

# O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS A PARTIR DO MOVIMENTO LIVRE: diálogos com a Abordagem Pikler

Rafael Ferreira Kelleter



ORIENTADOR:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rafael Ferreira Kelleter

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS A PARTIR DO MOVIMENTO LIVRE:  
diálogos com a Abordagem Pikler**

Porto Alegre  
2020



Rafael Ferreira Kelleter

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS A PARTIR DO MOVIMENTO LIVRE:  
diálogos com a Abordagem Pikler**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre  
2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Kelleter, Rafael Ferreira

O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler / Rafael Ferreira Kelleter. -- 2020.

372 f.

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Abordagem Pikler. 3. Creche. 4. Movimento Livre. 5. Autonomia. I. Carvalho, Rodrigo Saballa de, orient. II. Título.

Rafael Ferreira Kelleter

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS A PARTIR DO MOVIMENTO LIVRE:  
diálogos com a Abordagem Pikler**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – Orientador

---

Profa. Dr. Maria Carmem Silveira Barbosa – UFRGS

---

Profa. Dr. Maria Simone Vione Schwengber – Unijuí

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes – UFJF



*Para os bebês e crianças bem pequenas, com seus corpos presos por atitudes dos adultos e que não podem vivenciar sua motricidade de forma autônoma e digna.*

*Para professoras e professores da Educação Infantil, para que possam ressignificar suas ações docentes, a partir de um modo diferente de ser e estar dos bebês e crianças bem pequenas em contexto de creche.*



## AGRADECIMENTOS

A gratidão ou agradecimento é o ato de reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou um benefício, auxílio, favor. Em um sentido mais amplo, pode ser explicada também pela reconhecimento abrangente pelas situações e dádivas que a vida lhe proporcionou e ainda proporciona.

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar a vida, a saúde, uma família, um lar e condições de eu poder ser e estar neste mundo, despertando a cada dia com energia para seguir buscando ser uma pessoa melhor.

Agradeço à minha mãe, Rosita Ferreira Kelleter, uma mulher sem igual, com uma vontade de viver, uma garra, uma determinação que servem de exemplo não só para mim, mas para muitos. Mãe, essa conquista é tua, pois tu me mostraste o caminho de como ser um homem digno e honrado.

Agradeço ao meu irmão, Roger Ferreira Kelleter, à minha cunhada, Meliana Vaz Vieira Kelleter, e ao meu sobrinho, Kayky Vieira Kelleter, pelo apoio e carinho de sempre.

Agradeço à Maria, minha segunda mãe, que cuida de mim como se fosse um filho.

Agradeço ao Fernando Siqueira de Medeiros, uma pessoa incrível que conheci nessa vida e que me mostrou que é possível conquistar o que quisermos. Tua mão segurando a minha e me dando força para continuar foi imprescindível; tua paciência, teu carinho, teu entendimento, tua presença foram um presente e o incentivo para que eu pudesse me manter firme no propósito de ser mestre.

Agradeço à minha família, que torceu e torce por cada conquista minha como se fosse deles.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho, um profissional que eu nunca tinha visto igual, comprometido, exigente, estudioso, que ama e vive o que faz de corpo e alma, mas acima de tudo uma pessoa fantástica, que se tornou um amigo, uma referência. Não sei se conseguirei te agradecer como tu mereces por ter acreditado em mim quando muitos duvidavam e por ter me mostrado que eu posso ser o que eu quiser.

Agradeço as contribuições dos competentes membros da banca, Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa, Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Simone Vione Schwengber e Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia Baldino Nabinger por me apresentar a Abordagem Pikler, um divisor de águas na minha vida, e por ser meu adulto-referência em minha jornada profissional e pessoal, deixando que eu trilhasse com autonomia e com movimento livre meu caminho, confiando em mim, me auxiliando, me trazendo a calma e me mostrando que eu sou capaz.

Agradeço aos colegas que estiveram comigo no primeiro ano de mestrado, Luciane Frosi Piva, Andressa Thais Bertasi e Sandro Machado, pela parceria e ensinamentos que me proporcionaram, com um carinho e uma alegria contagiantes.

Agradeço em especial à minha colega de todo o percurso, Lisiane Rossatto Tebaldi, que me acompanhou desde a prova de seleção até o último dia de aula do mestrado e que levarei para sempre na lembrança e no coração com a certeza de que és uma amiga para a vida.

Agradeço aos novos colegas do mestrado, que compartilharam comigo o segundo ano de trajetória, Nathalia Sheuerann e Valmir Zulu Júnior, pelos belos momentos que tivemos, pelos estudos, pelas risadas, pelos lanches no bar da arquitetura. Levo vocês no coração.

Agradeço à equipe da Laços Ateliê da Infância, Sylvia Nabinger, Karina Recktenvlad, Taís Cesca, Juliana Abule, Manuela Dotti, pela parceria e por compartilhar tantos saberes comigo. Estejam certas de que a jornada fica mais fácil junto de vocês.

Agradeço a Agnès Françoise Straggiotti Silva, diretora, e Simone Marcelino Bergental, coordenadora da escola onde realizei minha investigação, e a toda a equipe de professoras e professores e colaboradores da escola, por permitirem que eu realizasse minha investigação e pelo carinho e disponibilidade que tiveram comigo sempre.

Agradeço aos bebês participantes da pesquisa, por deixarem eu me aproximar, observar e compartilhar da fase mais linda da vida, a primeiríssima infância. Através de vocês, torno-me não somente Mestre em Educação, mas uma pessoa mais atenta, mais observadora e com certeza um ser humano mais sensível e melhor.

Agradeço aos pais dos bebês participantes da pesquisa, por permitirem me aproximar de seus filhos, observá-los e poder, a partir disso, gerar dados para minha pesquisa, pois sem eles isso não seria possível.

Agradeço à Professora Leila Oliveira, pela amizade e carinho de sempre, mas em especial pela seguinte fala: “Rafa, você tem que fazer mestrado, estar na academia para dialogar os seus saberes com os saberes acadêmicos”. E aqui estou, minha querida amiga, dialogando com a academia. Saiba que tu és uma inspiração para mim.

Agradeço à equipe diretiva do Colégio Santa Dorotéia na pessoa de sua Diretora Educacional, Marinice Souza Simon, por me permitir estudar e concluir minha pesquisa, flexibilizando minha jornada de trabalho para que eu pudesse ir ao encontro dos bebês na creche.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariangela Pozza pelo carinho, apoio, incentivo e amizade. Cada palavra tua está guardada na minha memória e no meu coração.

Agradeço à Rede Pikler Brasil e a todos os seus membros por cada palavra de incentivo desde o dia em que conheci a Abordagem Pikler até os dias de hoje.

Agradeço a todos os professores, pais, estudantes, enfim, todos que passaram por mim em alguma palestra, curso de formação, bate-papo. Tenham a certeza de que muito do que me tornei foi por conta das trocas que vocês proporcionaram. Levo cada um comigo no coração.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição na qual me graduei na então Escola de Educação Física e à qual voltei para me tornar mestre na Faculdade de Educação. Uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, responsável por pesquisas de qualidade, com compromisso ético, com professores qualificados, com estrutura e suporte acadêmicos para que nós, alunos, possamos desenvolver nossos trabalhos visando auxiliar a sociedade a se tornar mais igualitária.



“Cada criança é como é,  
única, especial, sensível, inteira.  
Todas as crianças estão em permanente  
estado de transformação,  
permeáveis que são ao mundo,  
aos outros, aos ambientes,  
às palavras e expressões que absorvem,  
aos estímulos que recebem ou à falta destes.

Cada criança é como é.  
E nosso desafio não é mudá-las,  
mas conhecê-las e aceitá-las  
acolhê-las e propiciar situações  
para que tenham vez e voz.  
Dar-lhes espaços, tempos e respiros  
para serem quem são.”

(FRIEDMANN, 2020, p. 92)



## RESUMO

A partir das contribuições do campo de estudos da Pedagogia da Infância, em diálogo com a Abordagem Pikler, a pesquisa teve como objetivo discutir a motricidade livre como uma das condições fundamentais para os bebês desenvolverem a autonomia na creche. Na Abordagem Pikler, a autonomia é entendida como a possibilidade de o indivíduo, movido pelo desejo, realizar algo por iniciativa própria. Desse modo, a opção por deixar os bebês disfrutarem de seus movimentos de forma livre, sem intervenção direta do adulto, auxilia na construção dessa autonomia. Ou seja, a motricidade livre possibilita aprendizagens socioculturais. Em tal direção, a pesquisa teve como objetivo observar os bebês no cotidiano da creche, acompanhando como ocorre o desenvolvimento da autonomia deles por meio da motricidade livre. Ademais, a investigação teve como objetivos específicos: observar os deslocamentos dos bebês nos espaços da creche; identificar as posturas de transição dos bebês; observar e descrever as reverberações da organização dos tempos, espaços, materiais no desenvolvimento da autonomia dos bebês; descrever como ocorriam as relações entre os bebês, entre os bebês e os materiais e entre os bebês e as professoras; e estabelecer um diálogo entre a Abordagem Pikler e a Pedagogia da Infância. A pesquisa foi desenvolvida com oito bebês com idades entre 4 meses e 1 ano e 5 meses, por um período de seis meses em uma turma de berçário de uma Escola de Educação Infantil da rede privada do município de Porto Alegre (RS). Metodologicamente, foram utilizadas como estratégias de geração de dados a observação pikleriana, o diário de campo, o registro fotográfico e fílmico. A partir do material, foram definidas as seguintes unidades analíticas: a) movimento livre e autonomia dos bebês: mimese e aprendizagem cultural; b) movimento livre e autonomia dos bebês na interação com objetos, espaços e mobiliários; c) movimento livre e autonomia dos bebês em seus deslocamentos pelos espaços; e d) movimento livre e autonomia dos bebês nas interações com os pares. Em relação a mimese e a aprendizagem cultural, foi possível observar que o movimento livre possibilita aos bebês aprenderem com seus pares, realizando ações semelhantes ou ainda novas ações decorrentes de tal processo. Por sua vez, quanto aos objetos, também foi perceptível que os espaços e mobiliários auxiliam na construção da autonomia, viabilizando interações dos bebês consigo mesmos, com os outros e com o contexto do qual fazem parte. No que diz respeito aos deslocamentos, permitir que os bebês possam se deslocar livremente nos espaços internos/externos da creche também influencia a

constituição de sua autonomia. Com respeito às relações, foi possível evidenciar que estas não só influenciam a autonomia dos bebês como também proporcionam a aprendizagem. Ademais, foi possível descrever as diferentes posturas que os bebês alcançam através da liberdade de movimentos. Por fim, pode-se inferir que o movimento livre possibilita a mimese, os processos de aprendizagem cultural e a atenção conjunta a partir das relações estabelecidas pelos bebês.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Creche. Bebês. Abordagem Pikler. Autonomia. Movimento livre. Desenvolvimento motor. Pedagogia da Infância.

