrompidos), afirma que as crianças educadas em Lóczy, durante mais de cinquenta anos, e as que vivem atualmente no Instituto apresentam as seguintes características:

O bebê se mostra *hábil*, dá a impressão de estar *cômodo* e seus movimentos são *harmoniosos* porque ele mesmo assume as condições de seu próprio *equilíbrio*, que corresponde ao seu estágio motor e ao mesmo tempo o define. Pode ser considerado competente no seu nível na medida em que pode atuar, com a sensação constante de ser dono de cada um de seus gestos e de sentir-se absolutamente seguro antes, durante e depois do movimento. A brincadeira contínua, empenhada e atenta é uma consequência direta disso.³¹ (Szanto-Feder, 2014, p.33)

Durante a presente pesquisa apareceram nos textos lidos várias expressões que me deixaram em dúvida se eram sinônimos, ou se havia diferenças entre eles, tais como: movimento autônomo, jogo autônomo, atividade autônoma, autonomia, ação autônoma, aprendizagem autônoma, movimento livre, motricidade autônoma, liberdade de movimento, experimentação livre. Tive dificuldade de encontrar definições para essas expressões, para identificá-las como conceitos teóricos da Abordagem Pikler. Certamente que me falta aprofundamento nessa teoria, já que há uma imensidão de material publicado em espanhol e francês (que ainda não domino). Faltam-me também as trocas com profissionais que estudam e trabalham com a Abordagem Pikler há mais tempo. Além disso, posso supor que minha dificuldade de encontrar uma definição para “movimento livre”, por exemplo, tenha a ver com

³¹ Tradução livre de “el bebé se muestra *hábil*, da la impresión de estar *cómodo* y sus movimientos se ven *armoniosos* porque él mismo sume las condiciones de su propio *equilibrio*, el que corresponde a su estadio motor y que al mismo tiempo lo define. Puede ser considerado competente a su nivel en la medida en que puede actuar, con la sensación constante de ser dueño de cada uno de sus gestos y de sentirse absolutamente seguro antes, durante y después del movimiento. El juego continuo, empenado y atento es una consecuencia directa de ello.”

questões relativas às traduções: do húngaro para o espanhol, ou do húngaro para o francês e então para o espanhol, ou português.

“Movimento livre” é uma expressão que tem sido atribuída a um conceito fundamental de Pikler. Havia escolhido essa expressão para o subtítulo desse item, inclusive. Encontrei-a em Pikler (2018), ao comentar a escolha das roupas, em “Damos uma grande importância à roupa dos recém nascidos e das crianças pequenas, tanto por favorecer o movimento livre (grifo meu) como pelas outras razões habituais”³² (Pikler, 2018, p.59-60). Tardos (2016) também utiliza a expressão quando afirma que:

Entre as noções essenciais da concepção de Emmi Pikler estão “o movimento livre” (grifo meu), “a atividade de exploração”, “a aprendizagem autônoma”, “a atividade iniciada pela própria criança” e, mais recentemente, “a noção de competência”. (Tardos, 2016, p.51)

No entanto, nenhuma das duas expressões corresponde a uma definição. Encontrei, todavia, uma definição de “liberdade de movimentos” no texto de Szanto-Feder (2014), atribuindo-a a Emmi Pikler:

Facilitar a liberdade de movimentos quer dizer que: a partir de assegurar as condições do entorno material e de cuidado, se dá ao bebê a possibilidade de mover-se ao seu gosto. Fazendo isto, lhe é permitido descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa e no seu próprio ritmo, os sucessivos estágios do desenvolvimento de suas posturas e movimentos; experimentá-los, exercitá-los, aperfeiçoá-los e depois utilizá-los de acordo com sua conveniência e, chegado o momento, abandonar alguns deles.³³ (Szanto-Feder, 2014, p.63).

Mas Szanto-Feder (2014) também usa a expressão “motricidade livre” para referir-se àquilo que denominei anteriormente de “movimento livre”, quando mencionei o binômio cuidado-movimento (sublinhado por mim): “na proposta de Pikler, o tempo dos cuidados, das refeições e das trocas de roupa, em união *orgânica* com a motricidade livre, constitui-se o centro da relação do adulto com a criança, quer se trate de seus pais ou de outros adultos responsáveis por ela.³⁴” (Szanto-Feder, 2014, p.63). Para Szanto-Feder (2014), a motricidade

³² Tradução livre de “Damos una gran importancia a la ropa de los recién nacidos y de los niños pequeños, tanto por favorecer el movimiento libre como las otras razones habituales.”

³³ Tradução livre de “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 postura y movimientos; experimentarlos, ejercitarlos, perfeccionarlos y luego utilizarlos según su conveniencia y, llegado el momento, abandonar algunos de ellos.”

³⁴ Tradução livre de “en la propuesta de Pikler, el tiempo de los cuidados, de las comidas y del vestido, en unión *orgánica* con la motricidad libre, constituye el centro de la relación del adulto con el niño, se trate de sus padres o de otros adultos responsables de él.”

livre é considerada o conjunto de estágios já descritos anteriormente, os movimentos relativos às etapas de I a X e representadas nos desenhos da Figura 1.

Ao pesquisar no site do Instituto Emmi Pikler³⁵, nas abas destinadas à divulgação dos cursos em espanhol e português, encontro a expressão “motricidade livre”. Em meio a essas investigações e no limite do tempo disponível para a realização desse trabalho de conclusão de curso, concluo considerando “motricidade livre” a expressão que mais faz sentido para mim, a ponto de colocá-la em destaque no subtítulo deste item, entendendo-a como sinônimo de “liberdade de movimentos”, conforme acima indicado, e também como sinônimo de “movimento livre”.

Confesso que também não foi fácil encontrar uma definição para “atividade autônoma”, o outro conceito que compõe o subtítulo desse item. Ao longo dos estudos, identifiquei “autonomia” e “atividade autônoma” como sinônimos, mas me decido por “atividade autônoma” quando leio em Szanto-Feder (2014), por exemplo:

Liberdade motora significa permitir à criança, qualquer que seja sua idade, que descubra, prove, experimente, exercite e depois que mantenha ou abandone, ao longo do tempo, todas as formas de movimento que lhe ocorram durante sua *atividade autônoma* (grifo meu). É necessário então para isso que o adulto não o coloque em uma posição determinada ou não a incite a reproduzir um movimento que a criança não tenha alcançado previamente com facilidade por iniciativa própria.³⁶ (Pikler apud Szanto-Feder, 2014, p.36)

Para que a criança tenha condições de experimentar todas as possibilidades de movimentos que sua atividade autônoma lhe proporciona, e o desenvolvimento motor que ocorre como consequência natural dessas experimentações, é necessário que o adulto seja atento, respeitoso e propicie à criança pequena essa liberdade motora, sem intervir diretamente no desenrolar das descobertas sobre seu próprio corpo.

Sabemos que autonomia é um conceito muito amplo, não pretendo estudá-lo ou defini-lo no âmbito deste trabalho. Myrtha Chokler³⁷, estudiosa de Emmi Pikler, dedica um capítulo inteiro do seu livro para falar de autonomia; relata que sua concepção de autonomia está baseada em diversos autores³⁸. Em seus artigos, Tardos (2016) e Szanto-Feder e Tardos

³⁵ <https://www.pikler.hu/curso-em-portugus2018/> e <https://www.pikler.hu/cursos-en-espaol2018/>

³⁶ Tradução livre de “La libertad motriz significa permitirle al niño, cualquiera sea su edad, que descubra, pruebe, experimente, ejercite y luego que mantenga o abandone, a lo largo del tiempo, todas formas de movimiento que se le ocurran durante su actividad autónoma. Es necesario entonces para ello que el adulto no o coloque en una posición determinada o no lo incite a reproducir un movimiento que el niño no haya logrado son soltura previamente por propia iniciativa.”

³⁷ Argentina, doutora em Psicologia e em Fonoaudiologia, pesquisadora em psicomotricidade, introdutora da Abordagem Pikler na América Latina.

³⁸ Pikler, H. Wallon, J. Piaget, L. Vigostky, J. Bruner, entre outros. (Chokler, 2017, p.144)

(2004) discorrem sobre autonomia de forma um pouco mais enxuta, sob o olhar da abordagem pikleriana. Chokler (2017) também alterna autonomia e atividade autônoma durante sua reflexão, como por exemplo, quando escolhe como subtítulo de um texto “caracterização da atividade autônoma” (Chokler, 2017, p.144) e nas linhas iniciais deste texto diz: “neste sentido caracterizar a autonomia” (ibidem). Em outro subtítulo – “Quais são as condições objetivas para a atividade autônoma?”³⁹ (ibidem, p.155) –, Chokler (2017) descreve os requisitos que já conhecemos: espaço amplo, chão duro, roupas adequadas, objetos e brinquedos adequados e seguros, tempo suficiente, calmo e livre para realizar seus movimentos, ao afirmar que a “alternância entre os tempos de atividade autônoma e os tempos plenos de interação e comunicação com o adulto se nutrem reciprocamente.”⁴⁰ (Ibidem, p.156) Para mim, essas variações soam muito semelhantes ao que já vimos acima, em relação às expressões motricidade livre e movimento livre. Mais adiante, porém, Chokler (2017) nos brinda com o que podemos tomar como uma definição de atividade autônoma:

[...] o que consideramos acima como *atividade autônoma*. Esta é desencadeada por iniciativa própria, sem ser solicitada nem induzida desde o exterior e o processamento da informação, a caracterização da sequência de atos e a previsibilidade de seus possíveis efeitos permitem ao sujeito a escolha e a decisão consciente de empreender ou não a ação.⁴¹ (ibidem, p.157)

Szanto-Feder e Tardos (2004), ao final de seu artigo definem de forma muito simples atividade autônoma, conforme sublinhei a seguir:

A hipótese é esta: a atividade autônoma, escolhida e realizada pelas crianças – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. A motricidade em liberdade (segundo Pikler) e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são as duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade. (Szanto-Feder; Tardos, 2004, p.46)

Novamente, soa-me similar ao que tratei anteriormente como binômio cuidado-movimento. Assumo, então, e entendo – neste trabalho – que atividade autônoma e motricidade livre são sinônimos. Na verdade, utilizarei um outro trecho do último artigo citado para concluir este estudo que realizei sobre a pedagogia pikleriana: um recorte que escolhi trazer para este meu texto, a fim de conhecer um pouco mais, entender, e aproximar-

³⁹ Tradução livre de “Cuáles son las condiciones objetivas para la actividad autónoma?”

⁴⁰ Tradução livre de “La alternancia entre los tiempos de actividad autónoma y los tiempos plenos de interacción y comunicación con el adulto, se nutren recíprocamente.”

⁴¹ Tradução livre de “lo que hemos considerado más arriba como actividad autónoma. Esta es desencadenada por propia iniciativa, sin ser solicitada ni inducida desde el exterior y el procesamiento de la información, la caracterización de la secuencia de actos y la previsibilidad de sus posibles efectos le permiten al sujeto la elección y decisión consciente de emprender o no la acción.”

me do que pudesse significar motricidade livre. A meu ver, o parágrafo a seguir pode ser visto como uma síntese da Abordagem Pikler, e da relação pedagógica bebê- adulto-motricidade que essa pedagogia postula:

Na complexidade de fenômenos que determinam o desejo que a criança tem de ser ativa, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade. Isso implica a organização de um entorno estimulante em função da criança, de cada criança, mas pode haver outros elementos. Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos – todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve segurança afetiva, a consciência e a auto-estima da criança. Temos podido constatar com frequência que a observação e a valoração dessa atividade autônoma (motricidade livre, manipulação, investigação, iniciativas da criança nas suas relações com os adultos) induzem ao respeito no adulto que se encarrega de cuidar da criança: esse respeito se torna um componente importante de sua relação. (Szanto-Feder; Tardos, 2004, p.45)

3.3 Concepção de adulto.

Após ler diversos autores sobre a abordagem pikleriana, ao pensar na concepção e no papel do adulto nesta pedagogia, a primeira ideia que vem à mente é o papel do adulto durante os *cuidados pessoais*⁴². Os momentos de maior interação adulto-criança no Instituto Lóczy são, efetivamente, os cuidados corporais. É o momento da atenção profunda do adulto à criança que está à sua frente, do desenvolvimento dessa relação.

Para que ocorra o potencial inato de desenvolvimento motor autônomo da criança, citado no item anterior, Falk (2016) afirma que cabe aos adultos que se encarregam das crianças “se interessar pelos cuidados e influências do meio, pelo estado de dependência, pelas necessidades de atividade do recém-nascido e pela contínua transformação do entorno, que deve se adaptar ao desenvolvimento da criança.” (Falk, 2016, p.17).

Durante sua estadia em Lóczy, no ano de 1971, David e Appel (2014) surpreendem-se não apenas com o ótimo aspecto dos bebês – bronzeados sorridentes e animados, o ambiente harmônico –, como também com a forma como são conduzidas essas atividades cotidianas do cuidado, independente da idade do bebê. Ficaram também surpresas, mesmo que ocorrendo situações de desconforto, com a grande quantidade de crianças ativas, autônomas, não demonstrando muitos momentos de frustração. Perceberam que as crianças brincam durante

⁴² Esta expressão está no título do artigo de Falk (2016-a). Mas gostaria de citar a nota de tradução que consta em David e Appel (2014, p.11), que utilizam a expressão *atención personal*. “Utilizamos la expresión actividades de atención personal para referirnos a lo que en francés denominan con el término *soins*, que alude esencialmente a la relación personal adulto-niño en las actividades en que predomina el contacto corporal, y que tienen lugar en los momentos de higiene, vestir, alimentación, dormir e exámenes médicos. También utilizamos otras expresiones similares a lo largo del libro, como atenciones personales, atenciones cotidianas o simplemente cuidados”. *Soins* significa cuidado.

longos períodos, persistindo várias vezes em suas tentativas e esforços de vencer obstáculos, demonstrando tenacidade e prazer nessas atividades. Relacionam os motivos do seu assombro ao modo como são vistas e tratadas as crianças em Lóczy:

- “Não se trata nunca a criança como um objeto, mas sim como um ser que sente, observa, memoriza e compreende, ou chegará a compreender se lhe é dada a oportunidade;
- As diferentes sequências de cada atividade de atenção pessoal ocorrem sempre de forma idêntica, inclusive em nível de detalhes. As educadoras aprendem as características de cada criança e as respeitam, de forma que a criança consegue, ou conseguirá antecipá-las;
- Não há pressa nem movimentos bruscos; apesar da educadora não parar nem um instante não demonstra ter pressa, e sempre parece conceder à criança todo tempo que necessita;
- As atividades de atenção pessoal nunca são interrompidas. Salvo algum caso excepcional, a educadora termina sempre no ritmo da criança aquilo que começou a realizar com ela.⁴³ (David e Appel, 2014, p.38)

Nesse período de quinze dias de residência em Lóczy, as autoras realizaram um registro das características da Instituição e suas rotinas. Selecionei algumas dessas características para trazer para este texto, a fim de transmitir uma ideia da atuação do educador à época. Naquele período, havia 51 crianças em Lóczy, com idades de recém-nascido até os três anos. Entre os adultos, havia 23 educadoras, em torno de 04 *nodrizas*⁴⁴, quatro ajudantes de educadora (que não atuavam diretamente com as crianças), duas enfermeiras, uma professora de educação infantil (que atendia crianças acima de 15 meses no jardim de infância). As seis psicólogas e cinco médicas presentes trabalhavam em turno integral, e além do atendimento direto com as crianças e pais, realizavam trabalhos de pesquisa científica e formação de profissionais. A diretora, doutora Emmi Pikler e sua colaboradora, Judit Falk – também médica, eram responsáveis pela inspeção de todos os orfanatos da Hungria. Na ocasião, outras vinte e quatro pessoas compunham o quadro de adultos, nas funções de: bibliotecária, administração, contabilidade, secretaria, cozinha,

⁴³ Tradução livre de “No se trata nunca al niño como un objeto sino como un ser que siente, observa, memoriza y comprende o llegará a comprender si se le da la oportunidad; las diferentes secuencias de cada actividad de atención personal se realizan siempre de forma idéntica incluso en los detalles. Las educadoras las aprenden y las respetan, de modo que el niño puede, o llegará a poder, anticiparlas; No hay prisas ni brusquedad. Si bien la educadora no para ni un instante nunca aparenta tener prisa, y siempre parece conceder al niño todo el tiempo que necesita; Las actividades de atención personal nunca se interrumpen, Salvo algún caso excepcional, la educadora termina siempre al ritmo del niño lo que ha empezado a hacer con él.”