## ABSTRACT

Based on the contributions from the Early Childhood Pedagogy study field, in dialogue with the Pikler Approach, the research aimed to discuss free motricity as one of the fundamental conditions for babies to develop autonomy in nursery school. In the Pikler Approach, autonomy is understood as the possibility for the individual, driven by desire, to accomplish something on his own initiative. Therefore, the option to let babies enjoy their movements freely, without direct adult intervention, helps in building this autonomy. In other words, free motricity enables socio-cultural learning. In this direction, the research aimed to observe babies in the day-to-day care of the nursery school, monitoring how their autonomy develops through free motricity. In addition, the investigation had as specific objectives: observe the movements of babies in the nursery school spaces; identify the babies' transition postures; observe and describe the reverberations of the organization of times, spaces, materials in the development of babies' autonomy; describe how the relationships between babies, between babies and materials, and between babies and teachers occurred; and establish a dialogue between the Pikler Approach and Early Childhood Pedagogy. The research was carried out with eight babies between 4 and 17 months old, for a period of six months at a private early childhood school in the city of Porto Alegre (Brazil). Methodologically, the data generation strategies used were Piklerian observation, field diary, photographic and film record. Based on the material, the following analytical units were defined: a) free movement and autonomy of babies: mimesis and cultural learning; b) free movement and autonomy of babies when interacting with objects, spaces and furniture; c) free movement and autonomy of babies in their displacement through spaces; and d) free movement and autonomy of babies in interactions with peers. In relation to mimesis and cultural learning, it was possible to observe that the free movement allows babies to learn from their peers, performing similar actions or even new actions resulting from this process. With regard to objects, it was also noticeable that spaces and furniture help in the construction of autonomy, enabling interactions of babies with themselves, with others and with the context of which they are part. Concerning displacements, allowing babies to move freely in the indoor/outdoor spaces of the nursery school also influences the constitution of their autonomy. With respect to relationships, it was possible to show that these not only influence the autonomy of babies, but also provide learning. In addition, it was possible to describe the different postures that babies achieve

through freedom of movement. Finally, one can infer that free movement enables mimesis, cultural learning processes and joint attention based on the relationships established by babies.

**Keywords:** Early Childhood Education. Nursery school. Pikler Approach. Autonomy. Free movement. Motor development. Early Childhood Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo da ampulheta heurística – as fases do desenvolvimento motor .....	107
Figura 2 – Modelo da pirâmide .....	108
Figura 3 – Posturas de transição descritas por Pikler.....	128
Figura 4 – Frente da escola.....	191
Figura 5 – Planta baixa da escola.....	192
Figura 6 – Planta baixa da sala do grupo 1 aumentada .....	195
Figura 7 – Planta baixa da sala do grupo 1 aumentada e ilustrada.....	196
Figura 8 – Bebê com pano .....	196
Figura 9 – Bebê segurando objeto.....	197
Figura 10 – Bebê com bola .....	198
Figura 11 – Utensílios de inox.....	199
Figura 12 – Objetos.....	200
Figura 13 – Mobiliário Pikler.....	201
Figura 14 – Triângulo e rampa Pikler.....	202
Figura 15 – Bancos de alimentação .....	203
Figura 16 – Labirinto Pikler .....	204
Figura 17 – Mobiliário pikleriano.....	205
Figura 18 – Categorias de análise .....	222
Figura 19 – Olga e a boneca .....	224
Figura 20 – Aventura na janela.....	227
Figura 21 – Patrício na janela .....	229
Figura 22 – A coreografia de Fernando .....	231
Figura 23 – Deslocamentos de Paulo .....	234
Figura 24 – O pano Pikler.....	237
Figura 25 – Fernando na área do brincar .....	238
Figura 26 – Os objetos de Olga.....	240
Figura 27 – Patrício e as bacias.....	244
Figura 28 – Eduarda e os materiais .....	247
Figura 29 – Carlos .....	253
Figura 30 – Através da janela .....	255

Figura 31 – Pablo procura a rampa .....	256
Figura 32 – A menina, o túnel e a bacia .....	259
Figura 33 – Eduarda e o túnel .....	261
Figura 34 – Os bebês em seus deslocamentos pelos espaços .....	265
Figura 35 – Os bebês em seus deslocamentos pelos espaços .....	266
Figura 36 – Decúbito lateral .....	268
Figura 37 – Iniciando o rolamento .....	269
Figura 38 – Decúbito ventral .....	273
Figura 39 – Sustentação da cabeça .....	276
Figura 40 – Rastejar .....	278
Figura 41 – Semissentado .....	282
Figura 42 – Engatinhando .....	284
Figura 43 – Sentado com coluna ereta .....	288
Figura 44 – Sentado brincando .....	289
Figura 45 – Sentado com perna estendida .....	290
Figura 46 – Sentada com uma perna flexionada para a frente e uma para trás .....	291
Figura 47 – Sentada sobre os calcanhares .....	292
Figura 48 – De joelhos com apoio .....	293
Figura 49 – Transitando .....	295
Figura 50 – Posição de urso .....	296
Figura 51 – Em pé com apoio .....	298
Figura 52 – Agachado .....	300
Figura 53 – Em pé sem apoio .....	302
Figura 54 – Apoiando-se .....	304
Figura 55 – Caminhar .....	306
Figura 56 – Disputa pelo bico .....	310
Figura 57 – Paulo e a professora .....	313
Figura 58 – A proposta .....	315
Figura 59 – Fernando e Pablo .....	318
Figura 60 – Alguns objetos utilizados pelos bebês .....	323

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sugestões da Abordagem Pikler nos momentos de cuidados básicos.....	81
Quadro 2 – Categorias motoras e suas descrições.....	110
Quadro 3 – Tarefas, habilidades consolidadas e idade dos marcos do desenvolvimento ....	118
Quadro 4 – Escala de Desenvolvimento Infantil do Instituto Pikler.....	121
Quadro 5 – Escala de desenvolvimento infantil do Instituto Pikler para o desenvolvimento motor .....	125
Quadro 6 – Principais fases do brincar .....	132
Quadro 7 – Condições subjetivas e objetivas da autonomia .....	158
Quadro 8 – Diferença entre atividade espontânea, atividade autônoma e falsa autonomia .....	159
Quadro 9 – Rotina escolar .....	193
Quadro 10 – Data, sexo e idade dos bebês .....	207
Quadro 11 – Cronograma da entrada em campo .....	209
Quadro 12 – Pauta de observação do movimento livre dos bebês .....	210



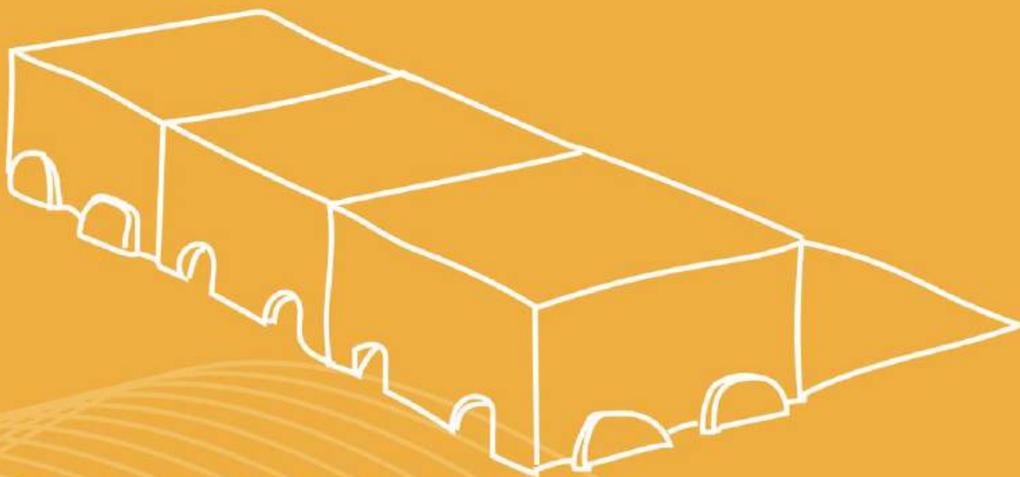
## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOTAS PARA INICIAR O DIÁLOGO .....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>A HISTÓRIA DE LÓCZY E O CUIDADO DE BEBÊS .....</b>	<b>37</b>
2.1	OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PIKLER: ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS.....	45
2.2	DIÁLOGOS DA ABORDAGEM PIKLER COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	56
<b>3</b>	<b>A CONCEPÇÃO DE BEBÊ PRESENTE NA ABORDAGEM PIKLER .....</b>	<b>69</b>
3.1	OS CUIDADOS PESSOAIS DOS BEBÊS: O PAPEL DA PROFESSORA .....	75
3.2	A MÃO DA EDUCADORA: A QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE CUIDADO .....	82
3.3	CONTINUIDADE E QUALIDADE DOS CUIDADOS E RELAÇÕES .....	87
<b>4</b>	<b>MOVIMENTO LIVRE: CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER E AGNÈS SZANTO-FEDER.....</b>	<b>93</b>
4.1	O QUE É MOTRICIDADE? .....	95
4.2	MOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS BEBÊS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	100
4.3	MOTRICIDADE E MOVIMENTO: ESCLARECENDO DIFERENÇAS.....	104
4.4	MOVER-SE EM LIBERDADE: O CONCEITO DE MOVIMENTO LIVRE .....	113
4.5	MARCOS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR E POSIÇÕES DE TRANSIÇÃO .....	117
4.6	O BRINCAR LIVRE: TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS: CONTRIBUIÇÕES PIKLERIANAS .....	129
4.7	O PAPEL DO ADULTO: PRESENÇA, ATENÇÃO, SUSTENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS BEBÊS.....	134
<b>5</b>	<b>O CONCEITO DE AUTONOMIA DOS BEBÊS NA ABORDAGEM PIKLER: ESCLARECIMENTOS .....</b>	<b>143</b>
5.1	AUTONOMIA DOS BEBÊS NA ABORDAGEM PIKLER.....	146
5.2	AS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTO LIVRE E AUTONOMIA DOS BEBÊS.....	151
5.3	CONTRIBUIÇÕES DE MYRTHA CHOKLER SOBRE AUTONOMIA E FALSA AUTONOMIA .....	155
<b>6</b>	<b>APRENDIZAGEM CULTURAL, MIMESE E DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS BEBÊS ..</b>	<b>161</b>
6.1	APRENDIZAGEM CULTURAL E MIMESE: CONCEITOS EM RELAÇÃO.....	164
6.2	ATENÇÃO CONJUNTA E APRENDIZAGEM CULTURAL.....	172
6.3	OS BEBÊS E AS RELAÇÕES ENTRE OS PARES DE MESMA IDADE E DE IDADES DIFERENTES .....	176
<b>7</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: A OBSERVAÇÃO PIKLERIANA.....</b>	<b>183</b>