⁴⁴ Mantenho a palavra em espanhol, pois no dicionário para o português seria enfermeira, mas David e Appell (2014) descrevem-nas como jovens, a maioria mães solteiras que viviam em Lóczy e que amamentavam seus bebês e os do orfanato. Não eram assalariadas ou empregadas da casa, mas recebiam dinheiro pelo leite doado e ajuda para a família.

limpeza, costura, manutenção, motorista, jardineiro, e o restante atuava em pesquisas científicas e formação profissional.

A casa comportava na época 70 crianças havia, portanto, 19 vagas restantes. Com exceção da faixa etária de até 3-4 meses, os grupos eram compostos por 9 crianças, mas desejavam baixar para 8. Cada grupo de 9 crianças ficava à cargo de 3 educadoras, uma educadora a cada turno de 7 horas, das 6:00h às 20:00h, e no turno da noite alternando-se a cada oito ou dez dias. Cada educadora cuidava e acompanhava as 9 crianças e se encarregava das observações e registros de 3 delas. A premissa é que a educadora permanecesse com o mesmo grupo de crianças enquanto durasse a estadia dos bebês no Instituto. A educadora responsável durante as 7 horas do turno é a que cuidava de tudo o que ocorria com os bebês. Preconiza-se que a criança deve saber quem é o adulto que se ocupa e atende ela em cada momento. A auxiliar de educadora se ocupava da comida, dos brinquedos, da roupa, da troca de lençóis e da limpeza – as questões materiais. Os espaços que cada grupo ocupava eram similares, continham como elementos as camas dos bebês, a parte das brincadeiras e os equipamentos para as trocas e refeições. À medida que as crianças cresciam e necessitavam de mais espaço para seus movimentos, os grupos com suas educadoras trocavam de sala – chamadas de unidade de vida, para ocupar espaços cada vez maiores e com abertura para o jardim.

Retomando a impressão causada pelo método Pikler em David e Appel nessa imersão, considero importante informar que as duas autoras francesas eram pesquisadoras das carências dos cuidados maternos, inclusive das carências afetivas de crianças criadas em abrigos, privados da família. Foi esse tema que as levou à Budapeste, onde constataram um preceito básico da doutora Pikler: “se um bebê não pode ser criado por sua mãe, a relação maternal não pode ser reproduzida, mas é possível oferecer à criança, em um ambiente de coletividade, uma experiência de natureza completamente diferente que favoreça seu pleno desenvolvimento.”⁴⁵ (David e Appell, 2014, p.14)

Muito da perplexidade das duas pesquisadoras, provém da diferença encontrada entre o que haviam visto em outros orfanatos, em relação ao que presenciaram em Lóczy, como depõe Geneviève Appel no epílogo do livro *Lóczy ou le maternage insolite*⁴⁶.

⁴⁵ Tradução livre de “si un bebé no puede ser criado por su madre, la relación maternal no puede reproducirse pero es posible ofrecer al niño, en el marco de una colectividad, una experiencia de naturaleza completamente diferente que favorezca su ple no desarrollo.”

⁴⁶ Tradução livre: Lockzy, ou a maternidade insólita. Achei importante colocar o título em francês. A obra que possui está em espanhol, cujo título ficou como *Lóczy, una insólita atención personal*. Gosto da palavra maternagem parece-me refletir melhor as preocupações tanto de David e Appel, quanto as de Pikler na

Fica claro para nós que a relação adulto-criança é objeto de muita atenção por parte de Emmi Pikler e suas colaboradoras, e que mostram um conjunto de meios para garantir a qualidade do acompanhamento exaustivo. Se espontaneamente não questionam muito é porque consideram ‘evidente’. Por acaso pode-se atender de outra maneira as crianças pequenas? Mas essa atitude, evidente para essa equipe, é pouco comum e difícil de instaurar.⁴⁷ (David e Appel, 2014, p.159)

Essa atenção aos pequenos detalhes durante os cuidados é que permitirá transmitir e gerar nas crianças a sensação de segurança e confiabilidade no meio o qual elas se desenvolvem. No tempo em que está com a criança o educador é sensível aos sinais da criança, aprende a compreendê-la, a interagir, a criar um diálogo corporal e verbal. Ele explica ao bebê desde muito pequeno o que ocorre, nomeia objetos e ações dos momentos de cuidados, expressa atenção e interesse, olha nos olhos, comenta as reações das crianças, faz perguntas. Chama a criança a participar dessas situações, levando-a a encontrar prazer em ser alimentada, a receber cuidados de higiene. O bebê começa a participar ativamente de seus cuidados, a responder as chamadas, quer alcançando um braço para colocar a roupa, quer iniciando a pegar os alimentos.

O educador, ao atuar com delicadeza e interesse genuíno está ajudando a criança a perceber a si mesma, a conhecer-se, o que se relaciona com o terceiro princípio deste método, elencado por David e Appell (2014), visto anteriormente: favorecer à criança a tomada de consciência de si.

E é porque se sente extremamente segura durante os cuidados, porque conhece bem as educadoras, porque confia que será atendido em suas necessidades, que poderá depois, durante as atividades livres, aproveitar e desfrutar desses momentos. O adulto que lhe cuida não interfere em seus movimentos, não distrai, não estimula ou exige. Ao contrário, respeita, aceita, espera, interage, acolhe. É o que vemos, por exemplo, em um vídeo realizado em Lóczy durante a colocação de roupa após o banho⁴⁸, em um bebê de 12 meses que fica de pé com apoio. A cuidadora seca sua cabeça e pescoço, acompanhado os movimentos contínuos do bebê, que senta e levanta diversas vezes. Conversa com o bebê, pergunta se está se olhando no espelho, diz que está secando o pescoço, avisa que vai secar o rosto, e o faz enquanto o

eliminação, ou diminuição, dos fatores de carência que comumente existem nas instituições de acolhida de crianças privadas do convívio familiar.

⁴⁷ Tradução livre de “Nos queda claro que la relación adulto-niño es objeto de mucha atención por parte de Emmi Pikler y sus colaboradoras, y que despliegan un conjunto de medios para garantizar la calidad del seguimiento exhaustivo. Si espontáneamente no se lo cuestionan mucho es porque lo consideran “evidente”. ¿Acaso se puede atender de otra manera a los niños pequeños? Pero esta actividad, evidente para este equipo, es poco corriente y difícil de instaurar.”

⁴⁸ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c5uyoLoL7Ew>, acessado em 08/05/2018 (a partir de 10’39”).

bebê senta, sem interromper seus movimentos ou pará-lo. Espera tranquilamente, segue o bebê em seus movimentos. Fala para o bebê que gostaria de secá-lo melhor, diz que ficou agachada para ficar na altura dos olhos do bebê. A cuidadora vai adaptando seus movimentos aos da criança. Passa a blusa pela cabeça do bebê, que agora levanta outra vez. A cuidadora pega uma das mãos do bebê, que está balbuciando – a cuidadora imita-o, brinca repetindo os sons do bebê, como um diálogo. Fala para ela que as outras crianças estão brincando no chão, pergunta se a bebê os vê. Avisa que vai passar o braço pela outra manga da blusa, e que o nenê vai poder também brincar lá depois de terminar o banho e colocação da roupa. O bebê aponta para uma fralda de pano que está pendurada ao lado do espaço de trocas, fazendo o som de “aa”. A cuidadora fala que é uma fralda que foi lavada ao meio-dia e que ainda está úmida. O bebê se estica, puxa a fralda, sacode-a, a cuidadora diz que assim ele vai puxar e a fralda vai cair na água e ficar totalmente molhada. O bebê continua puxando, olha sério nos olhos da cuidadora, que avisa que vai colocar fraldas nela agora. O bebê senta, toca duas vezes a fralda nova que foi colocada no trocador. Com a fralda já posta, a cuidadora mostra duas calças para o bebê e pergunta qual ele quer, a lilás ou a vermelha, qual gosta mais. O bebê bate com a mão duas vezes na calça vermelha, pega a calça, balança-a. A cuidadora diz que vai colocá-la, o bebê põe a calça na mão da cuidadora, que coloca uma perna, enquanto o bebê dá um grande sorriso e se atira nos ombros da cuidadora, que a abraça.

Essa sequência de ações realizadas pelo adulto demonstra como pode ser a “relação afetiva privilegiada e contínua” indicada no segundo princípio estabelecido para a vida em Lóczy, como já vimos, compilados por David e Appell (2014). O adulto realiza as ações com suavidade, delicadeza nos gestos, atento. Não devem ocorrer gestos bruscos, ou apressados. Ele chama o bebê pelo nome, olha nos olhos, conversa, apresenta e nomeia os objetos, convidando a criança a participar do momento proposto, ele espera uma cooperação ativa da criança, e responde quando as ações partem do bebê. Os cuidados pessoais devem ter sempre em conta o bem estar e o conforto do bebê, a fim de proporcionar a ele a possibilidade de sentir prazer na atividade proposta e participar a partir de sua autonomia.

Szanto-Feder (2014) aclara que não é porque o adulto não interfere diretamente ou não ensina os movimentos ao bebê, que isto signifique que vai abandoná-lo, como muitos que conhecem superficialmente as teorias de Emmi Pikler poderiam supor. Muito pelo contrário, é na relação afetiva privilegiada e contínua que surge durante os cuidados pessoais que o adulto aprende a conhecer o bebê - através dos sinais que ele emite-, reconhece os avanços, as capacidades, o bem estar e a alegria do bebê. São momentos nos quais o bebê torna-se íntimo do adulto, adquire confiança e segurança de que aquele adulto lhe atenderá quando necessitar,

inclusive quando já não estiver recebendo a atenção individual exclusiva durante os cuidados pessoais.

Nos momentos do dia nos quais o bebê está na área de brincadeiras, ocupado com seus movimentos e brincar autônomo, o adulto será uma presença discreta. Estará por ali, próximo, com o olhar atento, para falar algo, colher ou dispor um brinquedo. Ajudará apenas em um caso de extrema necessidade, se houver um choro ou desconforto da criança. O bebê que se movimenta livremente ocupará seu tempo em conhecer as possibilidades de seu corpo, dos objetos que lhe foram disponibilizados, entrará em relação com outros bebês que compartilham o mesmo espaço. O educador agora observa, ocupa o papel de apoio para a autonomia da criança. Szanto-Feder (2014) alerta que não cabe ao adulto estimular, provocar ou sustentar um movimento ou uma brincadeira, nem alcançar brinquedos. Porém, afirma categoricamente que, sim, o adulto está ali junto, bem presente. E que tem que se ocupar (preocupar) com o bebê o tempo inteiro.

Para a autora, é da presença constante e cuidadosa do adulto que depende o bem estar do bebê, seu desejo de agir, de tomar iniciativas. É a proximidade do adulto, da sua voz, a atenção contínua de seu olhar sobre o bebê que está na área de brincadeiras - mesmo enquanto esse adulto ocupa-se de outro bebê nos cuidados pessoais - que proporciona ao bebê a sensação de segurança e bem estar, pois reconhece o adulto familiar, sabe que está presente e receptivo às suas necessidades. O adulto conhece cada bebê e identifica quando está com sono, com a roupa incomodando, aborrecido; pode prever e evitar com suas intervenções as situações em que venha a chorar ou sentir-se desconfortável.

Cabe ao adulto preparar um ambiente tranquilo, amplo, organizá-lo, torná-lo rico em brinquedos escolhidos em função do interesse que observa no bebê. O adulto se faz presente nesse espaço - estando próximo na área de jogos ou um pouco mais distante, enquanto cuida de outro bebê -, com a escuta e o olhar atento. O adulto observa e comenta as conquistas do bebê, para que esse tome consciência de si mesmo, do seu corpo, dos outros bebês presentes à sua volta, e da presença da própria educadora que fala com ele. Szanto-Feder (2014) explica que se trata de organizar e reorganizar constantemente os espaços, de acordo com a segurança e possibilidades de cada idade, da etapa do desenvolvimento motor na qual se encontre ou de um bebê em específico. E reitera, com letras em negrito no seu texto: “Deixar que o bebê se mova livremente não significa de modo algum abandoná-lo.”⁴⁹ (Szanto-Feder, 2014, p.53). A autora reafirma que para que ocorra o desenvolvimento motor das crianças como é proposto

49 Tradução livre de “Dejar que el bebé se mueva libremente no significa de ningún modo abandonarlo.”

na teoria de Emmi Pikler, o papel do adulto é primordial e sua presença é necessária em praticamente quase todos os momentos da vida cotidiana.

Falk (2016) também afirma que o adulto não intervém diretamente nas atividades livres do bebê, sem distrair, ajudar, ou estimular diretamente. A visão pikleriana é de que a ação direta do adulto sobre o bebê – modificando seus movimentos - contribuiria para torná-lo passivo, dependente do adulto para realizar seus movimentos, sem interesse. Por outro lado, se o adulto está presente, como um apoio, sem interferir, na verdade este adulto está estimulando indiretamente as atividades das crianças, está atuando para que ocorra o desenvolvimento integral da criança: emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo. A autora nos apresenta uma síntese de como o adulto prepara condições ideais de espaço e de relações para que se dê o desenvolvimento motor autônomo do bebê, (pre)ocupando-se:

- Com a riqueza do ambiente, a diversidade do material que põe à sua disposição, segundo as preferências e as variadas possibilidades de experimentação correspondentes à etapa de desenvolvimento;
- Com respeito ao ritmo das aquisições motoras de cada criança, sem colocá-la nunca numa situação que ela não domina por si mesma, nem a estimular para um desempenho mais avançado do que ela é capaz;
- Com uma linguagem rica durante as comunicações gestuais e verbais, para que as crianças, conforme seu nível de desenvolvimento atual, possam tomar consciência de si mesmas e de seu entorno, para que possam se situar adequadamente nos acontecimentos e nas relações que a afetam. (Falk , 2016, p.35-36)

3.4 Concepção de Criança.

Anna Tardos (2016) comentando o primeiro livro de Pikler, publicado na Hungria em 1939, já citado aqui, nos afirma que ao confiarmos nas capacidades das crianças, incentivarmos e prepararmos o ambiente para a atividade autônoma dos bebês, constataremos que são capazes de “muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente. A linguagem corporal, isto é, a atitude das crianças, a expressão de seus rostos são testemunhas disso.” (Tardos, 2016, p.57)

Szanto-Feder (2014), outra estudiosa de Pikler, vai chamar a atenção dos adultos para levarem a sério as atividades espontâneas dos bebês, principalmente as atividades que o bebê realiza quando está sozinho. Para o adulto talvez não pareça ter sentido determinado movimento que observa o bebê realizar, mas para o bebê importa, sim. Ele está levando a sério descobrir como as mãos ou os pés se movem, como girar seu corpo, como alcançar e agarrar um objeto, como colocar uma sandália no pé.