7.1	APRESENTANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	190
7.2	OS BEBÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	206
7.3	ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	208
7.4	ÉTICA E PESQUISA: DO CONSENTIMENTO DOS PAIS AO ASSENTIMENTO DOS BEBÊS.....	211
<b>8</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS BEBÊS: DIÁLOGOS COM A ABORDAGEM PIKLER</b>	<b>219</b>
8.1	MIMESE E APRENDIZAGEM CULTURAL .....	223
8.2	A INTERAÇÃO COM OBJETOS, ESPAÇOS E MOBILIÁRIO: VIVENCIANDO RELAÇÕES. ...	233
8.3	OS BEBÊS EM SEUS DESLOCAMENTOS PELOS ESPAÇOS: O DESENVOLVIMENTO POSTURAL EM IMAGENS .....	264
8.4	AS INTERAÇÕES COM OS PARES.....	308
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>321</b>
9.1	DOS ACHADOS DA PESQUISA .....	324
9.2	DAS CRÍTICAS À ABORDAGEM PIKLER ÀS RÉPLICAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DA PESQUISA.....	330
9.2.1	A Abordagem Pikler é pautada em uma perspectiva desenvolvimentista.....	330
9.2.2	Não é possível adotar a Abordagem Pikler com crianças que não sejam mais bebês ....	334
9.2.3	Para desenvolver ações educativas inspiradas na Abordagem Pikler, é preciso ter mobiliário.....	335
9.2.4	Na Abordagem Pikler, os professores e professoras ocupam uma posição secundária .	337
9.3	OS DESAFIOS TEÓRICOS A SEREM ENFRENTADOS PELA ABORDAGEM PIKLER .....	339
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>343</b>
	<b>APÊNDICE A – Pré-projeto de pesquisa Mestrado em Educação .....</b>	<b>353</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Concordância da Instituição.....</b>	<b>359</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores.....</b>	<b>363</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis pelas Crianças .....</b>	<b>367</b>
	<b>APÊNDICE E – Termo de Autorização de uso de imagem e dados digitais .....</b>	<b>371</b>



## I NOTAS PARA INICIAR O DIÁLOGO





É por meio do movimento, da coordenação dos músculos e da organização das percepções que as crianças pequenas descobrem a respeito do próprio mundo e passam a conferir sentido a ele. (GONZALES-MENA; EYER, 2014, p. 132)

Por que os bebês se movimentam? A motricidade pode ser ensinada aos bebês? Tanto nas famílias quanto nas escolas de Educação Infantil, os adultos ensinam, estimulam ou pelo menos pensam que estão ensinando as crianças a se movimentarem. Em minha experiência como professor de Educação Física em Escolas de Educação Infantil, tenho percebido que muitas professoras, a partir de um “imperativo do desenvolvimento”, têm procurado estimular, através da proposição de circuitos de atividades motoras, as posturas corporais dos bebês<sup>1</sup>. Desse modo, tal ação docente não tem possibilitado que os bebês desenvolvam as posturas corporais<sup>2</sup> de acordo com o seu tempo. Além disso, a perspectiva propedêutica de estimulação da motricidade dos bebês não permite que eles se movam em liberdade.

De forma mais concreta, entende-se que, ao se viabilizar a movimentação livre do bebê – a busca autônoma por posturas corporais (como rolar e sentar) e a brincadeira independente e entre bebês (sem a imposição de atividades por parte do adulto) –, este consegue apreender essas posturas de modo natural, mediante sua própria experimentação, observação dos outros bebês e construção da confiança em si mesmo (PIKLER, 2010). Percebe-se, conforme Falk (2011), que os bebês que têm esses princípios respeitados aprendem melhor as posturas básicas e, inclusive, aprendem posturas diferentes, ao se sentar, engatinhar e caminhar, do que bebês que são colocados em posições pela mão do adulto. Além disso, esses bebês conseguem concentrar-se melhor na sua exploração e brincadeira pelo fato de estarem confortáveis na posição escolhida por eles mesmos. Nesse contexto, o conceito de movimento livre (PIKLER, 2010), com a proposição de que o bebê conheça seu corpo através da vivência da sua motricidade, descubra seus limites e confie em si mesmo, coloca-se na contramão das posições de professores que acreditam que os movimentos podem ser ensinados ou inclusive desenvolvidos de modo mais rápido e progressivo por meio de estímulos.

---

<sup>1</sup> Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), os bebês fazem parte da faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

<sup>2</sup> Também conhecidas como marcos do desenvolvimento. São elas: de costas, de lado, de barriga para baixo, rastejar, semissentar-se, sentar-se, engatinhar, em pé com apoio, em pé sem apoio e caminhar.

Com base nessa exposição, considero importante destacar o conceito de movimento a partir de Wallon (2015), o qual afirma que movimento é tudo que pode dar prova da vida psíquica e a traduz por completo, pelo menos até o surgimento da palavra. No caso dos bebês que ainda não têm a palavra, o que acontecem são os diálogos corporais; sendo assim, “a análise dos fenômenos enunciativos que aparecem na ação nos aproxima a uma maior compreensão do processo de construção do sujeito e do mundo – do sujeito” (CHOKLER, 2017, p. 202, tradução nossa). Isso me faz recordar um dos tantos episódios da minha entrada em campo, como o que apresento a seguir:

### **O Pátio<sup>3</sup>**

Chegou o momento tão esperado pelos bebês: a ida ao pátio. Patrício era só felicidade. Ele explorava todo o espaço, sorria, brincava, interagia com as outras crianças, brincava de imitação. Ele arriscava fazer o que os outros faziam e estava visivelmente contente por estar no pátio, um lugar amplo, com grama sintética, brinquedos e com um espaço mais ao fundo com cozinha de brinquedo, mesa e utensílios domésticos. O menino interagia com as crianças dos outros grupos que também estavam no pátio, curiosamente, como se fosse da mesma idade. Procurava estabelecer um diálogo tônico (corporal) com os outros, pois ainda não se comunicava através das palavras. (Diário de Campo, julho de 2019)

A partir do episódio descrito, concordo com Chokler (2017) quando alega que, desde o nascimento, o bebê é um sujeito de ação e não só de reação, que vive sua motricidade não apenas para se mover, se arrastar ou para pegar objetos, exatamente o que observei na minha entrada em campo. Para a autora, o movimento, “a ação, descobre, enuncia, experimenta, conhece, compreende, comunica, transforma e aprende. É dizer, fundamentalmente, na ação ele é, pensa, produzindo pensamentos” (CHOKLER, 2017, p. 200, tradução nossa).

Em tal perspectiva, os autores Wallon (2015) e Chokler (2017) nos apontam que os bebês constroem seu pensamento através do movimento. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os bebês tenham o desejo de se movimentar, de vivenciar sua motricidade, bem como as condições necessárias de tempo, espaço e materiais para que aconteçam as construções cognitivas, ou seja, o pensamento que surge através do ato motor. Nesse sentido, para Chokler (2017), a motricidade se converte em expressividade motriz, via privilegiada de acesso à história do sujeito e de suas representações mentais que promovem e sustentam o

---

<sup>3</sup> A partir de Graue e Walsh (2003), utilizarei os registros de meu diário de campo na forma de episódios, diferenciando-os das citações diretas e epígrafes pelo tamanho da fonte menor. Adianto que os nomes dos bebês são fictícios. Nesse sentido, ressalto que as estratégias metodológicas, bem como os aspectos éticos, serão detalhadamente abordados no Capítulo 7.

discurso da ação. Para tanto, como nos apresenta Feder (2011, p. 26, tradução nossa), “a atividade autônoma é uma necessidade, desde a mais tenra idade. Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar constitui o centro da vida cotidiana de um bebê. A motricidade livre oferece os meios para isso”.

Corroborando o argumento, Gallahue e Ozmun (2003) afirmam que motricidade implica o aprendizado do bebê em relação às decisões que tomará a respeito de seus movimentos, mas também a maneira como ele desenvolve essas decisões e as operacionaliza por meio da atividade motora. Em outras palavras, os bebês existem pela sua motricidade (AUCOUTURIER, 2015); assim, eles nos informam como percebem o entorno material e relacional através da ação espontânea nos tempos e espaços propiciados a eles por nós, adultos. As ações dos bebês nos ajudam a decifrar um sentido, observar as especificidades de cada pessoa.

Para Aucouturier (2015), os bebês garantem suas experiências cotidianas prioritariamente em seu corpo e, nesse processo, apoiam suas estruturas psíquicas, imaginárias, simbólicas etc., pois, para o autor, com a estruturação do componente corporal, estruturam-se os demais componentes. Enfim, em cada etapa da maturação, manifestam-se diferentes lógicas de movimento.

A partir do exposto, considero relevante contextualizar minha trajetória acadêmica, ou seja, expor as motivações que me possibilitaram ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias. Ressalto sobretudo meu percurso acadêmico enquanto professor de Educação Física, já que ele viabilizou a aproximação com a minha atual temática de investigação.

Ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física, no primeiro semestre de 1995, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante minha trajetória, o que mais me despertou a atenção foram as disciplinas pedagógicas, voltadas para a área escolar. Meu foco passou a ser a Educação Física Escolar; tudo sobre esta área me interessava, em especial a aprendizagem e como trabalhar o corpo no espaço escolar. Nesse contexto, busquei aprofundar meus estudos nas disciplinas relacionadas ao tema e me aproximar de professores que pudessem me ajudar nesse caminho.

Depois de cinco anos de estudos, em 1999 me formei professor de Educação Física e, desde então, comecei a trabalhar na Educação Infantil, porém sem buscar muita

fundamentação teórica sobre o assunto. Após alguns anos vivendo em Buenos Aires, retornei ao Brasil e decidi retomar minha carreira de professor.

Em 2013, buscando informações sobre cursos, vi a expressão *protoinfancia*, termo espanhol utilizado para designar a primeiríssima infância, etapa do 0 aos 3 anos de idade, sendo proto entendido como “o primeiro, o inicial, a base, a origem” (CHOKLER, 2017, p. 76, tradução nossa). Esse termo foi o título de um curso de extensão do Instituto Contemporâneo de Psicanálise, em Porto Alegre (RS), organizado em cinco módulos e coordenado pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Sylvia Nabinger (Brasil) e Dr.<sup>a</sup> Myrtha Chokler (Argentina).

Nesse curso, conheci a teoria de Emmi Pikler, uma pediatra e ortopedista húngara que desenvolveu pesquisas sobre a importância da liberdade de movimentos para o desenvolvimento dos bebês (PIKLER, 2010). Suas ideias, além de despertarem a minha curiosidade sobre a possibilidade de estabelecer um diálogo com a realidade da Educação Infantil brasileira, fizeram-me continuar estudando sobre o assunto.

No ano seguinte, em 2014, fui conhecer e estudar no Instituto Pikler, que é o centro de estudos sobre a abordagem em Budapeste, Hungria. Ali, tive a oportunidade de observar as relações de cuidados das educadoras com os bebês (DAVID; APPELL, 2013) a partir do respeito aos tempos, à organização da rotina e ao ambiente (TARDOS, 2011) e o valor que as profissionais atribuem à observação e ao registro do desenvolvimento dos bebês (FALK, 2011), baseados no que estudam e no que conhecem sobre a obra de Emmi Pikler. Durante meu estágio de observação, foi possível constatar também que as educadoras não trabalham com atividades dirigidas com as crianças, ou seja, elas pensam os ambientes e materiais para, na prática, dar suporte ao desenvolvimento das crianças.

A partir de então, começava uma nova história para mim, uma outra forma de pensar a Educação Infantil e seus atores, uma nova maneira de olhar e escutar as crianças. Percebi que, na Universidade, havia aprendido a reproduzir planos de aula. Eu tinha a didática, vários planos de aula a serem reproduzidos, mas me faltava refletir sobre a minha atuação docente, pois naquela época eu não respeitava o tempo das crianças nem possibilitava que elas vivenciassem sua motricidade. Será que minha prática com as crianças não poderia ser feita de outro modo, sem ser dirigida, sem pensar no ensino dos movimentos? Será que eu estava respeitando os tempos das crianças para que elas se desenvolvessem na escola?

Essas inquietações me fizeram seguir estudando a abordagem e, em setembro de 2014, participei, em Buenos Aires, do meu primeiro encontro da Red Pikler Nuestramerica,

organização de profissionais da América Latina que trabalham com a primeiríssima infância (0 a 3 anos de idade) e que têm suas práticas inspiradas na Abordagem Pikler. O encontro teve grupos de estudos virtuais que aconteceram durante o ano todo como preparação para o encontro, culminando no evento de setembro de 2017 para troca de experiências, apresentação de trabalhos e vivências culturais.

Em 2015, fui contratado por uma escola privada na cidade de Porto Alegre (RS) para trabalhar, em um primeiro momento, com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, iniciava-se um novo percurso, o de trabalhar com formação de professores de Educação Infantil, realizando algumas palestras a respeito de minha experiência no Instituto Pikler, em Budapeste, e dos conceitos de motricidade livre (PIKLER, 2010; FEDER, 2011) e autonomia (FALK, 2011; FEDER, 2011; CHOKLER, 2017).

No ano seguinte, a coordenadora da Educação Infantil da escola me convidou para trabalhar com as turmas de nível dois (2 anos de idade) até nível quatro (4 anos de idade) e com turmas multi-idade. A partir de então, eu poderia observar questões da teoria na minha prática direta com as crianças. Iniciei, dessa maneira, um processo de trabalho através da motricidade livre (PIKLER, 2010) para ver o que elas apresentavam como potencialidades – ao invés de dirigir atividades, eu direcionava as crianças pela preparação de um ambiente potente e pela escolha de materiais adequados para cada faixa etária.

Prosseguindo minha atividade profissional, em 2016, fui contratado para trabalhar como professor de Educação Física em uma escola privada de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre (RS), a qual atende crianças de 4 meses até 6 anos. A proprietária da escola também tinha interesse pela Abordagem Pikler e pelas questões de motricidade e desenvolvimento infantil. Desse modo, assumi todas as turmas, tendo a liberdade de trabalhar inspirado na abordagem e no tema da motricidade livre. Nesse sentido, durante minha prática profissional nessa escola, passei a observar como ocorrem as transições nos marcos de desenvolvimento motor (PIKLER, 2010; FEDER, 2011) e dos cuidados (FALK, 2011; TARDOS, 2011), bem como a questão de apego seguro (DAVID; APPELL, 2013), para dar suporte ao desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas com os quais atuava na escola. Isso porque, assim como Pikler (2010), penso que as crianças que têm a oportunidade de vivenciar livremente a motricidade diferem das crianças cujos adultos ensinam movimentos. Ou seja, a motricidade livre possibilita o desenvolvimento motor dos bebês e a conquista da autonomia deles.

Nesse contexto, com a docência e com os estudos sobre a Abordagem Pikler (PIKLER, 2010; FALK, 2011; TARDOS, 2011; FEDER, 2011; DAVID; APPELL, 2013; CHOKLER, 2017), abriram-se novas possibilidades de pensar o cenário da abordagem no Brasil. Sendo assim, através da participação nos encontros de aprofundamento da Red Pikler Nuestramerica e do contato com estudiosos da abordagem na América Latina e no mundo, decidi retornar a Budapeste, em janeiro de 2018, para a realização do curso de Pedagogo Pikler<sup>4</sup>, com duração de 15 dias. Esse curso oportunizou a ampliação da minha área de atuação, agora não mais somente com as crianças – diretamente –, mas também com os professores, gestores, cuidadores, por meio de formações, por ter podido aprofundar o conceito de motricidade livre (PIKLER, 2010) no primeiro módulo do curso.

Por essa razão, posso dizer que o curso contribuiu para a minha formação profissional, pois hoje trabalho também – juntamente a uma equipe de colegas – com consultoria e supervisão na Laços Ateliê da Infância<sup>5</sup>. Esse trabalho tem me realizado enquanto profissional e pessoa, uma vez que estou diretamente em contato com as professoras e professores que exercem a docência diária com as crianças, propondo reflexões e discussões sobre as práticas e promovendo diálogos potentes com a teoria defendida por Emmi Pikler.

Mantive o desejo de seguir estudando a temática, porém com mais aprofundamento; para isso, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, na qual pesquisei sobre motricidade livre com bebês na creche. Isso porque, no decorrer dos últimos anos, tenho me questionado: será que as professoras e professores que atuam nas creches têm reconhecido os bebês como sujeitos de ação, ou somente os veem como sujeitos de reação? É possível desenvolver uma ação pedagógica com bebês na creche que seja emergente do diálogo entre a Abordagem

---

<sup>4</sup> Sistema Integrado de Formação de Pedagogo Pikler de Budapeste, Hungria. A formação abarca e contempla todos os aspectos importantes da teoria e prática pikleriana, o que ajuda a manter a coerência da Abordagem Pikler. O curso ocorre no Instituto Pikler, que integra a Fundação Lóczy pelas crianças, a Associação Pikler-Lóczy da Hungria e a Escola Infantil Emmi Pikler. Tem como pré-requisito formação especializada e avaliação individual. São cinco seminários obrigatórios de cinco dias cada um: motricidade, brincar, cuidados, socialização e observação. Além disso, mais dois cursos temáticos também de cinco dias devem ser eleitos entre sete temas: desenvolvimento diferente, brincar II, cuidados e situações educativas especiais, diálogos, motricidade II, famílias e comida. Para finalizar, deve-se realizar uma observação de três dias, consulta de casos por mais cinco dias e, por último, a defesa de tese. Esse curso acontece em apenas três países no mundo: Hungria, Alemanha e Estados Unidos.

<sup>5</sup> Grupo de seis profissionais (Psicologia, Assistência Social, Psicomotricidade e Educação Física), estudiosos da abordagem de Emmi Pikler, com formação em Budapeste e que trabalham com formação na área da Educação Infantil, com palestras, consultorias e grupos de estudo na cidade de Porto Alegre (RS).

Pikler e os pressupostos da Pedagogia da Infância, a qual tem sido construída nas últimas décadas em nosso país?

Desse modo, a partir dos questionamentos emergentes de minha trajetória profissional e acadêmica, defini o seguinte problema de pesquisa: como os bebês (de 4 a 18 meses) desenvolvem autonomia através da motricidade livre no contexto de uma Escola de Educação Infantil que inspira suas práticas de educação e cuidados das crianças na Abordagem Pikler em diálogo com os pressupostos da Pedagogia da Infância? A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil privada, fundada em 1995, localizada em Porto Alegre e que tem um trabalho com bebês de 0 a 3 anos inspirado na Abordagem Pikler, mas atende também crianças até 5 anos e 11 meses.

A Escola organiza seus grupos etários da seguinte forma:

- a) Grupo 1: 4 a 11 meses;
- b) Grupo 2: 1 ano a 1 ano e 11 meses;
- c) Grupo 3: 2 anos a 2 anos e 11 meses;
- d) Grupo 4: 3 anos a 3 anos e 11 meses;
- e) Grupo 5: 4 anos a 4 anos e 11 meses; e
- f) Grupo 6: 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Atualmente, a Escola conta, em seu quadro profissional, com seis professoras de Educação Infantil; dois professores “especializados”, ou de áreas – Educação Física e Musicalização; e três professores terceirizados – inglês, yoga e danças urbanas. Conta ainda com sete educadoras assistentes, uma cozinheira, dois profissionais de limpeza, dois porteiros, um responsável administrativo, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. A instituição atende a um total de 56 crianças no momento.

A base filosófica da Escola é fundamentada na teoria vygotskiana, identificada como sociointeracionista, ou seja, o argumento central da proposição pedagógica é a de que os seres humanos desenvolvem os seus conhecimentos do mundo implicados em uma visão mais ampla do fenômeno, no qual o meio cultural tem um papel essencial. A imagem de criança na qual a escola ampara suas práticas é a de um sujeito potente, sendo a infância algo que caracteriza a criança, sua essência enquanto ser, seu modo de pensar e agir, e, portanto, merece um olhar mais específico.