Para o adulto, podem parecer ações desinteressantes, simples ou bobas. O adulto pode não ter paciência, e acaba realizando a ação pela criança, deslocando-a ou alcançando o objeto, para facilitar. Não se dá conta da importância e seriedade que tem para a criança aprender a realizar suas descobertas por si só. Por isso, na Abordagem Pikler, é papel do adulto preparar o ambiente da criança, torná-lo organizado, tranquilo, relaxado, com brinquedos escolhidos de acordo com sua faixa etária, levando em conta a seriedade e o interesse com que ela vai brincar com eles. Os brinquedos não são colocados todos disponíveis ao mesmo tempo, são guardados e trocados a cada período, para que o interesse da criança na experimentação autônoma dos objetos esteja presente.

Szanto-Feder (2014) argumenta sobre a necessidade de uma mudança de olhar por parte do adulto, em relação ao bebê. Em primeiro lugar, vendo-o como ativo desde o nascimento, com iniciativa, interessado por aquilo que o rodeia, pelas pessoas – principalmente - e pelos objetos e seus usos. Em segundo lugar, cabe ao adulto saber que são as condições nas quais os bebês são colocados é que vão fazer com que se tornem desajeitados, uma vez que não o são por natureza. “Se é livre em seus movimentos, é gracioso, harmonioso, prudente, dentro do seu nível.⁵⁰” (Szanto-Feder, 2014, p.52) Por último, quando o bebê recebe toda a atenção e tempo que necessita, é participante ativo da relação com o adulto, pergunta e responde, atento a tudo que acontece. Para a autora, estas características são parte da natureza do bebê, profundamente inter-relacionadas entre si, coexistindo.

Os métodos da Abordagem Pikler pressupõem que as crianças participem como parte ativa na relação com o adulto durante os momentos dos cuidados. Ao sentir-se estimulado, o bebê acaba demonstrando afeto, expressando seu prazer de ter suas necessidades atendidas. A criança recebe atenção e emite sinais, reage; o adulto espera que ela participe de forma ativa desses momentos, com vontade. Para Falk (2016), ao agir dessa forma, o adulto já está se relacionando com a criança pressupondo, e constituindo-a, com um ser de autonomia.

[...] também a prepara para tomar parte ativa, para progredir em função do seu próprio prazer, em direção à autonomia, à satisfação de suas necessidades corporais. Se o bebê pode confiar na sua capacidade de influenciar os acontecimentos, se ele pode sentir que está participando, isso reforçará seu sentimento de eficácia. Através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento da sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de constituir o seu “Eu”. (Falk, 2016, p.35)

⁵⁰ Tradução livre de “Si es libre en sus movimientos, es desenvuelto, armonioso, prudente, a su nivel.”

Por participar de forma ativa e experienciar segurança durante os cuidados, é que o bebê poderá desfrutar das atividades livres, sem a intervenção de ajuda, ou mesmo de distração do adulto. A criança pode desfrutar "do prazer de fazer por si mesma" (ibidem, p.36). Para que seja possível ao educador dedicar tempo suficiente à criança com a qual está durante os cuidados - com calma, interesse, e atenção à ela , "é preciso que esteja profundamente convencido de que as outras, no mesmo momento, podem brincar de maneira autônoma"(ibidem).

Tanto os momentos de atividade autônoma quanto os de cuidados são de igual importância para as crianças. Em ambas as situações elas participarão de forma ativa, de acordo com seus interesses, seu nível de maturidade fisiológica e com suas experiências já vivenciadas. O adulto reconhece que a criança tem competência, não apenas para se relacionar com ele durante os cuidados – já que muitas vezes é capaz de antever os próximos passos que o adulto realizará – mas também nas atividades livres. Falk (2016) nos diz que esse olhar do adulto representa o respeito que se tem pelas crianças, que é um dos principais componentes da relação. Para a Abordagem Pikler, a criança, desde seus primeiros dias de vida, é um parceiro ativo, que possui inteligência, que compreende as coisas que lhe são faladas, apresentadas, comunicadas.

Parece quase utópico que se tenha esta concepção de criança em uma instituição onde elas estão longe de suas famílias, visão surgida em um período difícil, no pós-guerra. Mas é exatamente, e poeticamente, assim o que constatamos nas palavras de Falk (2016):

Leva-se em consideração a competência, a iniciativa e a atividade da criança, em um ambiente planejado, onde se encontra prazer nas próprias experiências empíricas, onde ela possa acumular conhecimentos sobre si mesma e o mundo, descobrir as suas capacidades corporais, as propriedades dos diferentes objetos, sem ser estimulada a avançar mais rapidamente do que o seu ritmo individual de desenvolvimento. Oferecendo a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, se procura desenvolver e confirmar a consciência da sua identidade pessoal, da sua integridade individual e de sua auto-estima. Toda a atmosfera da instituição sugere que ela é importante, querida, digna de amor.

Tudo aquilo que a criança vive na instituição, desde a sua admissão, e durante toda a sua permanência, prepara seu futuro, contribui para a inserção em um novo meio, seja na sua família biológica, em sua família adotiva ou em uma família de acolhimento. A inserção terá mais possibilidades de ser bem-sucedida, se a instituição devolve ou proporciona à criança a imagem de um ser equilibrado e pleno, que possui um conceito positivo de si mesmo e do mundo, que confia nos adultos e que está aprendendo e vivendo a experiência decisiva do vínculo pessoal. (Falk, 2016b, p.37)

Ouso dizer que não apenas em situações de inserção, ou reinserção, de crianças devêssemos imbuir-nos desta concepção de criança. Acredito que em nossas famílias, nossas escolas também. Parece-me que nos encontramos muito distantes desse agir, de proporcionar à criança uma imagem de si como um ser humano equilibrado e pleno, com um conceito

positivo de si e do mundo. Ouso afirmar que nossas Universidades também, ou pelo menos pouco têm se aprofundando neste tema na formação dos pedagogos. Ouso perguntar que concepção de criança tem o professor que está em formação, egresso das Universidades e dos cursos de Pedagogia?

Ouso perguntar, falando baixinho, que concepção de criança tem dentro de si o adulto que agora é professor – com qual concepção de criança ele foi criado, qual a imagem que tem de si mesmo como pessoa - com a qual inevitavelmente olhará e se relacionará com a criança que tem à sua frente?

4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA. OU “NARRATIVAS DE AQUISIÇÕES”.

4.1 Aquisição da formação pedagógica. Ou “Como descobri o que fazer com os bebês e comigo no berçário”.

Chegar ao berçário foi um grande susto. Confesso que estive próxima da sensação de pânico, ou mesmo pavor. Apesar dos percalços e obstáculos, a primeira parte do estágio obrigatório no Jardim B estava indo bem. O projeto de parte cheia priorizado – Literatura Infantil –, proporcionava-me certa segurança, era tema estudado, terreno conhecido. A greve dos servidores me colocou na corda bamba de ter que encontrar rapidamente um novo local, senão a carga horária exigida no estágio não seria cumprida a tempo. Aceitar estagiar no berçário foi uma decisão do tipo “é o que temos de mais acessível e rápido para agora”. Outras colegas de supervisão também haviam migrado para a mesma instituição e só restara vaga nessa turma de berçário.

Também foi uma decisão que hoje posso considerar hilária, uma daquelas supostas armadilhas da vida. Ao ingressar na Pedagogia, minha intenção de principiante era atuar em EJA. Jurava que não teria habilidades, paciência ou doçura suficiente para atuar junto aos pequenos. No início da escolha das turmas pelo grupo de estagiárias do mesmo supervisor, usei de vários argumentos – bobos até - para não ficar com os menores. “Ah, eu não posso, sou coroa (tenho 52 anos). Ah, eu sou gorda, eu não consigo me abaixar e ficar sentada o dia todo no chão. Ah, tenho dores articulares por todo corpo. Não vou conseguir cuidar de bebês!” Imagino que meu orientador também tenha se perguntado “e agora, o que faço com essa aluna no berçário, como oriento a formação dela?”.

Passado o estágio, agora escrevendo o TCC, salta aos olhos que minhas desculpas, declaradas no grupo de estagiárias, eram sobre as limitações do meu corpo. Justamente o corpo, objeto da motricidade – tema de estudo deste TCC, instrumento de trabalho e objeto de atuação na profissão de massagista e terapeuta corporal, que abandonei há vários anos. Abandonei esse ofício por um trauma psíquico ocorrido em minha vida, que se tornou um grande *nó de enforcado*, metáfora usada por Josso (2006, p.378), ao referir-se a situações ou relações “que nos distanciam de nós mesmos – por um tempo mais ou menos longo, com as quais aprendemos nosso caminho – poderia se perder em um impasse ou levar a uma escarpa”. Nesse período, distanciei-me do fazer terapêutico, das pessoas, e distancie-me também do meu próprio corpo. Quantas vezes me cobrei deixá-lo de lado, embotando-o, ignorando todos os saberes aprendidos nas terapias naturais, como alimentação, movimentos,

alongamentos, yoga, tai chi chuan. De certa forma era escolha minha estar assim, ou do meu inconsciente. Afinal, eu era detentora de conhecimentos e saberes que poderiam melhorar minha condição física e não os colocava prática.

Estar no curso de Pedagogia foi como iniciar a desmanchar muitos dos nós que havia criado para mim. Foi uma reaproximação com a área de Humanas, voltar a olhar para o outro, trocar, voltar a olhar para meu interior. Fui chamada a falar de mim nos memoriais, a desenrolar nós. Cheguei a conduzir uma atividade de respiração e meditação, na cadeira de Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta, oferecida no segundo semestre do curso, onde mostramos nossos talentos. No restante do curso, vimos pouco sobre o corpo, tratamos um pouco sobre medicalização e higiene, outro pouco sobre o corpo da sexualidade e domesticação dos corpos. Não estudamos motricidade, ou desenvolvimento motor. Não foi um conhecimento previsto em nossa grade curricular.

Então, me vejo dentro do berçário, caída de pára-quedas para estagiar, por assim dizer, e sou orientada a ler Fochi (2013), para descobrir o que os bebês fazem. Uma lâmpada se acende dentro de mim com o que encontro no texto: Hungria, psicossomática, desenvolvimento motor. “Como assim?”, me pergunto, “tem gente estudando bebês e sua motricidade, com um olhar de criança ativa e capaz, e na Hungria?” Além disso, uma das histórias narradas por Fochi (2013) contava como ele testemunhara os primeiros passos de um menino que ele observara na sua pesquisa, o início de seu caminhar independente.

Eu havia realizado uma semana apenas de observação para a preparação do estágio no berçário. E também estava com um menino na minha turma, Márcio⁵¹, que aos 17 meses não caminhava. “Muita sincronicidade”, pensei. Eu procurei na dissertação de Fochi o que fazer com bebês e encontro justamente respostas, ou caminhos, para atuar - ou pelo menos refletir naquele momento -, sobre as questões motoras de Márcio e sua aquisição do caminhar. Além de Márcio, que estava em vias de começar a andar sozinho, estava na minha turma João⁵², com 11 meses, já querendo andar apoiado nas mãos dos adultos, mas que não engatinhava.

Ao comentar sobre Pikler em reunião de supervisão, recebi a indicação do livro de Falk (2004), composto de seis artigos escritos por colaboradoras de Emmi Pikler, escrito em português e tradução de uma edição catalã, vinculada à Associação de Professores Rosa Sensat, de Barcelona. Pude conhecer um pouquinho mais da filosofia do Instituto Lóczy em Budapeste. Então, a literatura sobre Pikler-Lóczy que acessei durante as oito semanas do estágio foram esses seis artigos, a apresentação de Emmi Pikler por Fochi (2013) como autora

⁵¹ Escolho utilizar nome fictício para preservar a identidade do bebê.

⁵² Escolho utilizar nome fictício para preservar a identidade do bebê.

referência no campo da pedagogia da criança, e a documentação de Fochi (2013) narrando os primeiros passos de Miguel, entrecortada por citações de Pikler e suas colaboradoras. Hoje considero pouco, talvez uma pincelada.

À época do estágio, e mesmo aqui neste TCC, meu olhar recaiu mesmo sobre a questão da atividade motora dos bebês que a Abordagem Pikleriana contempla. Talvez para as pessoas em geral as propostas de Pikler ligadas aos cuidados pessoais, aos vínculos afetivos presentes na relação adulto-bebê sejam mais facilmente assimilados e aceitos. Para mim, que havia deixado em suspenso na minha vida, como um todo, a questão do corpo e seus movimentos como expressão de saúde física e psíquica, foi de extremo impacto retomar o estudo e a vivência deste tema, agora sob uma nova perspectiva, a motricidade dos bebês.

Foi também em reunião de supervisão de estágio que comentei que havia realizado um tipo de massagem nas costas de Márcio⁵³, a fim de favorecer seu desenvolvimento físico. Aconteceu durante a semana de observação, em um momento de brincadeira no colchão do chão da sala de referência, quando ainda estávamos nos conhecendo. Conte para meu supervisor em tom confessional, quase com vergonha, dizendo que tinha feito meio escondida, com receio de como as outras educadoras pudessem interpretar. “Afinal de contas”, pensei, “não era um assunto acadêmico, se não falamos de corpo e motricidade durante a graduação, muito menos de massagem”.

Não é que ele me sugeriu que eu fizesse Massagem Shantala nos bebês! (Ao leitor peço que imagine um tempo bem grande de silêncio). Fiquei estupefata, chocada. “Como assim! Isso sim que não tem nada de acadêmico.” Com toda sua sabedoria, arrojo e experiência, inclusive como coordenador pedagógico em escolas de educação infantil, me mostrou o quanto a massagem Shantala pode ser importante para as crianças. E como, mesmo não sendo um saber acadêmico, é um saber que em muito poderia contribuir para o cuidado amoroso dos bebês em escolas infantis. Frédérick Leboyer, médico criador da massagem Shantala, fala em seu livro (uma obra de pura poesia), da importância do toque nos bebês:

⁵³ Deslizar as mãos ao longo das costas do bebê, da nuca ao cóccix, mesmo sobre a roupa. É uma técnica que ativa três meridianos de acupuntura, e realiza-se na intenção do fortalecimento da energia material/física, para que suas potencialidades, suas características hereditárias se desenvolvam em plenitude. No caso dos bebês, para que cresçam e se desenvolvam plenamente – músculos, ossos, tendões e sistema nervoso.

Ser levados, embalados, acariciados, pegos, massageados, constitui para os bebês, alimentos tão indispensáveis, senão mais, do que vitaminas, sais minerais e proteínas.
 Se for privada disso tudo e do cheiro, do calor e da voz que ela conhece bem, mesmo cheia de leite, a criança vai-se deixar morrer de fome.
 (Leboyer, 1986, p.19-23)

Aquele dia saí da FACED em crise, atordoada. “Fazer massagem, de novo, depois de tanto tempo, e nos bebês?” Que surpresas a vida nos traz... E foi encantador. Tenho documentado em vídeos sessões de Shantala em João e Márcio, eles desfrutavam, se entregavam. Eu também. Foi um resgate, um presente da Vida, da Pedagogia, do meu Supervisor. Poderia ser assunto de outro TCC. Sim, pode ser maravilhoso realizar Shantala em bebês no ambiente coletivo de uma instituição escolar. Deixo apenas como depoimento que aquele nó que me impedia de voltar a atuar com massagem ou terapia corporal desemaranhou com essa vivência durante o estágio.