Assim, a instituição na qual realizei a pesquisa acredita que sua prática visa a:

- a) promover condições que possibilitem à criança criar, conhecer e descobrir novos valores, crenças e costumes e, dessa forma, favorecer que assumam papéis sociais na interação com as outras pessoas;
- b) promover o processo dinâmico das relações entre os sujeitos, através de experimentação, estimulando a busca de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o objetivo geral delineado para a pesquisa foi: observar os bebês em sua vida cotidiana, acompanhando como ocorre o desenvolvimento da autonomia deles por meio da motricidade livre. Para tanto, defini os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear os deslocamentos dos bebês nos espaços internos e externos da escola;
- b) identificar as posturas de transição<sup>6</sup> dos bebês (PIKLER, 2006);
- c) observar e descrever a ecologia educativa – tempos, espaços, materiais, linguagens e relações (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) – no contexto do grupo de bebês foco da investigação e suas reverberações no processo de construção da autonomia deles e do desenvolvimento da motricidade livre;
- d) relatar como ocorrem as relações entre os bebês e dos bebês com os materiais e com as professoras no contexto do grupo;

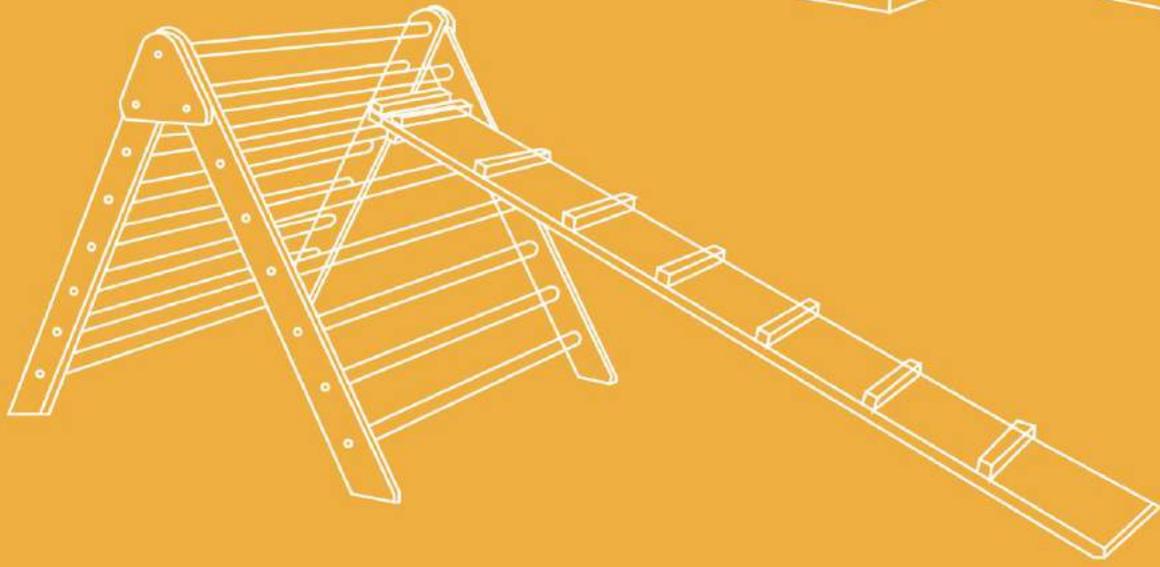
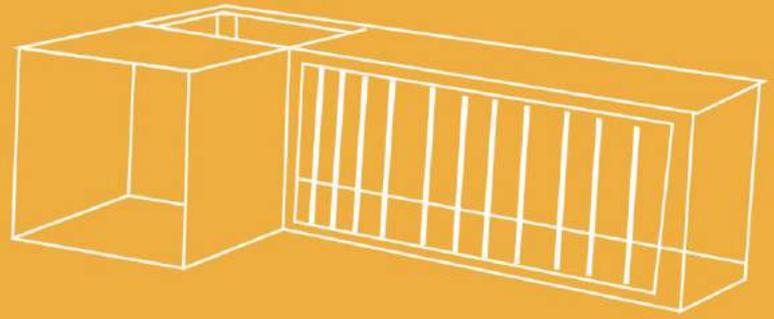
Após esta introdução, no segundo capítulo da dissertação, apresento a emergência da Abordagem Pikler: a história de Lóczy e os cuidados de bebês, mostrando quem foi Emmi Pikler, sua trajetória, a pesquisa com os bebês, o lugar onde ela atuava e a criação do Instituto Pikler. Nesse capítulo, trato ainda dos princípios da Abordagem Pikler e das possíveis interlocuções estabelecidas entre a Pedagogia da Infância e a Abordagem Pikler. O terceiro capítulo versa sobre a concepção de bebê presente na Abordagem Pikler e apresento a questão dos cuidados pessoais, uma metáfora para refletir sobre a qualidade dos cuidados e a continuidade desses cuidados e relações. No quarto capítulo, abordo o conceito de movimento livre a partir das contribuições de Emmi Pikler e Agnès Szanto-Feder, explicitando o que é motricidade, como ela está sendo compreendida em relação ao desenvolvimento motor dos bebês, a diferença entre motricidade e movimento e também os marcos do desenvolvimento motor e as posições de transição descritas por Emmi Pikler. O quinto

---

<sup>6</sup> São as posturas identificadas entre os três marcos do desenvolvimento: deitado de costas, sentado e em pé. São movimentos adquiridos progressivamente e em geral na mesma sequência. São indicadores dos fatores neurológicos e psíquicos da maturação. Portanto, não são casuais, senão produtos e produtores de aprendizagem, assegurando a continuidade do desenvolvimento ao permitir a passagem da horizontalidade à verticalidade.

capítulo traz esclarecimentos sobre o conceito de autonomia na Abordagem Pikler, bem como sobre as relações entre autonomia e movimento livre, além de discorrer sobre as contribuições de Myrtha Chokler sobre autonomia e falsa autonomia. No sexto capítulo, os temas são aprendizagem cultural, mimese e desenvolvimento motor, como esses conceitos se relacionam, o tema da atenção conjunta e a relação dos bebês com seus pares de mesma idade, de idade diferente e com os adultos, e as reverberações disso para o desenvolvimento motor dos bebês. No sétimo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a importância da observação pikleriana, o campo de pesquisa, os bebês participantes, as estratégias de geração de dados e as questões éticas das pesquisas com bebês. As análises são evidenciadas no oitavo capítulo, no qual descrevo como foi o processo de escolha das unidades de análise a partir dos dados gerados pelo trabalho de campo. E, por fim, no nono capítulo desta dissertação, faço as considerações finais sobre a minha pesquisa.





## 2 A HISTÓRIA DE LÓCZY E O CUIDADO DE BEBÊS





Fundado em 1946, o Instituto Lóczy, leva, desde 1986, o nome de sua fundadora, Dr.<sup>a</sup> Emmi Pikler. Com o objetivo de acolher crianças órfãs da capital Budapeste em uma pequena vivenda com um grande jardim, Pikler sempre sonhou com um espaço de investigação com boas condições de trabalho para abrigar um centro público. Quando de sua fundação, os princípios do Instituto evocavam um passado de quase três décadas; no entanto, hoje em dia, como aponta Falk (2011), suas concepções pedagógicas e de cuidados, bem como sua organização e funcionamento, são citados e lembrados como o “modelo Lóczy”.

Sendo assim, para podermos entender o legado de Pikler e as atividades do Instituto Lóczy, faz-se necessário trazer a público sua origem e sua história. Para tanto, voltaremos ao começo do século XX, quando Emmi Pikler estudou Medicina em Viena, tornando-se pediatra na Clínica Pirquet na década de 1920, onde embasou sua concepção de fisiologia e de prevenção que determinou sua atividade posterior.

Nessa clínica, Emmi Pikler viu o fascínio de seu professor pelo modo de vida dos bebês e como o Dr. Pirquet fazia seus alunos tomarem consciência da importância disso. Além da sua forma de pensar o atendimento aos bebês, para ele os médicos jovens deviam aprender primeiramente sobre os cuidados cotidianos e como realizá-los da maneira menos incômoda possível para os bebês e crianças bem pequenas. Juntamente com os seus primeiros mestres, os professores Pirquet e Salzer (este último, cirurgião pediatra no Hospital Markhof), Emmi Pikler voltava sua atenção para os cuidados e a atenção aos bebês.

Nessa época, Emmi Pikler percebeu que haviam resolvido de modo exemplar a questão da cooperação com os bebês e crianças bem pequenas e também aprendeu o primeiro mandamento da seção de cirurgia do Dr. Salzer: é possível realizar exames médicos e até mesmo os tratamentos mais dolorosos sem que o bebê ou criança pequena chore, desde que a pessoa que o faça seja cuidadosa, tenha gestos delicados e sensíveis e atenda a este pequeno ser vivo, frágil e receptivo que tem em suas mãos. A partir disso, seu pensamento já se voltava para o que mais tarde se tornariam os princípios de sua abordagem.

Judith Falk (2011) aponta as diferenças daquele hospital: os cuidados básicos, a higiene, a forma de banhar e de alimentar, “onde uma das regras rígidas a se respeitar era a que proibia terminantemente dar a um bebê doente uma colherada a mais do que ele aceitasse voluntariamente” (FALK, 2011, p. 16-17, tradução nossa). A maneira de se dirigir aos bebês – com respeito, narrando o que faziam – e até de os vestir era diferente da de costume – os deixavam com pouca ou nenhuma roupa para que pudessem se movimentar livremente,

pois, na década de 1920, muitos bebês eram enrolados ou mesmo amarrados. Isso porque se acreditava que era a melhor forma de cuidar de um bebê e de ele estar em segurança.

Sob tal perspectiva, Emmi Pikler não considerava a prevenção como utilização de métodos preventivos, mas como requisitos bem elaborados e união harmoniosa das condições de vida e de desenvolvimento sadio (FALK, 2011). Ainda no Hospital Markhof, chamava a atenção da Dr.<sup>a</sup> Pikler a estatística dos acidentes: as crianças do bairro operário – com maior liberdade para brincar – apresentavam menos fraturas do que as crianças de bairros de classe mais abastada, que não tinham a mesma liberdade. Emmi Pikler estava convencida de que crianças que brincavam com liberdade eram mais prudentes, visto que aprendiam a maneira certa de cair, enquanto as que brincavam com mais restrições tinham mais riscos, uma vez que lhes faltavam experiências e desconheciam suas próprias capacidades.

Com seu interesse voltado aos filhos dos operários e sua liberdade de se movimentar, Emmi Pikler constatou que, em relação às possibilidades de movimento dos bebês nos países que conhecia – Hungria, Áustria e Itália –, não havia grandes diferenças no tratamento dos bebês entre as diversas classes sociais. Em todos os lugares, os bebês ficavam em camas ou berços, eram mantidos em posição sentada e depois colocados em posição sentada em cantos do berço ou cadeirões para que olhassem o mundo. Em uma próxima etapa, colocavam os bebês em pé e os ensinavam a andar, levando-os pelas mãos.

Através de suas observações na clínica, Emmi Pikler já não acreditava que os bebês precisavam da ação direta dos adultos para que pudessem desenvolver sua motricidade; pelo contrário, ela acreditava na potência dos bebês e na sua autonomia (FALK, 2011). Também não considerava que um ser pudesse se tornar uma pessoa ativa pelo impulso do adulto, bem como que a intervenção direta pudesse acelerar o processo de desenvolvimento dos bebês.

Para ajudar a compor seu pensamento sobre o assunto, Emmi Pikler contou com a ajuda de seu marido, György Pikler, que era pedagogo. Emmi e György Pikler resolveram não acelerar o desenvolvimento de sua primeira filha, Anna Tardos, que havia nascido em 1930, decidindo respeitar o ritmo individual da bebê e assegurando a ela todas as condições para que pudesse ter iniciativas autônomas, ou seja, movimentos que partissem dela mesmo. Emmi e György Pikler jamais interferiram ou exerceram influência direta sobre o desenvolvimento motor da filha nem a colocavam em posturas que ela não conseguisse atingir por si mesma.

Ao contrário disso, os dois ofereciam condições para que sua bebê tivesse tranquilidade e equilíbrio, com um ambiente que propiciasse a liberdade de movimentos. O casal pensava, inclusive, na indumentária e nos brinquedos adequados para a realização das atividades. Para Emmi Pikler, com as condições de um ambiente favorável, roupas adequadas e a não interferência direta do adulto no desenvolvimento motor do bebê, uma criança que segue seu ritmo tem a total capacidade de aprender tudo por si mesma e de forma melhor do que aquela que é influenciada por um adulto.