Analisando agora os documentos do estágio para a realização deste TCC, constato que já no primeiro planejamento semanal que produzi para o berçário, durante a primeira semana de observação (ainda com a cabeça cheia de planos para a Literatura Infantil do Jardim B), já constava a palavra motricidade e a preocupação com o caminhar de Márcio.

Projeto Gestual-Corporal: Caminhada pela escola.

Caminhar com Márcio (1 ano e cinco meses) pela escola para estímulo da motricidade, pois ele caminha apenas com o apoio dos adultos.

Quadro 1 - Projeto Gestual-Corporal. Semana 01

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2.

Era um projeto em sua forma muito incipiente, denominado de Projeto-Gestual-Corporal. Foi desenvolvido na concepção das Linguagens Geradoras de Junqueira Filho (2014), onde projeto de trabalho é definido como:

Um conjunto articulado e contextualizado de situações de aprendizagem, selecionadas pela professora – e, muitas vezes, com a participação das crianças nessa seleção -, cujo objetivo é abordar – desenvolver, problematizar; responder, devolver às crianças, de forma organizada – o tema-assunto-conteúdo-linguagem que, naquele momento de vida de um grupo, as crianças “querem porque precisam” saber mais do que qualquer outro. (Junqueira Filho, 2014, p.94-95)

Na perspectiva das Linguagens Geradoras, o planejamento contém diversos projetos, cada um deles associado a um conteúdo-linguagem. Durante o estágio realizávamos

planejamentos semanais, onde as situações de aprendizagem eram descritas no maior nível de detalhe possível. O quadro a seguir mostra a rotina geral fixa durante o estágio no berçário, e os projetos que a compunham.

ROTINA GERAL FIXA					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira ²
7:30 às 9:00	Chegada Prof. Estagiária 7:30 Projeto Acolhida Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala Movimentos de Engatinhar e Andar e/ou Projeto Jogos e Brincadeiras: Modalidade Livre	Chegada Prof. Estagiária 7:30 Projeto Acolhida Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala Movimentos de Engatinhar e Andar e/ou Projeto Livros para Bebês e/ou Projeto Jogos e Brincadeiras: Modalidade Livre	Chegada Prof. Estagiária 7:30 Projeto Acolhida Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala Movimentos de Engatinhar e Andar e/ou Projeto Livros para Bebês e/ou Projeto Jogos e Brincadeiras: Modalidade Livre	Chegada Prof. Estagiária 7:30 Projeto Acolhida Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala Movimentos de Engatinhar e Andar e/ou Projeto Livros para Bebês e/ou Projeto Jogos e Brincadeiras: Modalidade Livre	Chegada Prof. Estagiária 7:30 Projeto Acolhida Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala Movimentos de Engatinhar e Andar e/ou Projeto Livros para Bebês e/ou Projeto Jogos e Brincadeiras: Modalidade Livre
9:00	Projeto Alimentação: Frutas	Projeto Alimentação: Frutas	Projeto Alimentação: Frutas	Projeto Alimentação: Frutas	Projeto Alimentação: Frutas
9:15	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas
9:30	Projeto Jogos e Brincadeiras: Cesto de Tesouros e/ou Brinquedos para desenvolver habilidades de manipulação.	Projeto Jogos e Brincadeiras: Brincar Heurístico	Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala	• Projeto Oficina de Psicologia Creche (duração 30 minutos)	Projeto Jogos e Brincadeiras: e/ou Projeto Pintura e/ou Projeto Desenho e/ou Projeto Música
10:00	Projeto Pátio	Projeto Pátio	Projeto Educação Física – Creche (duração 30 minutos)	Projeto Pátio	Projeto Pátio
10:30	Projeto Alimentação: Almoço	Projeto Alimentação: Almoço	Projeto Alimentação: Almoço	Projeto Alimentação: Almoço	Projeto Alimentação: Almoço
11:00	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas	Projeto Higiene: Trocas
11:15	Projeto Sono	Projeto Sono	Projeto Sono	Projeto Sono	Projeto Sono
11:30	Saída Professora Estagiária	Saída Professora Estagiária	Saída Professora Estagiária	Saída Professora Estagiária	Saída Professora Estagiária

² Previsão de atuação para quando não houver Supervisão na FACED/UFRGS nas sextas-feiras.

Quadro 2 - Quadro da Rotina Geral Fixa.

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2

Para Junqueira Filho (2014), a linguagem gestual-corporal contempla a dança, o movimento, a motricidade. É um conteúdo-linguagem, faz parte daquilo que o autor chama de parte cheia do planejamento, a parte do planejamento proposta pela professora, que vai organizar a rotina a partir da qual a professora irá aguardar as crianças. Nesta primeira semana também já aparecia no planejamento uma proposição para a Massagem Shantala, naquele momento chamado de Projeto Shantala.

Projeto Shantala: Massagem de bebês. Crianças: todas (1 de cada vez). Iniciar na quinta 26/10 com João e Márcio. Sentar no tapete da sala de troca colocar um lençol do bebê sobre as pernas, colocar a toalha de troca do bebê sobre o lençol, deitar o bebê sobre as pernas. Em dias de clima ameno, deixar a crianças com o macaquinho, apenas as pernas livre e metade do braço. Realizar movimentos de massagem oriental destinados a favorecer o desenvolvimento neuromusculoesquelético. Colocar música suave de fundo no celular.

Quadro 3 - Projeto Shantala – Semana 01

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil . Curso de Pedagogia 2017/2.

Nessa primeira semana meu foco principal , o projeto de parte cheia ao qual mais me dediquei foi o Projeto Jogos e Brincadeiras. Tive acesso ao livro *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*, de Goldschmied e Jackson(2006), que pertencia ao acervo da escola e que me foi emprestado por uma das professoras da turma. Elinor Goldschmied foi quem

concebeu o Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico, abordagens criadas para favorecer o aprendizado das crianças até a idade de 24 meses, que utiliza objetos e receptáculos da vida cotidiana em sua proposta. O livro contém orientações muito detalhadas para desenvolvê-las com as crianças, e as utilizei durante as oito semanas do estágio. Muito sinteticamente, propõem-se a disponibilizar objetos a serem explorados pelo bebê, que despertem seu interesse e curiosidade. Propiciam o desenvolvimento da concentração, da utilização da coordenação olho-mão-objeto, tomada de decisão, a capacidade de selecionar e experimentar.

De todos os projetos presentes no quadro da Rotina Geral Fixa, mostrado acima, optei por apresentar no relato final de estágio o Projeto Jogos e Brincadeiras e o Projeto Gestual-Corporal. Analiso a seguir alguns slides daquela apresentação.

E agora, o que que eu faço com os bebês ?

“O **adulto** é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da **presença**, do **interesse**, do **afeto**, da **segurança** e, especialmente de alguém que **crie** as **condições** adequadas para ela se **desenvolver**. [...] a intervenção do adulto quando **indireta**, parece ser mais potente. **Pensar e organizar** os espaços, os materiais, o tempo e o tipo de **intervenção** são meios do professor construir um **ambiente** favorável para que as crianças o **experimentem** [...]” (Fochi, 2013,p.112)

Figura 2 - Slide da Apresentação Final de Estágio.

Nesta citação encontro orientações de como agir com os bebês. Posso notar que as palavras *presença*, *interesse*, *afeto* e *segurança* são características que o educador pikleriano deve apresentar, principalmente relacionadas aos cuidados pessoais. Está presente também a preparação do ambiente, uma das formas de intervenção indireta do adulto na Pedagogia Pikleriana. Em outro slide⁵⁴, escolhi uma citação de Judit Falk para introduzir a apresentação dos dois projetos escolhidos.

A experiência de Lóczy - Emmi Pikler.

“Entretanto, a atividade de **movimento e de jogos livres** – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto – reforça as possibilidades especiais de ‘aprendizagens’ do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir.” (Falk, 2004, p.30-31)

Figura 3 - Slide da Apresentação Final de Estágio.

⁵⁴ Foram retiradas as fotos dos slides originais e mantidos apenas os textos.

Da leitura desse slide, e da escolha que fiz ao incluí-lo na apresentação final do estágio, posso concluir que no fim daquele semestre eu já estava imbuída da importância dos conceitos piklerianos que pude aprender e aplicar durante o estágio. E pelas palavras grifadas, hoje identifico que por ocasião do estágio associei “movimento” com o Projeto Gestual-Corporal, onde abordei o engatinhar, o caminhar e a Shantala. Grifei “jogos livres”, associando ao Projeto Jogos e Brincadeiras. Hoje tenho claro que não há relação teórica entre jogos livres em Pikler e as propostas de Goldschmied e Jackson (2006) - Cesto dos Tesouros e Brincar Heurístico. Apesar disso, consigo analisar os movimentos dos bebês durante o Brincar Heurístico com um olhar pikleriano. Um dos slides relativos ao Projeto Jogos e Brincadeiras também contém uma citação da abordagem pikleriana:

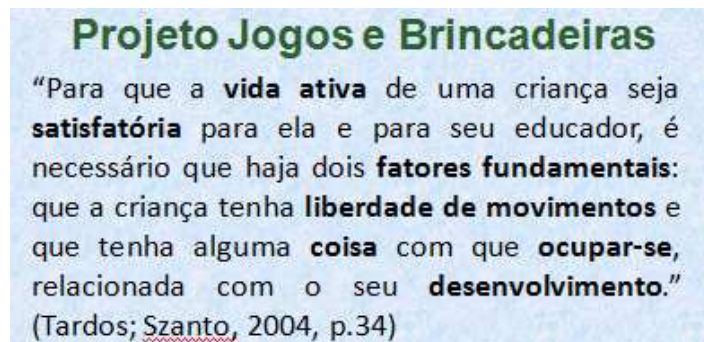


Figura 4 - Slide da Apresentação Final de Estágio.

Na ocasião, referia-me aos diferentes objetos do cotidiano e ao amplo espaço propostos por Goldschmied e Jackson (2006) para as sessões do Brincar Heurístico. Reconheço que eu não me apropriei realmente do artigo citado na época, em sua completude e profundidade – o entendimento que tive naquela ocasião me parece hoje raso. Relendo-o para o TCC, parece-me infinitamente maior do que antes. Agora que posso dizer que estudei a Abordagem Pikler - após as leituras realizadas no preparo deste TCC, entendo que Tardos e Szanto (2004) também se referem à criança que brinca e se movimenta em um lugar espaçoso, com seu corpo e com uma grande variedade de brinquedos. Porém em Lóczy, estes ambientes são os habitados pelas crianças em seu cotidiano. A criança está no seu lugar habitual de vigília – a área de jogos ou o jardim, para que possa ter liberdade em seus movimentos. Os brinquedos e objetos são conhecidos, estão disponíveis para ela. O adulto também não disponibiliza todos objetos ao mesmo tempo no ambiente de brincadeiras. Não se trata de apenas algumas sessões de brincadeira preparada pelo professor numa sala ou espaço à parte, com objetos guardados em sacolas, para serem utilizados alternadamente, como ocorre nas sessões do Brincar Heurístico. Na Abordagem Pikler, o espaço e os objetos estão disponíveis,

a criança se sente segura e confortável, livre em seus movimentos, terá sua atenção e interesses organizados por ela mesma, no ritmo da sua maturidade, de acordo com o estágio de desenvolvimento no qual se encontra. Conforme Tardos e Szanto (2004):

O bebê que em seu lugar habitual, tem a oportunidade de encontrar dia após dia, brinquedos e objetos familiares, tem a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo o seu primeiro ano (e nos seguintes), de exercitar e de desenvolver as suas competências. Cada vez aprende mais coisas sobre os objetos que o rodeiam, sobre suas dimensões, suas formas, suas qualidades. Mas, sobretudo, aperfeiçoa as suas competências aprendendo a estar atento aos resultados dos seus atos, **aprende a aprender** (grifo meu). (Tardos; Szanto-Feder, 2004, p.41)

Peço licença, mas a essa altura, preciso abrir um parêntese nesta reflexão – talvez tenha a urgência de uma licença poética – para me referir a um episódio ocorrido no segundo semestre do curso, em 2014/2, e que está intimamente ligado com a minha relação com o aprender a aprender. Lembrei de um parágrafo que escrevi em um texto para a cadeira Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta, sobre o qual já me referi acima, onde tínhamos que relatar porque escolhêramos a Pedagogia. Eu falei da dificuldade que tenho em tomar decisões e fazer escolhas. Porque eu gosto de muitas coisas ao mesmo tempo; contei que já havia feito dezenas de cursos nas mais diversas áreas. Inclusive a nível universitário, vários, e que nunca tinha terminado nenhum. Escrevi que de certa forma eu estava receosa, porque a Pedagogia era tão ampla, tão cheia de opções - escrituras, educação indígena, educação do campo, superdotação, histórias de vida, educação relacionada com tudo: arte, criatividade, saúde, cinema, mídias, filosofia – que eu estava com medo de não saber decidir de novo qual área seguir. O título do texto é “Os ‘nós’ e os laços que me constituem e a opção pela Pedagogia“, e continha os seguintes trechos:

Chega a dar um frio na barriga, pois a decisão novamente me espera, à minha espreita [...] Encontrei um livro, onde o subtítulo de um capítulo é intitulado como “Aprender a Aprender”. Neste mesmo capítulo, existe uma definição de aprender que relaciono com toda a peregrinação que realizei até o lugar onde estou hoje, e que me permite, de forma derradeira, limpar qualquer resquício de culpa deixada para trás, de que não tivesse sido um bom caminho.⁵⁵

“[...] O ser humano é o único capaz de se apropriar das ações que praticou ou, melhor dito, dos mecanismos íntimos dessas ações. Aí reside o segredo da sua ilimitada capacidade de se desenvolver e, como consequência aprender.” (BECKER, 2012, p.38)

Entrei na Pedagogia pela multidisciplinaridade, para estudar o “estudar”. Becker (2012) falou do “aprender a aprender”, que aprendemos e nos desenvolvemos quando nos apropriamos de nossas ações. Eu relatei isso com os caminhos e escolhas que realizamos

55 Szalontai (2014). Texto não publicado, elaborado para a disciplina Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta, do segundo semestre do curso, cursada em 2014/2.

como constituidores de nossas aprendizagens. Afinal, eu estivera aprendendo com todos aqueles caminhos que havia percorrido.

É impossível não comparar o “aprender a aprender” de Becker (2012), com o “aprende a aprender” de Tardos e Szanto (2004). Becker fala de “ações”, Tardos e Szanto falam de atos. Ambos falam de desenvolver. Eu relaciono à minha trajetória de estudante aprendiz: ações, exercícios, experimentações que levam ao desenvolvimento e ao aprendizado. Encontrar esse “aprende a aprender” a esta altura da minha formação como pedagoga, no último semestre do curso, primeiro semestre de 2018, estudando duas autoras piklerianas *fecha uma Gestalt*⁵⁶ para mim. No início e no fim do meu percurso no curso de Pedagogia. Comecei querendo entender o aprender. Ao final do curso – e antes tarde do que nunca –, descubro que o que mais me deu prazer aprender durante a graduação foi como os bebês aprendem a aprender a caminhar.