Com seus estudos sobre desenvolvimento motor e motricidade livre (PIKLER, 2010), Emmi Pikler pôde verificar a importância do papel do adulto no desenvolvimento da criança: um papel de observador, de um adulto atento às necessidades da criança, bem como ao que ela ainda não realiza sozinha. Emmi Pikler apontava também a posição do adulto como referência, como uma relação estável, ou seja, como uma pessoa especial, o adulto representa a segurança física e psíquica para que essa criança possa se desenvolver. Já na época, suas ideias eram vistas como revolucionárias e, ainda hoje, podem causar, de início, um certo estranhamento, sobretudo em relação à afirmação de que não devemos ensinar a criança a sentar, andar ou brincar, pois é muito melhor para seu desenvolvimento que ela descubra por si mesma como o fazer (FALK, 2011).

Dessa forma, “como o desenvolvimento de sua filha respondia em todos os aspectos às suas expectativas, Emmi Pikler passou a trabalhar, com o mesmo espírito, em pediatria familiar durante mais de dez anos com a educação de mais de cem bebês” (FALK, 2011, p. 20, tradução nossa). Desse percurso, surgiu seu primeiro livro em 1940, *O que sabe fazer o seu bebê?*, que, mais tarde, em 1985, foi lançado na Alemanha com o título de *Crianças tranquilas, mães satisfeitas*. A partir de então, a Dr.<sup>a</sup> Pikler desenvolveu ideias modernas e que não foram de fácil compreensão para todas as pessoas. Ela se referia aos bebês como sujeitos curiosos, harmônicos, ágeis e prudentes nos movimentos que queriam fazer e que podiam fazer (FEDER, 2011).

Por conta disso, em 1946, Emmi Pikler assumiu a direção do orfanato da Rua Lóczy, propondo três objetivos: o primeiro objetivo seria provar sua concepção de educação; o segundo, fazer pesquisas longitudinais sobre bebês e crianças pequenas sadias e suas condições de desenvolvimento; e o terceiro, organizar as condições para ensinar aqueles que usariam a abordagem como ferramenta e fazer com que os educadores fossem receptivos às crianças (FALK, 2011). Para que isso acontecesse e as crianças se desenvolvessem, era preciso

elaborar, no marco da instituição, os meios de utilização da forma de agir estabelecida e que já havia sido provada. Seria necessário organizar as condições, ensinar aqueles que utilizariam essa forma de estar com os bebês e crianças pequenas, além de fazer com que os educadores e educadoras fossem receptivos. Na tentativa de estruturar uma abordagem sobre a primeiríssima infância, Pikler, juntamente com sua antiga colega e principal educadora, Maria Reinitz, começou o trabalho no orfanato, com 35 crianças e condições não adequadas (por exemplo, as camas eram hospitalares, e a água era esquentada na cozinha e esfriava até chegar no local para o banho). A preocupação das duas era a desconfiança em relação ao pessoal, pois, para Reinitz, não faziam o trabalho com atenção e cuidado.

Segundo Falk (2011), isso não poderia durar muito tempo, uma vez que Pikler e Reinitz não queriam espalhar más tradições. Por isso, no terceiro mês, despediram todo o pessoal e contrataram então somente jovens sem formação, inclusive com pouco estudo, mas interessados na educação de bebês e crianças bem pequenas. Prepararam-lhes não apenas para dar atenção às crianças, mas para perceber como elas se sentiam confortáveis enquanto eram atendidas.

Sendo assim, ensinaram-lhes tudo, desde como alimentar um bebê até como vesti-los sem pressa, mostrando que era necessário ocuparem-se dos bebês com carinho. Além disso, mostraram que era preciso observar as crianças, tentar compreender tudo que expressava a posição de seu corpo, atendê-las sem pressa e satisfazer suas necessidades individuais (FALK, 2011). Também lhes ensinaram a trabalhar em equipe, com cooperação, registrando individualmente o desenvolvimento de cada criança, anotando tudo que acontecia e o que observavam sobre ela. Não deveriam impor nada às crianças, mas se esforçar para que elas tivessem vontade de fazer o que se esperava que fizessem (FALK, 2011).

Dessa forma, constataram que o bebê são e equilibrado não requeria ensinamentos sobre o movimento e o brincar, pois isso ocorre pelo interesse do bebê pelo entorno e através de suas iniciativas, da experimentação prazerosa e da aquisição de conhecimento durante as atividades dos bebês. Em tal perspectiva, as educadoras do instituto aprenderam e compreenderam o que dizia Emmi Pikler:

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimento superior àquela que recebe a “solução pronta” e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de

olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida. (FALK, 2011, p. 27, tradução nossa)

Este é, para muitas pessoas, um equívoco comum: o que se aponta é uma não intervenção direta do adulto, porém jamais foi escrito em obra nenhuma que não se pode ter troca de olhares, palavras ditas pelos adultos para os bebês, ajuda quando necessário, alegria compartilhada, sinalização ao bebê de que está lhe notando e que ele é importante para o adulto. Com isso, aprenderam ainda que os bebês que alcançam algo por suas iniciativas, como afirma Falk (2017, p. 46, tradução nossa), “adquirem conhecimentos de natureza totalmente distinta ao que recebe uma solução dada, mas também que a não intervenção na atividade independente do bebê não significa abandoná-lo”.

Nessa direção, ainda quando Emmi Pikler trabalhava como médica de família, ela elaborou dois princípios fundamentais para apoiar as famílias na criação de seus filhos – o valor da atividade autônoma e a estabilidade nas relações pessoais com um adulto de referência –, os quais, como aponta Falk (2017, p. 46, tradução nossa), “constituíram a base de seu sistema educativo, adquiriram maior importância em condições institucionais, se converteram em uma unidade cujos elementos se implicam mutuamente, o fio condutor do trabalho”. Diante disso, Myriam David, psiquiatra infantil, e Geneviève Appell, psicóloga infantil, autoras do livro *Lóczy, una insólita atención personal* (2013), fizeram uma análise rigorosa do trabalho do instituto, a qual despertou interesse na Europa Ocidental. Nesse livro, as autoras, a partir de suas observações e discussões, indicam que esses dois princípios anteriormente descritos por Emmi Pikler estavam ligados a outros dois: o empenho para que cada bebê aprenda a conhecer sua situação e a promoção e manutenção de um bom estado de saúde física, que sustenta os demais princípios. Apresentando esses dois princípios revelados pelas autoras, constituindo os quatro princípios norteadores da Abordagem Pikler, Falk (2017, p. 46, tradução nossa) declara que eles “atravessam e dirigem a atividade do pessoal de Lóczy e formam um conjunto indissociável e coerente, a tal ponto, que se descuidarmos de um deles, os outros três não se realizam por completo”.

Além das mudanças oficiais de nome, a maioria das pessoas na Hungria e no exterior conhece o instituto como Instituto Pikler Lóczy, devido ao nome da rua. Sua fama foi estabelecida em todo o mundo em 1973 por Myriam David e Geneviève Appell na obra *Lóczy*

*ou le maternage insolite*, a qual já foi traduzida para vários idiomas. Desde então, especialistas de todo o mundo vão à Hungria para visitar o antigo Instituto Pikler (hoje Casa Pikler), buscando formações e levando para suas realidades o legado da Dr.<sup>a</sup> Emmi Pikler.

É nesse sentido que possivelmente se evidencia que o Orfanato da Rua Lóczy havia começado algo novo, com conhecimentos sólidos, mudando a ordem impessoal que havia nesse tipo de instituição, passando a observar os tempos dos bebês e crianças pequenos e respeitá-los. O “modelo Lóczy” então se estabeleceu, e, nos dias de hoje, o Instituto não é um centro em que as crianças são experimentos.

A Casa Pikler está localizada na Rua 3 Lóczy Lajos, no prédio onde, a partir de 1946, a Dr.<sup>a</sup> Emmi Pikler trabalhou. Nessa instituição, a prática pedagógica da Abordagem Pikler está atualmente sendo implementada na cooperação contínua entre a creche interna, a oficina pedagógica e o treinamento metodológico. A creche Pikler presta assistência de alta qualidade a crianças pequenas desde 2006, e a abordagem e a prática pedagógica de Pikler apoiam o desenvolvimento harmonioso de crianças pequenas.

Com seus programas educacionais para famílias, fornecem aos pais apoio para que a vida cotidiana seja pacífica, para que o tempo que eles passem com o bebê e a criança possa ser agradável, mesmo em situações difíceis de cuidados e educação. O trabalho profissional na Casa Pikler está ganhando reconhecimento em todo o mundo. Há anos oferecem cursos de formação em língua húngara e estrangeira para profissionais que visitam o país, a fim de difundir a abordagem pedagógica e o conhecimento prático.

O instituto teve início em 1946, tendo se tornado creche em 2011, com a função de cuidados e educação de bebês e crianças pequenas necessitadas dos 3 aos 7 anos de idade. O desenvolvimento de pesquisas no instituto iniciou-se em 1966, com pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças criadas por Pikler e análise detalhada dos métodos de assistência e educação. Em 1998, instituiu-se a organização de cursos, treinamento em serviço, conferências para profissionais nacionais e estrangeiros. Em 2002, começaram os trabalhos no espaço do brincar, onde os pais observam seus filhos brincando; não é uma atividade escolar e ocorre uma vez por semana durante oito semanas.

De 1946 até os dias de hoje, o Instituto Pikler teve vários diretores, os quais também se tornaram colaboradores dos escritos e pesquisas da Dr.<sup>a</sup> Pikler. De 1946 até 1978, Emmi Pikler esteve na direção do Instituto. Em 1979, Judith Falk assumiu a direção, permanecendo

até 1991. De 1991 até 1998, a direção ficou a cargo da Dr.<sup>a</sup> Gabriela Bispo e, em 1998, Anna Tardos, filha de Emmi Pikler, assumiu a função de dirigir o Instituto, até 2011.

Atualmente existe a Fundação Lóczy para as crianças, dirigida por Eszter Mózes, que trabalha para crianças pequenas – para que os adultos as levem a sério, para que as crianças possam brincar e se movimentar livremente e para que aprendam a viver com outras pessoas de maneira pacífica. A Fundação Lóczy, depois de ajudar publicamente as crianças (após o fechamento do orfanato), agora presta serviços a profissionais e famílias. Seu objetivo é permitir que crianças pequenas de famílias que vivem em condições financeiras mais difíceis tenham acesso a seus serviços e oferecer o maior número possível de treinamentos aos profissionais húngaros. A Casa Pikler, creche localizada no mesmo prédio do antigo orfanato, é dirigida desde 2006 por Zsuzsanna Libertiny.

Diante do exposto, ressalto que o presente capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, explico os princípios que embasam a Abordagem Pikler e justifico a importância da minha pesquisa. Na segunda seção, aponto os diálogos e interlocuções possíveis entre a Pedagogia da Infância e a Abordagem Pikler.

## 2.1 OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PIKLER: ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS

Em se tratando de singularidade para bebês e crianças bem pequenas, podemos afirmar que Pikler (2010) desenvolveu um modo de vida para os bebês e crianças bem pequenas no orfanato da rua Lóczy, uma forma de eles serem e estarem em um ambiente que promovesse suas competências, com rotinas estabelecidas e estáveis. Por isso, falamos em abordagem – uma maneira de educar e cuidar através de uma técnica e de um sistema de atitudes dos adultos em relação aos pequenos –, e não em pedagogia ou didática.

A pedagogia é, muitas vezes, equivocadamente julgada como um campo de investigação teórico-metodológico que estuda perspectivas procedimentais restritas ao âmbito escolar. Na verdade, a pedagogia “envolve todo um contexto de formação que compreende a história e o ambiente do sujeito, utilizando sua realidade como referência para direcionar a teoria de encontro à prática” (SADI *et al.*, 2013, p. 1). Desse modo, é por meio da interação entre o conhecimento das perspectivas procedimentais a serem utilizadas no processo de ensino e a análise individual do sujeito envolvido em seu projeto que se torna

possível a organização, o comprometimento, a intencionalidade e a responsabilidade educacional.

Abordagem é um substantivo feminino entendido como “ato de abordar; abordada; aproximação” (BUENO, 1996, p. 9). O conceito de abordagem indica uma aproximação ao ambiente de aprendizagem, porém sugere um tratamento superficial que aproxima, embora não seja capaz de alcançar teoria e prática.

Em outra direção, Proença (2018) aponta que abordagem se contrapõe a metodologia, a qual prevê etapas, fases e estágios no processo de aprendizagem; já abordagem seriam possibilidades experimentadas e sujeitas a resignificação. Essa distinção se faz necessária, pois a nomeação também caracteriza um entendimento a respeito de como se realiza a formação de professores e a atuação docente, a qual não é voltada a “dar aula”, e sim a essa ação docente baseada nos princípios de Emmi Pikler (2010). Não há uma aula pikleriana ou atividades dirigidas pela professora ou professor. O que de fato há é a internalização desses princípios, pautando um sistema de atitudes do adulto para com os bebês, o qual não é ensinado.

Sendo assim, para Herrán (2013, p. 41, tradução nossa), os aportes piklerianos “são de importante contribuição para o conhecimento humano e mais concretamente para a pediatria, psicologia, pedagogia, educação infantil, para as famílias”. Trata-se de impecável construção de um contexto de desenvolvimento humano que, partindo da otimização das condições humanas, chega a um sistema relacional capaz de satisfazer os bebês e crianças bem pequenas em suas necessidades básicas, como alimentação, higiene, sono, afeto, e outras não tão básicas, como o conhecimento, a curiosidade, o interesse e a consciência em um contexto coletivo de educação (HERRÁN, 2013). Para a autora, essa multiplicidade de nomes utilizados para se referir aos aportes piklerianos, como abordagem, modelo, experiência ou educação Pikler-Lóczy, em síntese, é “um exaustivo sistema educativo teórico prático em que todos os seus elementos estão estreitamente relacionados entre si e resultam mutuamente imprescindíveis” (HERRÁN, 2013, p. 42, tradução nossa).

Nesse sentido, a organização da Abordagem Pikler se estabelece através da relação entre o adulto e o bebê, na forma como são oferecidos os cuidados, como o adulto se dirige ao bebê, como toca nele, como olha para o bebê, ou seja, dá-se valor a um sistema de atenção pessoal, a todos os aspectos da vida cotidiana dos bebês, e que se concebe a partir de quatro princípios, os quais determinam a ação de cada pessoa (PIKLER, 2010). São eles:

1. a valoração da atividade autônoma da criança baseada em suas próprias iniciativas;
2. o valor da relação afetiva privilegiada e a importância da forma particular que convém lhes dar em uma instituição;
3. a necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência de si mesmo e de seu entorno;
4. a importância de um bom estado de saúde física, que serve de base para a boa aplicação dos princípios precedentes, mas que também é resultado deles. (DAVID; APPELL, 2013, p. 23, tradução nossa)

Falk (2016) destaca dimensões importantes das necessidades físicas e afetivas dos bebês e crianças bem pequenas em cuidados coletivos, como:

- a) segurança afetiva, o que ocorre por meio de relações estáveis e contínuas com um grupo de adultos e/ou com um adulto de referência;
- b) respeito e não interferência direta nos momentos de atividade livre, sendo esta realizada de forma autônoma, a partir da iniciativa do bebê, respeitando o ritmo individual do desenvolvimento, sem que haja interferência para apressar esse desenvolvimento;
- c) consciência de si mesmo, através de uma rotina e de espaço, de modo que o bebê consiga se dar conta de situações como entorno social e material, espaço e tempo, eventos que ocorrem e relações que estabelece, tanto no passado como no futuro imediato e a longo prazo;
- d) bom estado de saúde física, higiene e condições de saúde.

Para compreendermos os princípios, estes serão abordados separadamente; no entanto, cabe destacar que são inseparáveis e determinam a organização da vida do bebê. No que diz respeito ao princípio número um, a valoração da atividade autônoma, primeiramente devemos entender o que é autonomia para a Abordagem Pikler. A atividade autônoma é um dos “pilares do desenvolvimento” (GOLSE, 2011) e trata do desenvolvimento motor dos bebês. Chokler (2017) aponta que o termo autonomia vem do grego *auto*, que significa próprio, e *nomos*, que significa leis, ou seja, é a condição do indivíduo que em nada depende em certos aspectos, condição de quem, para certas coisas, não depende de nada. Isto se mostra importante para a Educação Infantil na medida em que, para o desenvolvimento da criança, se faz necessária a vivência da sua motricidade, a exploração através do seu corpo e por sua própria vontade e desejo, não sendo conduzida pela vontade de um adulto, como nos sugere Anna Tardos (2011).

Neste campo, as revelações de Emmi Pikler (2010) sobre a gênese das posturas e da motricidade na primeiríssima infância e sobre suas implicações no desenvolvimento têm oferecido contribuições importantes no campo da Psicologia, da Pedagogia e da Pediatria, trazendo também uma redefinição do conceito de autonomia. A Abordagem Pikler se opõe a todas as concepções que limitam a compreensão do bebê e da criança à simples análise da sua relação com o ambiente (particularmente com a mãe), seu vínculo com o adulto, sua submissão ou sua dependência (FALK, 2011).

Sendo assim, Feder (2011) argumenta que a base da ideia de Emmi Pikler é que, quando não fazemos o bebê realizar movimentos determinados e, ao mesmo tempo, asseguramos as condições para que ele seja ativo, ele os logrará por si mesmo, sem problemas, passando por todas as suas etapas do desenvolvimento motor. Mesmo os bebês com algum tipo de deficiência, em condições e roupas adequadas, em um ambiente favorável e sem a interferência direta do adulto poderão, a seu tempo, alcançar êxito por si mesmos (FALK, 2011).

Por sua vez, Falk (2011) afirma que a criança é capaz de aprender e realizar ações competentes de forma autônoma, utilizando seu repertório motor, de acordo com a faixa etária em que se encontra, desenvolvendo, assim, conhecimento de si mesma. No entanto, para que isso aconteça, seria necessário que os adultos conhecessem melhor como ocorre o desenvolvimento dos bebês e que confiassem mais nas capacidades e potencialidades deles.

Diante dessa lógica, potencializar o desejo pela atividade autônoma é considerado algo essencial na educação dos bebês. David e Appell (2013, p. 24, tradução nossa), na mesma direção, alegam que, “para a atividade do bebê adquirir significado, é preciso que esta nasça da própria iniciativa do bebê”. Sendo assim, para respeitar essa liberdade, o adulto não deve interferir diretamente, impor sua vontade ou ensinar movimentos; do contrário, o bebê se tornará passivo e/ou dependente. Ao invés disso, o adulto deve preparar um ambiente que possibilite que as crianças tenham desejo e vivenciem sua motricidade através da experimentação.

Todavia, o adulto propicia constantemente a atividade motriz dos bebês, de maneira indireta, de três formas: pela progressão das situações e diversidade de materiais apresentados de acordo com suas possibilidades; através do respeito ao ritmo das aquisições motoras de cada criança, sem queimar etapas, ou seja, não colocando o bebê em uma postura que ele ainda não tenha atingido por si só ou que ele ainda não domine; e fazendo

comentários verbais, ajudando-o a tomar consciência de seus avanços (DAVID; APPELL, 2013). Respeitar esses princípios é tarefa fundamental dos adultos, como declara Gabriel (2016, p. 13): “confiar na capacidade de desenvolvimento dos bebês ao não apressar a aquisição de habilidades, e, a partir disso, criar as condições materiais e afetivas para assegurar a atividade livre, sem intervir diretamente nos seus movimentos e brincadeiras”.

Dessa forma, as possibilidades de atuação existentes são pensadas de outros modos, sem serem dirigidas pelo adulto. Ocorrem de forma indireta, ou seja, o adulto proverá um ambiente seguro e apropriado, com materiais diversos que estejam ao alcance dos bebês, dando-lhes condições de experimentarem suas preferências, inclusive respeitando o ritmo dos bebês, expressando seu interesse pelas ações dos bebês, mas a uma certa distância, discreta e efetivamente, reconhecendo as atividades e conquistas dos bebês através de uma observação atenta e registros potentes, confiando nas ações dos pequenos. O professor e/ou professora deve estar atento à criança, ao que ela faz e como faz, para que haja uma relação afetiva, possibilitando o segundo princípio da abordagem: o vínculo e o sentimento de segurança.

O segundo princípio trata do valor da relação afetiva privilegiada e da importância da forma particular da relação cuidador-bebê que convém dar aos bebês em uma instituição. Aqui Pikler (2010) faz referência ao vínculo de apego seguro ou, como chamado por Golse (2011), ao pilar vincular.

Na ausência da mãe, David e Appell (2013, p. 25, tradução nossa) declaram que “é de absoluta necessidade oferecer ao bebê a possibilidade de uma relação afetiva privilegiada e contínua com um adulto permanente”. Por esse motivo, na Abordagem Pikler, a restrição ao número de pessoas que se ocupa de um bebê é considerada importante, pois assim se pode assegurar a continuidade da presença do adulto durante todo o período da criança na instituição e a criação de uma constância nas atitudes educativas de cada uma delas.