Leitor querido, leitora querida, imagine-me com um sorriso sapeca nos lábios e os olhos puxadinhos de alegria. Igualzinho ao João, quando olhou para mim depois de engatinhar em direção a uma caixa de papelão cheia de sucata, pegou com a mão direita uma lata de massa de tomate, sentou no chão, trocou a lata para a mão esquerda, percebeu que eu estava em pé a sua frente, olhou para os meus pés enquanto começava a bater a lata no chão para fazer barulho, subiu o olhar para o meu rosto colocando no rosto dele um sorriso muito maroto, como a me dizer “Viu, eu engatinhei e fui lá buscar na caixa o que eu queria. Estou feliz, me dá prazer bater a lata e ouvir esse som”. O sorriso dele ao me mostrar que tinha aprendido a engatinhar, e que engatinhou para buscar o objeto que tanto gostava de brincar, é o mesmo sorriso que eu expressei ao constatar a alegria que me dá estudar como os bebês aprendem a aprender a motricidade livre.

Fecha parêntese. Agradeço a pausa.

Antes da pausa, analisei excertos do planejamento da primeira semana de estágio e citações utilizadas na apresentação do relato final de estágio. Verifiquei que durante o estágio fiz associações entre a abordagem pikleriana e o brincar heurístico, que hoje após aprofundar os estudos, constato que não foram apropriadas, pois as duas abordagens não tem relação entre si – mas que é possível observar o movimento livre dos bebês durante o Brincar Heurístico, como farei mais à frente.

⁵⁶ Termo utilizado na Psicologia da Gestalt (e na Gestalt-Terapia). Vou explicar o que significa para mim, não buscarei citações. Tem a ver com a relação figura-fundo. Quando algo não está resolvido, ou algo é do nosso interesse, ele se torna a figura, o principal. Quando se resolve, a figura se integra ao fundo, e surge uma totalidade nesta situação. Figura e fundo se integram. Fechou a Gestalt.

Continuando a análise dos documentos, no planejamento da segunda semana o Projeto Gestual-Corporal tomou um pouco mais de corpo e até ganhou subdivisões. Ressalvo que o texto do quadro abaixo pode parecer inacabado – e é –, pois se trata de uma das versões iniciais de uma série de versões que, a cada semana, indicaram uma construção contínua de aprimoramento, em busca de uma definição e desenvolvimento o mais detalhado possível do projeto.

1) Projeto Gestual-Corporal: Movimentos de Engatinhar (João).

João (11 meses), no momento poderia estar desenvolvendo o engatinhar. Sabe-se que em casa lhe foi oferecido andador. O objetivo desse investimento é que ele desenvolva sua musculatura e motricidade ampla a fim de encontrar autonomia, segurança, vontade, disposição e independência no engatinhar. Proposta: Oferecer bolas e brinquedos à sua frente, obstáculos como blocos de espuma, para incentivar seu deslocamento pelo chão, através de movimentos de braços e pernas, em busca dos objetos e de transpor obstáculos, na intenção de estimular a aquisição do engatinhar. Na quinta passada as professoras trouxeram para a sala 02 objetos, do tipo “piscinas de bolinhas”, que podem servir de obstáculos que João queira transpor para se deslocar. Hoje ele “tranca” a perna esquerda debaixo do tronco, quando tenta ir para frente, movendo os braços.

2) Projeto Gestual-Corporal: Movimentos de Andar (Márcio).

Atualmente, Márcio (17 meses) caminha com apoio das duas mãos dos adultos e o objetivo desse investimento é que ele desenvolva sua musculatura e motricidade ampla a fim de encontrar autonomia, segurança, vontade, disposição e independência no andar.

Proposta: Caminhar com Márcio (1,5 anos) pela escola para estímulo da motricidade. O objetivo desse investimento é que ele desenvolva sua musculatura e motricidade ampla a fim de encontrar autonomia, segurança, vontade, disposição e independência no andar.

Além da caminhada, pode-se explorar os brinquedos dos pátios, para que exercite/fortaleça braços e pernas. Há um pátio menor, com brinquedos de plástico de pequeno porte próprios para “parque” (playground). Outra possibilidade é usar bolas grandes da sala multiuso, para que ao apoiar-se na bola Márcio exercite/fortaleça sua musculatura, ao buscar equilíbrio e apoio.

Os momentos 1) e 2) seriam realizados pela Professora Estagiária, em dias alternados para Márcio e João, 1 a cada dia. Ou simultaneamente, combinando com outra professora. Alternar a cada dia, para que a professora-estagiária realize as sessões com Márcio e João 2x por semana, a fim de observar o desenvolvimento dessas crianças.

As outras crianças permanecem na sala ou caminhando/brincando na escola/pátio com as outras professoras.

Na quinta passada, trouxemos para a sala uma mini-poltrona, para que sirva de apoio para João e Márcio. A sala não tem barras de apoio nas laterais, foram retiradas. Seria importante que houvesse apoios para que Márcio, e futuramente João, possam se deslocar sozinhos, sem ajuda da mão de um adulto. Vimos em Fochi (2013), que o menino Miguel andou sozinho pela primeira vez depois de caminhar apoiando-se em obstáculos/móveis. A sala possui poucos desses apoios próximos do colchão de brinquedo: as cadeiras de adultos, as cadeiras de alimentação e a “casinha” de plástico. Precisamos incentivar Márcio a estar mais vezes/tempo de pé, e a deslocar-se de pé apoiando-se em objetos e mobiliário. Professora A. comentou que há um mini-sofá em outra sala, que poderia ser utilizado.

Projeto Gestual-Corporal: Massagem Shantala, com Márcio ou João (alternar 1 a cada dia). Sentar no colchão da sala referência, colocar um lençol do bebê sobre as pernas, colocar a toalha de troca do bebê sobre o lençol, deitar o bebê sobre as pernas. Nessa primeira sessão, e em dias de clima ameno, deixar a criança com o macaquinho, apenas as pernas livres e metade do braço. Em dias quentes, ou quando for ligado o ar-condicionado, deixá-los só de fralda. Realizar movimentos de massagem oriental destinados a favorecer o desenvolvimento neuromusculoesquelético. Colocar música suave de fundo no celular. Utilizar óleo individual, enviado pelos pais. As outras crianças ficam sob o cuidado das outras professoras.

Quadro 4 - Projeto Gestual-Corporal – Semana 02

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil - Curso de Pedagogia 2017/2

Esse quadro é uma fotografia dos meus pensamentos na segunda semana de estágio no berçário. Fico contente de identificar as palavras “*motricidade ampla*” e “*autonomia*”. Sei que vêm da influência, ainda que de forma muito incipiente, das leituras piklerianas daqueles dias.

“*Segurança, vontade, disposição e independência*” também são palavras encontradas nos textos de Pikler e suas colaboradoras, um dos quais usei como citação para introduzir o Projeto Gestual-Corporal no relato de estágio: “Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha experiência de competência pelos seus atos independentes.” (Falk, 2004, p.31).

Naquela segunda semana já aparece, mais intuitivamente do que fundamentada teoricamente pelas leituras de Pikler, minha preocupação com o espaço amplo, objetos e brinquedos que propiciassem a livre movimentação dos meninos. Hoje relaciono esta atenção com o papel do adulto na visão pikleriana. Ou seja, a preparação do ambiente para que as crianças se movimentassem e brincassem o mais livremente possível. As ações tomadas por mim na época foram: deixar as bolinhas de plástico que João tanto gostava à sua frente – para que se deslocasse ao buscá-las; levar a mini-poltrona para a sala do berçário – para que Márcio nela se apoiasse em seu deslocamento de pé; levar as crianças para estarem mais tempo ao ar livre e interagindo com os brinquedos do *playground*. Acredito que àquela época meu pensamento estava direcionado para a necessidade de que os meninos estivessem mais tempo em movimento, em espaços maiores e fossem assim desenvolvendo suas habilidades motoras.

Ao reler a expressão “em busca dos objetos e de transpor obstáculos, na intenção de estimular a aquisição do engatinhar”, após estudar Pikler, a palavra “estimular” me parece inadequada. Nós todas, as professoras e eu, queríamos que ele engatinhasse, sabíamos - empiricamente - que era melhor para ele, estávamos receosas que isso não acontecesse, pelo recente uso do andador em casa. Mas será que estimular era a proposta adequada? Na visão de Pikler (2018), engatinhar era um dos estágios do desenvolvimento da motricidade autônoma do bebê, que ele adquire por si mesmo, sem nenhum estímulo, ou intervenção direta do adulto. Ao usar “estimular” naquele planejamento eu demonstrava que acreditava no estímulo. Agora, após as propostas que ofereci no estágio e as relações que teci durante a escrita deste TCC, trocaria “estimular” por “preparar as condições” para a aquisição do engatinhar.

Há outra expressão que merece uma análise reflexiva: “Caminhar com Márcio”. Nas duas primeiras semanas de estágio, essas caminhadas com Márcio pelo corredor da escola se davam com o apoio das duas mãos do adulto, ou seja, Márcio caminhava dando cada uma de suas mãos ao adulto que lhe acompanhava, ele indo à frente e o adulto atrás. Hoje me pergunto: será que era prazeroso para Márcio realizar essas caminhadas? Não tenho dúvidas em responder sim, com certeza, pois ele saía da sala, via as outras salas, entrava em algumas - e explorava os espaços e objetos dessas salas -, interagia com os adultos da cozinha, ampliava

seu olhar para além do espaço da sua sala de referência. Para nós professoras era um sacrifício, pois ficávamos com as costas dobradas, abaixadas. Hoje, após ler Pikler, não repetiria essa prática; investiria mais em situações nas quais Márcio pudesse movimentar-se por si mesmo. Insistiria mais em incluir na sala elementos onde Márcio pudesse se apoiar para ficar de pé e se deslocar, além da pequena poltrona com braços na qual ele se deslocava ao redor. Uma possibilidade seria colocar uma barra afixada numa extensão significativa de uma das paredes, como a que um dia existiu na sala. Em Lóczy esse apoio está disponível nas barras de um cercado de madeira que delimita a área de brincadeiras das áreas de cuidados e das camas, como vimos na Figura 1.

Para levar Márcio desde a sala até o pátio sem que um adulto o segurasse pelas suas duas mãos, se fosse seguir à risca as orientações piklerianas, eu o levaria sentado no meu colo ou o acompanharia ao seu lado enquanto ele fosse engatinhando pelo corredor, em direção ao pátio. Arrisco dizer que as professoras da turma estranhariam bastante essas escolhas. Acredito que naquela situação de estágio eu não teria argumentos suficientes, e nem mesmo segurança, para defender e adotar essa prática de não levá-lo segurando-o pelas mãos. Como eu agiria hoje, naquelas circunstâncias, após estudar Emmi Pikler? É difícil responder. Não há como comparar a trajetória de Márcio com as das crianças de Lóczy. Ele não viveu as etapas anteriores de seu desenvolvimento motor autônomo. Há muitas questões envolvidas no seu “aprender a andar” - outra época, outro país, outro tipo de instituição coletiva, outras professoras, outro ambiente. Se eu pensar apenas na questão de colocar em prática a teoria de Emmi Pikler, teria acompanhado-o em seu engatinhar, que era o movimento que ele já havia conquistado. Mas para ter certeza dessa escolha, preciso levar em conta também se essa seria a forma na qual Márcio hoje se sentiria mais à vontade, mais alegre. Se ele já estava acostumado a andar de mãos com suas professoras, e esse movimento representava um estágio do desenvolvimento de sua motricidade, acredito que isso não devesse ser tirado de Márcio.

A impressão que eu tive durante a escrita do marco teórico deste TCC é que eu havia me imbuído pouco das idéias piklerianas para a realização dos planejamentos durante o estágio. Parece que o que houve foi um grande encantamento, mas com pouco tempo para os estudos, as apropriações, a aplicação prática e suas consequentes avaliações. Na verdade o que percebo agora é que, sim, houve lampejos de pensamento pikleriano no planejamento e nas práticas durante o estágio. Algumas dessas marcas estavam presentes nas palavras escolhidas para os planejamentos - motricidade ampla, autonomia, segurança, vontade, disposição -; na preparação e colocação dos objetos à frente de João, para que ele tivesse

interesse em se deslocar e pegá-los para brincar; na escolha de objetos e mobiliários trazidos para Márcio se apoiar; no aumento dos tempos de pátio; nas minhas intervenções indiretas, de esperar que realizassem os movimentos sem minha ajuda; nas sessões de Shantala; na observação atenta, nos registros por fotos e vídeos dos movimentos realizados pelas crianças durante as situações de aprendizagem que eu propunha. E principalmente, percebi a grande importância que o Projeto Gestual-Corporal tomou para mim – não apenas como professora-estagiária, mas também como pessoa – no desenrolar das semanas do estágio, por representar minha reconexão com o estudo e a prática de uma área de conhecimento que muito me traz satisfação, mas que eu havia deixado em suspenso na minha vida nos últimos anos – as terapias corporais.

A seguir examino a subdivisão do Projeto Gestual-Corporal nomeada “Movimentos de Engatinhar e Andar”, descrevendo situações de aprendizagens vividas por João e Márcio a partir de memórias, imagens fotográficas, vídeos e excertos dos planejamentos. Sigo a linha cronológica dos planejamentos semanais – já iniciada ao descrever como este projeto tomou forma nas duas semanas iniciais do estágio -, para narrar a história do desenvolvimento motor dos dois meninos durante o tempo que estive junto deles, no meu estágio obrigatório durante o sétimo semestre do curso de Pedagogia.

4.2 Aquisição dos Movimentos de Engatinhar. Ou “Como João começou a engatinhar”.

João estava com 11 meses no início do estágio. Ao chegar pelas manhãs na escola, seu pai o trazia no colo e era comum que, ao entrarem na sala de referência, o colocasse sentado no chão, em frente a um brinquedo que o menino adorava. Era uma espécie de dinossauro de plástico, em formato de semicírculo, com buracos, do tipo túnel, por onde João colocava pequenas bolas de plástico que faziam parte deste brinquedo – como a vermelha na foto abaixo - e também outras do mesmo tamanho, como as que se encontram nas piscinas de bolinhas. João colocava as bolas nos buracos, elas deslizavam para fora do brinquedo, João pegava-as e repetia esse fazer vezes sem fim. Nas primeiras semanas do estágio – uma foi de observação - esse brinquedo estava dentro de uma piscina de plástico vazia, dessas que colocam bolinhas de plástico, como na Fotografia 1 abaixo. Aliás, independente desse brinquedo, João adorava bolas, de todos os tamanhos, as que cabiam em suas mãos e as maiores.



Fotografia 1 - João brincando sentado.

Era hábito das professoras colocarem, no início da manhã, João sentado dentro dessa piscina. Tenho também fotos posteriores, como a da Fotografia 2, onde ao invés de colocarem João sentado dentro da piscina de bolinhas vazia, apenas com o referido brinquedo, as professoras o colocavam cercado por um almofadão em formato de “V”, feito de uma calça jeans no tamanho adulto, como que fechando um círculo ao redor do dinossauro. Imagino que era para deixar João ali dentro, limitar seu espaço, talvez evitar que os brinquedos e as bolas rolassem. Ao editar a imagem abaixo para inclusão neste TCC, surpreendo-me com a data na qual foi capturada, durante a sexta semana de estágio. Como veremos a seguir, foi um momento no qual João já havia conquistado várias etapas do desenvolvimento da sua motricidade livre. Agora neste momento de escrita do TCC, fico sem saber explicar porque ele era colocado sentado em um espaço limitado, quando o que eu buscava como professora-estagiária era que ele ampliasse seus espaços e possibilidades. Concluo que é possível que eu não tenha me articulado bem com as professoras para explicar minhas intenções.



Fotografia 2 - João brincando com bolinhas.

Nos meses em que estive com João, ele me pareceu na grande maioria das vezes alegre, tranquilo, extremamente curioso, participativo, investigava os materiais que oferecíamos, perseverava em suas investigações, interagia com interesse e atenção na maioria das situações de aprendizagem propostas. Nas sessões de Cesto dos Tesouros, João explorava os objetos, manuseava-os repetidas vezes, comparava, experimentava suas texturas e sons. Eu poderia dizer que o achei extremamente observador, detalhista e inteligente. No entanto, João não se deslocava sozinho, não rodava, nem rastejava. Quando queria alcançar algo, dobrava o corpo para frente, apoiando as mãos. Uma das pernas ficava dobrada na frente do corpo, a outra ficava para trás, as vezes estendida. Outras vezes, ele conseguia levantar o tronco em direção à frente, numa posição quase de gatinhas, mas a perna dobrada da frente ficava trancando seu deslocamento e ele não saía do lugar. As minhas intervenções iniciais foram de colocar bolas próximas a João, às vezes em cima de latas, ou várias delas reunidas

dento de um caixa de papelão, para que usasse seu corpo para alcançá-las. Outras vezes colocava fora da piscina ou da calça jeans, para que João tentasse passar por cima da barreira.

Naquela época não me dei conta que ele ficava restrito àquele círculo ao qual estava acostumado. Agora, revendo os registros, e após o estudo de Pikler, me pergunto se desde o começo não poderia ter abolido este espaço limitado a que João estava submetido em vários momentos de suas manhãs. Será que não poderia ter preparado o espaço para a brincadeira livre de João - como relatam Kállo e Balog (2017), sobre a preparação e o desenrolar das brincadeiras em Lóczy -, disponibilizando as bolas, brinquedos e objetos de seu interesse, próximos do bebê, para que se ocupasse de suas descobertas no espaço amplo e disponível da sala de referência? Pensando bem, talvez não pudesse não. Eu cheguei no berçário no meio do semestre, vinda de outra escola, quase que de favor, para terminar meu tempo de estágio em oito semanas – que originalmente seria de quinze. Fui muito bem recebida, apoiada e orientada pelas professoras titulares da turma – todas com muitos anos de experiência - e pela coordenadora pedagógica. A escola dentro do contexto das escolas infantis de Porto Alegre pode ser considerada excelente. A verdade é que eu me sentia constrangida em propor modificações, eu era uma novata em berçário. Tudo parecia andar, e andava muito bem em vários aspectos. Pensar em motricidade livre para os bebês era um conhecimento novo para mim, provavelmente também para os outros adultos envolvidos. Definitivamente, eu não possuía nem domínio do conhecimento, nem da prática, e tampouco confiança suficiente para ter modificado a prática já estabelecida de colocar João em um espaço limitado para brincar com seu dinossauro.

De certa forma, as sessões de Brincar Heurístico possibilitaram momentos de amplitude de espaço livre para João brincar, quando íamos para a Sala Multiuso da escola, que era bem espaçosa e praticamente vazia. Ele gostava de explorar as latas de diferentes tamanhos – de leite em pó, de biscoitos -, colocar bolas de pingue-pongue dentro, falar para dentro das latas, ouvindo sua própria voz, bater as tampas de metal no chão, puxar os pedaços de tule. Seguindo a cronologia dos planejamentos semanais, na terceira semana do estágio o que havia de novo no texto do planejamento era o seguinte:

Observamos nas duas últimas semanas João arriscar-se e deslocar-se mais na busca de objetos próximos a si. Ele demonstra interesse em caminhar, “pede” para que os adultos segurem suas mãos e “sai correndo”. O pai, na chegada, realiza esse movimento com o menino na sala de referência.

Quadro 5 – Projeto Gestual-Corporal – Semana 03

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2.

Os movimentos em busca dos objetos estavam aumentando. Soube pelas professoras que os pais de João haviam comprado um andador e que ele o usava em casa. Houve vezes em que o pai chagava com João no colo, e ao entrar na sala colocava o bebê no chão e caminhava com ele segurando suas mãos. João se divertia com isso, soltava risadinhas, atirava o corpo pra frente e dava passos rápidos, ainda que parecendo bastante desajeitado, desequilibrado e inseguro em sua marcha. Em certas ocasiões, alguma das professoras também andava com ele segurando as mãos de João, apoiando-o para que caminhasse. Quando a professora parava, por estar com dor nas costas, ele resmungava, como se estivesse pedindo para continuar a caminhar.

No início das observações, percebi que João não gostava de ficar deitado de barriga para baixo, resmungava, quase chorosamente. As professoras o retiravam dessa posição, e o colocavam sentado. Essa questão de não deixá-lo de barriga para baixo, era o oposto do que Pikler preconizava. Acredito que se ele tivesse experienciado mais esse estágio intermediário, teria aprendido mais facilmente a destrancar a perna que o impedia de engatinhar, teria rolado, rastejado, sentado de lado e sentado, sem que os adultos o colocassem sempre sentado às primeiras manifestações de descontentamento dele.

Na quarta semana, já tenho fotos de João deitado de barriga para baixo no colchão da sala de referência. Está brincando com dinossauros de borracha de diferentes tamanhos, erguendo o tronco apoiado nas mãos, fica um tempo assim, mas quando não tem mais objetos à sua volta, começa a resmungar, reclamando mas não providencia movimentos em direção aos objetos que vislumbra, deseja pegá-los, mas estão longe dele. João não toma a iniciativa de, ou não consegue, se deslocar para alcançá-los. Em outro momento ele está deitado no chão de bruços, fora do colchão, esticando-se – sem engatinhar - em busca de brinquedos. Nesta foto ele está sem sapatos. Lembro-me de ter sugerido às professoras que tirássemos seus sapatos, na intenção de que ele usasse a musculatura do pé para se firmar no chão. Uma das professoras comentou que o clima ainda estava frio e ele permaneceu de sapatos. Em Pikler-Lóczy os bebês que ainda não caminham sozinhos usam um sapatinho de tecido, bem flexível, que deixa os pés bem livres para movimentá-los e firmá-los no chão quando necessário.

Na quinta semana algo muito interessante ocorre. Durante uma sessão de Brincar Heurístico, no ambiente da sala de referência dedicado às trocas e ao sono, com apenas 03 crianças e muitos brinquedos, João, sentado, está brincando de bater suas latas. Num dado momento, dobra-se para a frente no sentido de alcançar objetos próximos ao seu corpo, destrava sua perna e fica de barriga para baixo. A lata escapa da sua mão, rola para longe, e

sai do seu alcance. João não realiza movimentos em busca dessa lata, parece que desistiu de pegá-la. Ele continua na posição de barriga para baixo, empurra o corpo um pouco para trás – para mim é um movimento novo que ele executa, é a primeira vez que observo ele rastejar. Ou seja, João rasteja para trás, para pegar outra lata próxima de sua mão. Está experimentando o som das latas enquanto ele as bate no chão. Em todos esses movimentos João permanece de bruços. Coloca bolas de pingue-pongue em um recipiente de plástico, mais de uma vez. Sempre de barriga para baixo. Gira sobre a barriga, colocando a cabeça em outra direção. Pega uma das argolas de plástico – uma pulseirinha infantil – que estão espalhadas no chão, sacode-a nos dedos, parecer querer atirá-la, a argola cai no chão, ele pega outra, troca de mão, sacode novamente. Tenta colocar as bolas dentro de um *bob* (rolo de cabelo), não cabe. Volta a pesquisar as argolas. João girou seu corpo, usando o apoio das mãos, e está agora em outra direção. João observa – de barriga para baixo, em silêncio e por um bom tempo – Márcio brincar com as latas, sentado à frente de João, não muito distante. João pega uma argola, pendura no dedo, levanta o braço e o tronco, deixa a argola cair, observa ela rodopiar no chão. Faz isso várias vezes alternadamente, com cada uma das mãos. Quando uma das argolas vai mais longe, se estica todo e rasteja um pouquinho para pegá-la. Não há mais muitos brinquedos à sua volta. João está a 12 minutos de barriga para baixo. Só agora começou a reclamar. Uma das professoras vem da área de brincadeiras da sala de referência e o coloca sentado. João volta a brincar com as latas. Agora sentado, gira com a bunda no chão, deslocando as pernas no sentido anti-horário, faz um giro de quase 360 graus em busca do que lhe interessa. Ele continua brincando até o encerramento da sessão. Foram 22 minutos ao todo.

Foi uma bela experiência – todo o tempo em que ele se ocupou dos objetos, na posição que antes lhe era muito incomoda – o interesse em explorar o que estava à sua volta era maior do que a sensação de desconforto. Foi possível movimentar seu corpo porque não estava preso aos limites de um círculo, como o da piscina plástica e o da calça jeans em V. Agora podia deitar, rastejar, girar, esticar-se. Lembrando Tardos e Szanto (2004), citadas acima, para que João se sentisse satisfeito bastava que ele tivesse liberdade de movimentos e que tivesse com o que se ocupar. Experimentar seu corpo, os objetos e os dois em relação, foi de muito interesse para João, e fazia parte de seu percurso de desenvolvimento. Penso no que teria acontecido se a professora não o tivesse colocado sentado quando ele começou a demonstrar incômodo na posição de decúbito ventral. A primeira questão que pode vir à mente é que ele talvez continuasse brincando de barriga para baixo, e que eu poderia ter colocado objetos próximos de João, para que ele continuasse interessado no seu jogo autônomo. Hoje imagino

que ele provavelmente não teria continuado deitado de bruços, suponho que já estivesse cansado, afinal foi sua primeira experiência por tanto tempo nessa posição. Se ele soubesse rolar talvez tivesse virado de barriga para cima, mas era uma posição que ele pouco adotava, justamente porque os adultos o colocavam sentado frequentemente. Se ele chegasse a chorar demonstrando muito incômodo ou desconforto – situações nas quais a Abordagem Pikleriana recomenda que o adulto intervenha – eu também o teria colocado sentado.

Na sexta semana, propus para a turma uma situação de aprendizagem de cama-de-gato⁵⁷, preparada na sala de trocas, como mostra a Foto 3. Márcio sai da sala de referência caminhando de mãos dadas com uma das professoras, as meninas caminhando sozinhas e João é levado por outra professora, caminhando, segurado pelas duas mãos. A marcha de João parece bem desequilibrada e cambaleante. Ela o coloca sentado ao lado de uma das mesas, ele tenta pegar os brinquedos colocados por mim no centro da cama-de-gato, mas não alcança. Ele fica sentado, observa, não se interessa muito. João destrava a perna novamente, se vira de barriga para baixo, fica ali, e antes mesmo dele expressar qualquer descontentamento, a mesma professora que caminhou de mãos dadas com ele até ali o levanta e o coloca sentado, ao lado da outra mesa, próximo de um brinquedo deixado por outra criança, que João pega para brincar. O que dizer sobre essa atitude recorrente dessa professora? Do meu ponto de vista, que há desconhecimento por parte dela da importância do decúbito ventral para o desenvolvimento motor dos bebês. A professora não tinha esse conhecimento, àquela época eu também não, tampouco os pais de João.



Fotografia 3 - Cama-de-gato.

⁵⁷ Montamos em duas mesas viradas de cabeça para baixo, com os elásticos nos pés das mesmas.

Esta cena está gravada em vídeo e ao revê-lo nesse momento para a escrita desse trabalho, me sinto incomodada, mas naquele dia não me senti. Provavelmente porque estava ocupada filmando as crianças maiores interagindo com os elásticos da cama-de-gato. Parece-me hoje que andar dessa forma com o bebê - assim inseguro, tropeçando, o corpo quase caindo, tombado para frente, seu centro de gravidade desviado – é tirar da criança o direito de desenvolver sua motricidade paulatinamente. A sensação que tenho é essa, de que lhe foi roubada, por nós adultos ignorantes da obra de Emmi Pikler, a oportunidade de aprender a se movimentar de forma harmoniosa, gradativa, ajustada às suas possibilidades; conquistando segurança, confiança; experienciando todas as possibilidades de movimento que seu corpo lhe proporciona. Corpo que tem geneticamente programada a sequência dos estágios de desenvolvimento motor, descobertos por Pikler.

Na sétima semana João surge com qual novidade? Adivinhem! Engatinhando! E acreditem ou não, eu pelo menos fiquei estupefata, pois isso não era da minha época de mãe. Em um dos vídeos que fiz nesse dia, João aparece com joelheiras. Sim, um apetrecho parecendo uma meia está nos joelhos do menino, imagino que para ele não se machucar. Achei muito engraçado. Um pouco pelo consumismo; o que não inventam para vender? Outro pouco, pelo excesso de zelo. Ora, será que o corpo e o joelho de um bebê não estão programados para engatinhar sem que se machuquem, sem que precisem de proteção? João atravessa a sala engatinhando, em um determinado momento ele escorrega, perde os quatro apoios e cai de barriga no chão. Ele retoma, segue sua travessia vai em direção às bolas. O vídeo corta. No vídeo que está na sequência, João aparece sem as joelheiras, e segue sua travessia na mesma direção do vídeo anterior. Agora, para onde as bolas vão, João vai atrás – engatinhando. Vai atrás de seu divertimento, de sua alegria, das novas descobertas. Ótimos motivos para aprender a engatinhar.

4.3 Aquisição dos Movimentos de Andar. Ou “Como Márcio começou a andar”.

Na semana de observação, em reunião com a coordenadora pedagógica da escola em que realizei o estágio, recebo a informação de que Márcio fora encaminhado por ela para sessões de fisioterapia – começara há pouco menos de um mês, com uma hipótese de hipotonia muscular. Quando comecei a estagiar no berçário ele tinha 1 ano e 5 meses e não caminhava sozinho, apenas com o apoio das duas mãos de um adulto. Deslocava-se através do engatinhar. Comecei a caminhar com ele no corredor da escola, numa atitude minha de imitação de uma das professoras, que realizava essa atividade com ele. Nessa primeira

semana, Márcio realizou um movimento novo, subiu sozinho para sentar na cadeira das professoras.

Houve nas primeiras semanas uma situação na qual estávamos na sala de referência, eu convidando-o a caminhar, segurando na suas duas mãos, na intenção do estímulo, do exercício, e em pouco tempo ele não quis mais, sentou no colchão da sala. Lembro-me marcadamente de ter interpretado esta atitude de Márcio como uma falta de vontade dele, um julgamento de que ele não tinha disposição de arriscar, que preferia o conforto do chão e do engatinhar – algo como acomodação. Nossa! Chego a ter vergonha agora dessa minha leitura. Na época, meu orientador comentou que talvez ele pudesse se sentir inseguro com o apoio do adulto ofertado daquela maneira. Agora, após o estudo do desenvolvimento motor pela abordagem pikleriana, com certeza a interpretação pode ser outra, bem diferente da que tive naquela época. Ele poderia estar no seu tempo, no seu estágio de desenvolvimento, buscando sua segurança, seu equilíbrio e bem estar nas posições e movimento que ia adquirindo por si mesmo. A partir da leitura nova que faço, penso que o que ele precisava era de espaço para se movimentar, coisas interessantes para realizar e objetos ou mobiliário para se apoiar, que o ajudassem no movimento de ficar de pé sozinho, sem a ajuda direta do adulto. Algumas vezes, quando levávamos as crianças para o pátio, coloquei-o de pé apoiado num brinquedo de madeira grande, com escada, escorregador e balanço, onde várias crianças maiores que Márcio brincavam. Ele não se deslocava, ficava ali parado, de pé, se segurando no brinquedo de madeira grande.

Continuando a narrativa da história da aquisição dos movimentos de caminhar pelo Márcio, analiso o planejamento da terceira semana, e verifico que o que havia de distinto no Projeto Gestual-Corporal, em relação aos planejamentos das semanas anteriores, está no quadro abaixo:

Observamos nas últimas duas semanas que Márcio passou a apoiar-se em apenas uma das mãos do adulto, e já arrisca pequenos deslocamentos entre os móveis, sem adultos. A bola grande da Educação Física foi trazida para a sala de referência, pelas professoras titulares. Márcio tem se apoiado/interagido/equilibrado na mesma.

Quadro 6 - Projeto Gestual-Corporal – Semana 03

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2

Seu equilíbrio e segurança estavam se desenvolvendo visivelmente. Ele ficava de pé, segurando nas pernas de uma mesa grande que havia na sala, e começou a se deslocar, apoiando-se nas cadeiras. Se houvesse uma barra por toda uma parede, ou se houvesse a grade de madeira de Lóczy, posso arriscar que Márcio teria realizado mais esse movimento de caminhar, naquele contexto da sala referência, apoiando-se nos móveis. Nessa terceira semana

ocorreu uma situação muito bonita. Fui com Márcio para o pátio, de mãos dadas com ele e deixei-o apoiado no trepa-trepa. A princípio ele ficou parado, observando as crianças maiores brincando no trepa-trepa, bem próximas de Márcio, elas entravam no brinquedo, subiam nas barras de ferro. Márcio continuava parado no mesmo lugar, apenas colocava sua perna para dentro do espaço do trepa-trepa e tirava. Mas não saía do lugar. Até que tive a ideia de mostrar para ele como se deslocar apoiando-se na barra. Fui descrevendo os meus movimentos para ele: “Olha, você coloca a mão assim, um pouco mais longe, daí você dá um passo, coloca a outra mão pra cá, e dá outro passo, vem vindo, assim, ó”. Fui falando e fazendo. Eu numa lateral do trepa-trepa, ele na outra, ao lado. Ele começou a me imitar, e quando percebeu que estava saindo do lugar, dava risada, bem feliz de estar se deslocando sozinho, de um lado para o outro do brinquedo. As fotos são lindas, o dia ensolarado, a grama bem verde, o brinquedo multicolorido e Márcio muito do faceiro. Ficou um tempo nisso.

No planejamento da quarta semana, conto a conquista de Márcio no trepa-trepa:

Observamos Márcio festejando seus avanços e autonomia. Fomos para o pátio da frente, e colocando-o no brinquedo de barras, dava risadas ao deslocar-se se apoiando sozinho.

Quadro 7 - Projeto Gestual-Corporal – Semana 04

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2.

Foi uma grande conquista. Ainda hoje me dá alegria lembrar. Se for pensar na atuação do adulto de forma pikleriana, talvez se possa dizer: “Ah, você interveio diretamente, você pediu para ele realizar um movimento específico, solicitou algo a ele.” Pode ser uma interpretação purista. Mas alguém também poderia dizer: “Não, você não fez uma intervenção direta, você não pegou a mão dele e colocou na barra, uma depois da outra, puxando ou empurrando o menino para que ele caminhasse ao redor do brinquedo”. São interpretações. Szanto-Feder brinca com isso quando diz “pues cada qual tiene *su* Pikler⁵⁸” (Szanto-Feder, 2014, p.20), cada qual interpreta a seu modo os autores que lastreiam seus pensamentos, suas construções teóricas. Declaro que, para mim, o importante naquela situação de aprendizagem não foi se agi direta ou indiretamente, de acordo ou não com a abordagem pikleriana. O que me marcou, e marcou as conquistas motoras de Márcio, é que naquele dia ele conquistou a independência de se deslocar de pé sozinho no pátio. Criou coragem, aprendeu a se deslocar contando com as suas mãos, braços e pernas, e o suporte de um brinquedo típico de praça ou pátio infantil (playground). Eu repetiria essa situação de aprendizagem, mesmo se não fosse considerado um fazer pedagógico na abordagem pikleriana.

⁵⁸ Tradução livre: “cada um tem a sua Pikler”.

No outro dia à descoberta no trepa-trepa, na caminhada pelo corredor da escola com o menino, resolvi coletar um carrinho que estava encostado, sem uso lá no fim do corredor. Um desses carrinhos de plástico, em que os bebês sentam dentro e os pais empurram, segurando uma haste dura que tem atrás do carrinho. O que imaginei foi que Márcio poderia se apoiar nesta haste para se firmar para caminhar, sem precisar da mão do adulto. Eu estava buscando uma forma dele se deslocar de forma mais autônoma, quando estivesse de pé. Para tanto, nesse seu estágio, precisava de apoio. Levei o carrinho para a sala de referência. Quando começou a usar, Márcio e o carrinho disparavam. O menino não tinha controle do seu peso nem da força de seus braços empurrando o brinquedo. Tive que cuidar para ele não cair e se machucar. Parei na frente do carrinho e controlei com as minhas pernas a força que ele exercia sobre o brinquedo, e conseqüentemente o quanto Márcio se deslocava, caminhava. Novamente ele dava risada ao se perceber caminhando pela sala apoiado naquele carrinho. Certamente anti-pikleriano! O controle do movimento era meu, do adulto. Mas era o que tínhamos para o momento. Para aquele momento, com aqueles recursos, naquele espaço, com o histórico daquela criança, com os saberes daquela professora-estagiária, talvez tenha sido um bom *insight*. Para Márcio, caminhar apoiando-se no carrinho foi mais um avanço, mais um estágio intermediário na direção da aquisição do caminhar livre.



Fotografia 4. Márcio andando com apoio do carrinho.

No planejamento da quarta semana, em decorrência da observação dos movimentos das meninas mais ativas da sala, que já caminhavam sozinhas, criamos um novo projeto, na intenção de ampliar o tempo das crianças brincando livremente no pátio. Mesmo elaborado àquela época, considero que está de acordo com as leituras atuais de Pikler, que buscava deixar as crianças o maior tempo possível ao ar livre em Lóczy.

Projeto Pátio. Semana passada, Lucia e Cristina⁵⁹ “pediram” para ir para o pátio enquanto passeavam no corredor da escola. Como vemos em Goldschmied (2006), quando os bebês caminham estão em idade de descobrir seus movimentos, ir atrás das pessoas e daquilo que querem. Observamos isto na sala, nos momentos em que são ofertados brinquedos para manipulação, e mesmo na Sala Multiuso com o Brincar Heurístico. As meninas, que já caminham, após interagirem com os objetos – e o fazem num tempo menor que as crianças que não caminham –, demonstram vontade de sair e caminhar. Está de acordo com a necessidade delas de se movimentar em busca de suas explorações. Os meninos, que ficam sentados, aparentam maior concentração nas possibilidades de manuseio dos brinquedos. Paula⁶⁰, uma menina que já caminhava sozinha, também ficava mais tempo sentada – ela mostrou-se bastante observadora e detalhista durante os jogos de manipulação. Então, em decorrência ao observado, incluímos na Rotina a partir desta semana a ida ao pátio. Quando as crianças se desinteressavam do Brincar Heurístico, saíamos um pouco antes para o pátio. A intenção de propor este tempo ao ar livre é tanto brincar com os brinquedos de “parquinho”, quanto com a areia. Levar recipientes para que as crianças possam encher/esvaziar de areia.

Quadro 8 - Projeto Pátio – Semana 04

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2.

Nesta quarta semana tenho fotos de Márcio se deslocando em pé pelos cadeirões de refeições, apoiado e demonstrando segurança e equilíbrio; seu corpo movia-se harmoniosamente. Também há fotos dele andando com desenvoltura por todo o pátio – uma área bem grande de gramado, apoiado e empurrando carrinhos de boneca, como na Fotografia 5, a seguir. Não precisava mais que alguém controlasse sua força e seu peso para ele. Já adquirira o domínio de seu corpo e do objeto nesse estágio intermediário. Andar apoiado em um carrinho não é um estágio descrito por Pikler (2018). Mas é um estágio da história de Márcio. E da minha história com ele. Talvez ao continuar a estudar Pikler, eu verifique que cada criança pode ter seus novos estágios criados e inventados por ela, e influenciadas pelo ambiente que a rodeia e pelos adultos que lhe ensinam e aprendem com ela.

Ainda na quarta semana, há um vídeo feito na Sala Multiuso, um amplo espaço, onde realizamos algumas sessões de Brincar Heurístico. Nessa sala há um banco bem comprido, ocupando toda uma parede. No vídeo, algumas crianças aparecem sentadas no chão manuseando brinquedos. Márcio estava na frente do banco, de pé apoiado nas duas mãos, andando de uma ponta a outra, com desenvoltura, faceiro, várias vezes. Até que sentou no chão, engatinhou até a porta, bateu nela, como se estivesse pedindo para alguém abrir para ele

⁵⁹ Utilizo nomes fictícios, para preservar a identidade dos bebês.

⁶⁰ Utilizo nomes fictícios, para preservar a identidade dos bebês.

sair como querendo nos dizer “Chega! Deu! Quero sair, quero mais espaço, quero me movimentar mais, gostei desse negócio”.



Fotografia 5. Márcio andando com apoio do carrinho de boneca.

Completando a riqueza da quarta semana, em um vídeo feito na sala de referência, Márcio aparece se deslocando pela sala com um terceiro tipo de carrinho de apoio. Quando chega perto da parede, Márcio muda de direção, vira noventa graus, o carrinho encontra agora oposição no colchão que está no chão. Márcio se agacha, sempre segurando no carrinho, muda o carrinho de lugar com a mão, virando-o para outra direção, levanta apoiado, sai caminhando, bate o carrinho no cadeirão de refeições, apóia uma mão no cadeirão, vira outra vez o carrinho de direção, e segue em frente, faceiro e confiante. Conquista realizada, agora com a especialidade de virar o carrinho para onde bem entender.



Fotografia 6 - Márcio apoiado no carrinho.

No planejamento da quinta semana escrevi:

Semana passada o pai de Márcio chegou faceiro dizendo que o filho estava andando sozinho alguns (4 ou 5) passos.

Quadro 9 - Projeto Gestual-Corporal – Semana 05

Fonte: Andréa Szalontai. Planejamento de Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia 2017/2.

“Puxa, que maravilha!” A família era um componente desta história. Havia também certa expectativa por parte dos pais de que Márcio começasse a andar sozinho. A coordenadora pedagógica da escola e as professoras do Berçário me contaram que os pais de Márcio resistiram a procurar o apoio da fisioterapia. Outro fato que as professoras me contaram é que a mãe usava o *sling*⁶¹ para carregar o menino. Eu nunca vi, pois ela vinha buscá-lo à tarde e meu turno de estágio era de manhã. Mas nestas semanas em que ele estava andando bem mais, as professoras me contaram que ele ficava bem brabo quando a mãe queria colocá-lo no *sling*. “Claro! Aqui na escola ele está querendo andar por tudo, não vai querer ficar amarrado na barriga da mãe de novo!”, eu pensei. Hoje, escrevendo, imagino o que Pikler teria achado do *sling* para Márcio nessa etapa. Acho que não teria gostado nada, nada.

No restante da semana, e também na sexta semana, os registros visuais contêm, para minha surpresa e estranhamento, apenas cenas de engatinhar e de andar apoiado de Márcio – em objetos ou uma das mãos de um adulto, além da participação nas situações de aprendizagem propostas. Pergunto-me qual o motivo daquela aparente regressão? Se ele já havia caminhado sozinho alguns passos em casa, na semana passada, por que será que não estava caminhando nesta? Será que eu não estava com a atenção em Márcio e havia perdido algum momento? Ou será que ocorreu algum episódio no turno da tarde ou em casa e eu não soube. Não obtive resposta. Na verdade, de certa forma não importa, pois como nos ensina Szanto-Feder (2014), ao orientar sobre o movimento livre em crianças com desenvolvimento lento, as etapas intermediárias que demoram um tempo maior para se desenvolver, tem suma importância para que o estágio seguinte seja elaborado nas mesmas condições que as outras crianças – de equilíbrio, segurança, confiança no próprio movimento –, pois cada criança tem suas características e seus tempos diferenciados. Márcio ainda estava se preparando.

Na sétima semana, a mesma que João começou a engatinhar, Márcio começa a andar sozinho! Nos primeiros dias ele fecha os punhozinhos no ar, a frente do corpo, como se

⁶¹ É um carregador de tecido, uma tira larga e comprida, que permite formar uma espécie de saco ou rede, onde se carrega o bebê próximo ao corpo em várias posições. Trata-se de uma versão moderna dos antigos carregadores de bebês utilizados há séculos por diversas culturas (indígenas, africanas, asiáticas e indo-americanas). <http://www.barrigadepano.com.br/sling-o-que-e>.

estivesse segurando alguma coisa e caminha. Olha para o chão à sua frente e segue, resoluto, atento e feliz. Era assim que encontrava seu equilíbrio. Mais um estágio intermediário apenas do Márcio, exclusividade sua, inventado por ele para ele. Como está nos textos piklerianos, ele ainda fazia uso dos movimentos das etapas anteriores, algumas vezes o víamos se deslocando através do engatinhar.

Márcio alcançou o caminhar livre na oitava e última semana desta segunda parte do meu estágio. Carregava duas garrafinhas de refrigerante pequenas cheias de contas, uma com cada mão, na mesma postura dos punhos cerrados a frente do corpo, para colocá-las nas poltroninhas, na sua sala de referência. Em outro momento da manhã, quando voltávamos do pátio para a sala de referência, eu vinha na sua frente andando de costas e filmando. Ele passeava sozinho pelo corredor da escola, novamente com as mãozinhas fechadas em punho, segurando “algo”, quem sabe sua própria forma de aprender sobre si e o mundo. A estagiária de Psicologia o vê passar – ela estava dentro de uma sala - sai para o corredor, apóia-se na soleira da porta e fala sorrindo: “Olha o Márcio caminhando sozinho, que lindo”. Ele vira pra trás, sem parar de caminhar, para ver quem o tinha elogiado, e segue seu caminho. Aproxima-se da árvore de Natal, pronuncia algo como “Olha”, abre as mãozinhas, apóia uma mão na parede e com a outra toca uma bolinha vermelha, que balança ao toque leve da sua mão.

O que será que Márcio segurava em suas mãos quando aprendeu a caminhar? Sua confiança? Seu equilíbrio? A alegria de conquistar suas possibilidades? Sua auto-estima? A vontade de continuar sua caminhada de aprendizagens? Essa resposta só ele tem. A nós adultos, cabe observar as crianças, registrar seu cotidiano, vincular-nos afetivamente a elas, cuidá-las, preparar ambientes e situações de aprendizagem em que se sintam bem, estudar as Pedagogias para a Pequena Infância. E aprender com as crianças bem pequenas, que:

Para o bebê, o movimento representa muito mais que um prazer funcional: é uma necessidade. É através de seus movimentos que aprende a conhecer seu próprio corpo e a orientar-se em seu ambiente. Estes movimentos são a base de suas ações inteligentes e de seu comportamento social. O movimento livre favorece o descobrimento das próprias capacidades e lhe oferece confiança em si mesmo.⁶² (Szanto-Feder e Tardos (1995) apud (Szanto-Feder, 2014, p.73))⁶³

⁶² Tradução livre de “Para el bebé, el movimiento representa mucho más que un placer funcional; es una necesidad. Es a través de sus movimientos como aprende a conocer su propio cuerpo y a orientarse en su ambiente. Estos movimientos son la base de sus acciones inteligentes y de su comportamiento social. El movimiento libre favorece el descubrimiento de las propias capacidades y le brinda confianza en sí mismo.”

⁶³ Nota de rodapé de Szanto-Feder (2014): Extraído do filme *Moverse en libertad* de Anna Tardos y Agnès Szanto-Feder, 1995.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho de conclusão de curso tendo como tema a motricidade livre dos bebês na ótica da abordagem pikleriana, significa para mim uma culminação pessoal como aluna de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia. Não pelo fato ter concluído a última etapa obrigatória da grade curricular, mas por finalmente encontrar o papel de pedagoga com o qual me identifico, dentre tantos possíveis: atuar na aprendizagem das crianças bem pequenas, mais especificamente na sua relação com a motricidade livre. Estar com os bebês não foi uma escolha para o estágio. Durante o curso, nem mesmo cogitei a possibilidade, não me julgava capaz. Realizar a prática pedagógica do estágio no berçário, produzir registros, analisá-los, aprofundar o conhecimento sobre as teorias de Emmi Pikler – e refletir sobre essa prática –, produziu em mim satisfação e contentamento. Reconheço-me agora como estudiosa, iniciante, capaz de atuar e ávida em entender mais o mundo da Educação de 0 a 3 anos, principalmente na área do desenvolvimento motor, tema que não é ofertado durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na nossa Universidade. Estudar a motricidade livre dos bebês, de forma incipiente durante o estágio, e com um pouco mais de consistência neste trabalho, foi um primeiro passo para preencher essa lacuna.

A principal contribuição deste trabalho para minha formação pedagógica foi a importância da não intervenção direta dos adultos no desenvolvimento motor dos bebês. A descoberta de Emmi Pikler, há mais de 70 anos, de que o bebê é capaz de aprender a sentar, engatinhar, ficar de pé e andar, por seus próprios meios, sem que ninguém o ensine, pode ser um grande diferencial à hora de o adulto atuar junto aos bebês. Essa descoberta foi comprovada estatisticamente, em condições verificáveis, como nos relata Szanto-Feder (2014), afirmando que o surgimento de cada movimento intermediário no percurso do desenvolvimento motor dos bebês somente se daria nas situações de liberdade propostas por Pikler.

Não é raro ocorrer que quando alguém entra em contato pela primeira vez com as teorias de Pikler assumam uma posição de crítica ou desconfiança. Estudiosas de Pikler passaram por isso. Eu passei por isso, uma vez que meu orientador me perguntou dezenas de vezes se, na visão pikleriana, o adulto realmente não realizava nenhuma intervenção direta no bebê. Várias vezes, enquanto conversávamos, ou quando eu colocava no meu texto algo que Pikler ou Szanto-Feder escreveram, ele me perguntava: “Mas será mesmo?”, querendo avaliar o quanto eu havia compreendido e estava segura para argumentar sobre as intervenções direta e indireta dos adultos em relação ao desenvolvimento motor dos bebês. A questão é que, na abordagem pikleriana, o adulto é orientado a não realizar nenhuma intervenção direta durante

a atividade autônoma do bebê, que é deixado livre para aprender por si só seus movimentos e posturas. Exemplos dessas ações estão presentes no cotidiano das escolas e das famílias: sentar bebês escorados em almofadas, nos cantos dos sofás; deixar bebês sentados amarrados em cadeirinhas, por horas, sem que possam se movimentar; interromper movimentos que os bebês estejam realizando, pegando-os no colo; segurá-los para que fiquem de pé, segurá-los pelas mãos para que caminhem. Pelo contrário, a intervenção direta do adulto em colocar o bebê em posições que ele ainda não saiba realizar sozinho, ou obrigando-o a realizar movimentos que não quer; ao invés de “ensinar” o bebê, acaba por forçar a musculatura, comprometer o equilíbrio, e impedir o desenvolvimento que aconteceria normalmente se não houvesse a intervenção.

Para Szanto-Feder (2014), ao deixar o bebê mover-se em liberdade, como constatado nas três mil crianças observadas no Instituto Pikler-Lóczy, poderemos verificar que:

- a) Os movimentos dessas crianças são mais harmônicos do que aquelas que são incitadas a realizar movimentos, impedindo-os, inclusive, com frequência de fazer os movimentos que elas gostariam de fazer;
- b) Mostram mais desenvoltura durante todas suas atividades;
- c) Possuem melhor equilíbrio, são menos desajeitados e mais prudentes, o que, entre outras coisas, se expressa por um menor número de quedas;
- d) Além disso, as condições básicas dessa motricidade, assim como das qualidades mencionadas, asseguram-lhes os meios necessários para realizar uma atividade motora e lúdica tenaz, contínua e rica;
- e) As regularidades do processo, observáveis em cada bebê, em particular a aparição dos estágios intermediários (virar repetidamente de barriga para baixo, rolar, rastejar, engatinhar, ficar na posição semi-sentada), permitem supor um programa geneticamente predeterminado.⁶⁴ (Szanto-Feder, 2014, p.31-32)

De minha parte, com o que li nos textos piklerianos para a escrita deste trabalho, com os conhecimentos de minha formação anterior em terapias corporais, e com a pouquíssima experiência em educação de bebês, não tenho nenhuma dificuldade em aceitar que bebês possam aprender a aprender seus movimentos e posturas sozinhos, nas condições propostas pelo Instituto Pikler-Lóczy. Sinto-me convencida pelos relatos de Pikler (2018) e Szanto-Feder (2014), e imagino que seria muito interessante e enriquecedor realizar observações *in loco* em Lóczy, ver esse programa genético acontecendo desde seu princípio – na posição do

⁶⁴ Tradução livre de “a) los movimientos de estos niños son más armónicos que los de aquéllos a a quienes se les provocan movimientos, impidiéndoles, incluso, con frecuencia, hacer los que ellos querrían hacer; b) muestran más soltura durante sus actividades; c) tienen mejor equilibrio, son menos torpes y más prudentes, lo que, entre otras cosa, se expresa por un menor número de caídas; d) más aún, las condiciones básicas de esta motricidad, así como las cualidades mencionadas, les asegura los medios necesarios para realizar una actividad motriz y lúdica tenaz, continua y rica; e) las regularidades del proceso, observables en cada bebé, en particular la aparición de los estadios intermedios (volverse repetidamente boca abajo, rolar, reptar, gatear, posición semisentada), permiten suponer un programa genético predeterminado.

bebê deitado de costas –, até chegar à etapa final – o caminhar autônomo. Continuo considerando uma pincelada o que estudei sobre Pikler até este momento de finalização deste trabalho, descobri que há muita produção pikleriana em diversos países, muito a aprender. Também gostaria de aprofundar as questões do desenvolvimento motor e as implicações no desenvolvimento global da criança – cognitivo e psicológico –, inclusive no que Szanto-Tardos (2014) chama de desenvolvimento lento. Seria um estudo de Psicopedagogia aliado à Psicomotricidade.

Durante este trabalho, algumas perguntas surgiram. Uma delas foi: e quando as condições não forem as mesmas propostas por Pikler, como se aplicam os princípios da motricidade livre em um ambiente dito “não-ideal”, diferente do ambiente em Lóczy? Difícil responder, cada instituição, equipe de professores, equipe diretiva, as crianças em questão, os recursos disponíveis, a cultura local – terão características diferentes. São muitas variáveis a levar em conta e as situações de aprendizagem certamente serão flexibilizadas para cada ambiente, tendo sempre em mente o conhecimento do desenvolvimento motor autônomo dos bebês. Por exemplo, durante o estágio, observei João aprendendo a deitar de barriga para baixo, mesmo quando os adultos o colocavam sentado repetidas vezes – um exemplo de que mesmo com intervenção, o bebê seguiu seu programa, suas capacidades. Márcio começou a deslocar-se de pé no trepa-trepa, após minha intervenção de mostrar-lhe como fazer. Essas situações não teriam acontecido em Lóczy. A mãe de Márcio colocava-o em um *sling* na hora de sair da creche, mesmo quando ele demonstrava que queria experimentar seu caminhar, ainda com apoio. Eu mesma, várias vezes, durante a troca de fraldas, incentivei João a se levantar, segurando-os pelas mãos e dizendo “Upa, vamos sentar!”, na intenção de fortalecer seus grupos musculares do abdômen, imaginando que estava preparando-o para sentar. Claramente, uma intervenção direta minha nos movimentos e posturas de João. Posso afirmar que professoras, outros profissionais da escola, pais e eu não detínhamos o conhecimento da abordagem pikleriana, nem da importância da atividade autônoma para o desenvolvimento motor dos bebês, e o quão capazes eles são para o aprendizado de sua motricidade livre.

Outra pergunta: como eu agiria hoje se fosse assumir uma turma de berçário, na continuidade de minha formação como Pedagoga? O que eu poderia considerar do que aprendi até agora, para colocar em prática? Em primeiro lugar, sem provocar muitas inovações fora do ambiente da sala de referência, eu investiria em adequar, ou criar, o espaço físico de brincadeira dos bebês de forma a permitir a atividade livre no chão e os apoios necessários para o bebê ficar de pé. Providenciaria para que estivessem com roupas que permitissem a eles esses movimentos livres. Disponibilizaria brinquedos conforme as

propostas de Pikler. Essas são ações indiretas que o adulto realiza e que apóiam o desenvolvimento motor autônomo dos bebês. Eu explanaria, para a equipe de educadores da turma e direção da escola, sobre a abordagem pikleriana e minha intenção de trazer elementos e práticas dessa abordagem para a turma, iniciando pela atividade autônoma. Na sequência, seria necessária uma conversa com os pais, para transmitir as intenções dessas mudanças, quais os motivos das alterações, explicar a abordagem Pikler e convidá-los a experimentarem também em suas casas estas propostas.

É importante salientar que a motricidade livre é apenas uma das partes que compõem a abordagem Pikler. A outra parte, complementar e tão importante quanto, os cuidados pessoais – e não aprofundada neste trabalho – seria, a meu ver, o segundo passo a incluir nas rotinas de uma turma de berçário. Acredito que é o tema mais estudado quando se discute a abordagem pikleriana, e demandaria a formação dos profissionais envolvidos, pois é nos cuidados pessoais que se forma o vínculo afetivo entre o adulto e a criança, muito diferente do que vemos no dia-a-dia das escolas de Educação Infantil. É nos momentos de cuidados pessoais que o adulto está com atenção profunda no bebê à sua frente, de forma serena, suave, sem pressa, transmitindo e gerando nos bebês a sensação de segurança e confiabilidade no meio em que ele se desenvolve; ajudando o bebê a perceber a si mesmo, a conhecer-se.

Ao final desse exercício, tenho a certeza de que o conhecimento sobre a atividade autônoma dos bebês é de grande importância para todos os adultos envolvidos na educação de bebês, para que realizem ações que favorecerão aos bebês o desenvolvimento motor autônomo – a fim de que os bebês aprendam a se movimentar de forma livre, equilibrada, harmoniosa, saudável, segura e confiante.

REFERÊNCIAS

Becker, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. (capítulo 2: p.31-42).

Chokler, Myrtha Hebe. *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Cinco, 2017.

David, Myriam; Appel, Geneviève. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2010.

Falk, Judit. **Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

Falk, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.

Fochi, Paulo. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**” documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. Acessado em: 19/10/2017. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70616>

Freire, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Goldschmied, Elinor e Jackson, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

Josso, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Educação e Pesquisa [online]. 2006, vol.32, n.2, pp. 373-383. Acessado em 20/05/2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Junqueira Filho, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Junqueira Filho, Gabriel de A. **Interdisciplinaridade na pré-escola**: anotações de um educador “on the road”. São Paulo: Pioneira Thomsom Learnig, 2003.

Kálló, Éva; Balog, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Ominisciência, 2017.

Leboyer, Frédérick. **Shantala**, uma Arte Tradicional: Massagem para Bebês. São Paulo : Ground, 1989.

Navarro, M. Carmen D. **El piso de debajo de la escuela**: los afectos en el día a día de la escuela infantil. Barcelona: GRAÓ, 2002.

Ostetto, Luciana E. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

Pagano, Andrea. Como o olhar do adulto sustenta as aprendizagens das crianças. In: Garcia, J.; Junqueira Filho, G. de A.; Pagano, A. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba. Editora UTP, Coopselios, 2017.

Pikler, Emmi. **Moverse en Libertad**: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 2018. 9ª reimpressão.

Soares, Suzana M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Ominisciência, 2017.

Szanto-Feder, Agnés. **Una mirada sobre el niño en acción**: el sentido del movimiento de la protoinfância. Buenos Aires: Cinco, 2014.

Tardos, Anna. Autonomia e/ou dependência. IN: Falk, Judit (org). **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.

Tardos, A.; Szanto, A. O que é a autonomia na primeira infância? IN: Falk, Judit (org). **Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À Direção da Escola

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o desenvolvimento da motricidade ampla nos bebês, tendo como base os preceitos teóricos da Abordagem Pikler, a fim de produzir análises e reflexões sobre a prática pedagógica realizada durante o estágio obrigatório do referido curso.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças da turma do Berçário e estive na condição de professora-estagiária no período da manhã, durante o estágio obrigatório, no segundo semestre de 2017. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades junto a esta turma.

Os dados – gerados pelas observações, memórias, registros e planejamentos – serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários e congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola, em nenhuma apresentação oral. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas observadas ou que dela participaram.

Como responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter, sempre que julgarem necessário, através do endereço eletrônico szalontai@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG nº, na função de da escola Creche Francesca Zacaro Faraco (creche da UFRGS), concordo com a realização da pesquisa nesta escola.

Direção da Escola

Pesquisadora - Andréa Szalontai

Orientador da Pesquisa - Prof. Dr. Gabriel de A. Junqueira Filho



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Educadores.

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o desenvolvimento da motricidade ampla nos bebês, tendo como base os preceitos teóricos da Abordagem Pikler, a fim de produzir análises e reflexões sobre a prática pedagógica realizada durante o estágio obrigatório do referido curso.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças da turma do Berçário e estive na condição de professora-estagiária no período da manhã, durante o estágio obrigatório, no segundo semestre de 2017. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades junto a esta turma.

Os dados – gerados pelas observações, memórias, registros e planejamentos – serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários e congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola, em nenhuma apresentação oral. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas observadas ou que dela participaram.

Como responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter, sempre que julgarem necessário, através do endereço eletrônico szalontai@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG nº, professora da turma Berçário durante o segundo semestre de 2017, autorizo o uso dos registros escritos relativos às práticas, produzidos por ocasião do estágio obrigatório do curso de Pedagogia na Creche Francesca Zacaro Faraco (creche da UFRGS).

Professora

Pesquisadora - Andréa Szalontai

Orientador da Pesquisa - Prof. Dr. Gabriel de A. Junqueira Filho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o desenvolvimento da motricidade ampla nos bebês, tendo como base os preceitos teóricos da Abordagem Pikler, a fim de produzir análises e reflexões sobre a prática pedagógica realizada durante o estágio obrigatório do referido curso.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças da turma do Berçário e estive na condição de professora-estagiária no período da manhã, durante o estágio obrigatório, no segundo semestre de 2017. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades junto a esta turma.

Os dados – gerados pelas observações, memórias, registros e planejamentos – serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários e congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola, em nenhuma apresentação oral. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas observadas ou que dela participaram.

Como responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter, sempre que julgarem necessário, através do endereço eletrônico szalontai@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG nº, responsável pela criança, participante da turma Berçário durante o segundo semestre de 2017, autorizo o uso dos registros escritos e imagens das práticas, produzidos por ocasião do estágio obrigatório do curso de Pedagogia na Creche Francesca Zacaro Faraco (creche da UFRGS).

Pai, mãe ou responsável pela criança

Pesquisadora - Andréa Szalontai

Orientador da Pesquisa - Prof. Dr. Gabriel de A. Junqueira Filho