A Abordagem Pikler enfatiza que é fundamental que cada bebê tenha uma relação privilegiada com uma educadora, inclusive para estabelecer uma relação adulto-bebê estável, íntima e segura. Para Gabriel (2016, p. 16), “em contexto institucional, onde o cuidado e a atenção ao bebê são realizados de modo coletivo, é essencial que cada bebê tenha uma educadora privilegiada (ou de referência), que pode ser escolhida pelo próprio bebê”. Cabe aqui explicar que não há uma cuidadora por bebê ou que as outras cuidadoras não poderão se ocupar de bebês dos quais não sejam referência. O que ocorre no Instituto Pikler é uma

divisão dos bebês por educadora, o que favorece essa relação estável, já que cada educadora se ocupa de menos bebês.

Contextualizando a Abordagem Pikler, devemos ter em mente que ela foi concebida em um cenário de orfanato, onde as crianças eram acolhidas, sem suas famílias. Como aponta Gabriel (2016, p. 17), “havia um esforço para que poucas pessoas tomassem conta de uma mesma criança durante sua estada na casa”, para garantir uma continuidade nas relações e que estas fossem permanentes e constantes, o que possibilitaria um bom desenvolvimento emocional e mais tarde um bom vínculo com seus pais adotivos ou com seus pais biológicos.

Para que isso aconteça, David e Appell (2013, p. 26, tradução nossa) afirmam que “se faz todo o possível para que o pessoal se implique em uma relação real, mas conscientemente controlada, na qual o adulto não faz recair no bebê sua própria afetividade e desejos”. Concordo com as autoras, pois, para mim, o respeito à personalidade dos bebês auxilia nas atitudes e na compreensão das necessidades deles, ou seja, é dar ao bebê as condições necessárias para um bom desenvolvimento dentro das possibilidades de cada um. As autoras relatam ainda que a regra do Instituto era a seguinte: “Dado que estão em uma instituição, não há que lhes prometer mais do que se pode dar, mas o que se lhes oferece deve ser constante e seguro” (DAVID; APPELL, 2013, p. 27, tradução nossa).

Para tanto, Emmi Pikler e suas colegas de instituição à época, pensando na importância das relações e no modo como elas devem ocorrer, sugeriram, entre outras coisas, a forma como as educadoras deveriam dar de comer aos bebês, banhá-los, trocá-los, enfim, como deveriam desenvolver os momentos de cuidados básicos (DAVID; APPELL, 2013). Para que essas atividades ocorressem, os adultos precisariam ter em mente alguns princípios básicos, como prestar atenção aos bebês, respeitando suas necessidades, tratando-os carinhosamente, com gestos tranquilos, tom de voz suave, tudo isso buscando a compreensão das expressões corporais dos bebês.

Para isso, o adulto também precisa interagir com os bebês através da fala, de sorrisos, antecipando tudo o que realizará com eles, estando atento a cada sinal dado pelos bebês, inclusive para permitir aos bebês participarem de forma ativa nos momentos dos cuidados, sem impor nada a eles. Os adultos devem, nesse contexto, permitir que os bebês desejem fazer o que se espera deles, observá-los e registrar suas observações (DAVID; APPELL, 2013).

Conforme David e Appell (2013, p. 26, tradução nossa), “no intervalo entre as atividades de atenção pessoal, deixa-se o bebê livre, tanto para dormir como quando se

encontra em uma das situações que favorecem ao máximo sua atividade espontânea”. Isso não significa deixá-lo sozinho; ao invés disso, a professora está sempre por perto, como presenciei em Lóczy ao fazer meu estágio de observação em 2014. Há uma relação de olhar e escuta atenta, os bebês percebem a presença da professora, e, assim, a professora também está atenta ao bebê, podendo responder às suas necessidades prontamente.

As referidas autoras apontam ainda que “o feito de não intervir nas atividades do bebê o alimentando com constantes fontes de interesse é um ato relacional, e os bebês o percebem assim também” (DAVID; APPELL, 2013, p. 26, tradução nossa). Para isso, precisa ocorrer um grande esforço por parte das professoras para avaliar, conhecer e controlar o grau e a forma de atenção que se oferece a um bebê (DAVID; APPELL, 2013). Para mim, isso é pensar em bebês autônomos; desse modo, não devemos desenvolver uma dependência maior do que a da etapa de desenvolvimento na qual se encontra o bebê. Nós, adultos, não podemos dar uma resposta maior do que a demanda do bebê; devemos sim conduzi-lo a dominar a situação, fazendo com que esta esteja sempre organizada dentro de suas possibilidades.

Isso não significa que essa relação adulto-bebê tenha que ser uma relação como a da mãe com seu bebê. Pelo contrário, não podemos criar expectativas enquanto profissionais da Educação Infantil de que professoras e professores são substitutos dos pais; precisamos manter nossa condição de profissionais (FEDER, 2011), sem perder a ternura na relação com os bebês.

Para Vincze (2006, p. 174, tradução nossa), “toda mãe cuida, educa seu filho a sua maneira, segundo seus melhores conhecimentos e convenções, inclusive influenciada pela moda dominante do momento, exigindo uma obediência incondicional”. Aqui não me cabe julgar as mães e creio que não foi a intenção da autora. Para mim, o que ela quis dizer, e concordo com ela, foi que as mães têm total direito de criarem seus filhos a sua própria vontade, até mesmo pela questão do possível desconhecimento em relação às questões de desenvolvimento infantil. Porém, o que a autora aponta a seguir é de extrema importância: “a professora não pode deixar se levar por suas próprias emoções ou sentimentos” (VINCZE, 2006, p. 174, tradução nossa), pois o bebê que está sob sua responsabilidade não é seu.

É a aprendizagem da professora, a apropriação de seu ofício, que vai assegurar ao bebê um desenvolvimento contínuo, um bem-estar global e o estabelecimento de uma relação íntima entre professora e bebê (VINCZE, 2006). Em Lóczy, o que as professoras aprendem

ocorre direta ou indiretamente pelos profissionais do Instituto durante seu trabalho, e mesmo as mais experientes recebem apoio permanente.

Dessa forma, a professora ter uma concepção sobre as competências dos bebês pode auxiliar na sua postura profissional, o que percebi no decorrer da minha entrada em campo, observando os bebês. Isso fica evidenciado através da intencionalidade educativa na atividade livre e durante os momentos de cuidados corporais do bebê, quando uma professora que conhece os princípios da Abordagem Pikler acredita nas capacidades do bebê, permitindo a ele, por exemplo, explorar o espaço e os materiais sem interferir diretamente no fazer do bebê, porque confia na sua competência. Isso independe de se ter ou não os mobiliários Pikler, por exemplo, uma vez que falamos aqui de relação, ou seja, não adianta ter uma creche totalmente equipada com os móveis Pikler e não termos professoras aptas a se relacionarem com os bebês entendendo suas necessidades e auxiliando no seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, conforme David e Appell (2013, p. 27, tradução nossa), “ao criarmos uma relação de qualidade, evita-se desenvolver uma demanda afetiva demasiado grande”. Essa relação deve ser limitada, pois do contrário pode se tornar fonte de frustração, inquietude e até agressividade. As autoras apontam ainda que a atividade livre permite ao bebê renunciar em parte a essa exigência de contato, visto que, durante os momentos de atenção pessoal, se garante o nível de trocas indispensáveis suficiente para que o bebê não se sinta abandonado ou sem afeto (DAVID; APPELL, 2013). Isso porque é exatamente nesses momentos que se estabelece o vínculo professor-bebê; são instantes de relação mais íntima em que as professoras tocam no corpo dos bebês, lhes alimentam, tendo um contato próximo e permitindo ao bebê desenvolver suas atividades motoras de forma espontânea, dado que nessa relação também se estabelece a confiança do bebê para com o adulto.

O terceiro princípio trata da necessidade de favorecer no bebê a tomada de consciência de si mesmo e de seu entorno. Esse princípio é favorecido através da regularidade dos acontecimentos e da estabilidade das situações no contexto da creche.

Para que o bebê tenha consciência de si e de seu entorno, Gabriel (2016, p. 14) sugere que “a rotina deve ser dividida em pelo menos dois momentos: momentos de (1) atividade de atenção pessoal e (2) atividade livre”. Durante os momentos de atenção pessoal, isto é, de cuidados básicos, alimentação, higiene, troca de roupas e sono, é necessário que se estabeleça uma rotina para que o bebê antecipe o que acontecerá com ele e, dessa forma, não fique ansioso. Essa rotina é tanto para os horários de alimentação e banho, bem como para a ordem

em que cada bebê é alimentado e banhado, pois, assim, o bebê vai se reconhecendo, tomando consciência de si, identificando as sensações, além de perceber quem o alimenta, a rotina da instituição, sabendo o que vai ocorrer em um futuro próximo (GABRIEL, 2016).

Ainda sobre a atenção pessoal, David e Appell (2013, p. 27, tradução nossa) frisam a importância desses momentos, “quando se fazem os maiores esforços para ajudar o bebê a compreender o quanto antes e portanto a ter certeza, o que é, o que se passa com ele, o que fazem com ele, e o que ele faz”, além de se dar conta também de quem se ocupa dele, do ambiente em que está, qual situação acontecerá a seguir; enfim, aí o bebê começa a garantir o princípio da tomada de consciência de si. Além disso, as autoras afirmam que, quando o adulto solicita “a participação do bebê, isso lhe ajuda a perceber-se, a conhecer-se e a expressar-se, ou seja, a afirmar-se como pessoa” (DAVID; APPELL, 2013, p. 28, tradução nossa).

Da mesma maneira, o brincar livre também favorece ao bebê essa tomada de consciência, uma vez que, através da atividade espontânea, que ocorre por sua iniciativa, ele passa um tempo maior nessa atividade do que nos momentos dos cuidados pessoais, ocupando assim uma parte importante do dia. Nos momentos de brincar livre, a função da professora é organizar o espaço e planejar o ambiente para que os bebês possam se deslocar e de forma que desperte o interesse dos bebês para o brincar, tendo sua atenção voltada para os objetos, para o mobiliário e para as relações com os outros bebês e com os adultos.

David (2006, p. 43, tradução nossa) afirma que “um descobrimento original e fundamental de Emmi Pikler concerne à função construtiva e elaborativa que o bebê leva a cabo no exercício de sua atividade espontânea”. Quando ainda era médica de família e observava os bebês brincando com seus pés perto de suas mães, em suas casas, Emmi Pikler ficou encantada pela atividade espontânea dos bebês e pelo interesse que eles colocavam na atividade, presenciando que, se o adulto resistia à tentação de interferir no fazer do bebê ou de estimulá-lo, o bebê se ativava por ele mesmo com prazer e progredia, dia a dia, demonstrando satisfação pelas suas tentativas e conquistas (DAVID, 2006).

Nesse sentido, David (2006) aponta que, para Emmi Pikler, a atividade espontânea do bebê é muito mais que brincar e deve-se valorizar os tempos em que ninguém se ocupe do bebê, tempo esse em que o bebê está envolvido com ele mesmo. Para que esse tempo seja proveitoso, a professora precisa pensar e organizar um espaço, e David (2006, p. 44, tradução nossa) “considera importante observar alguns parâmetros: o espaço-tempo; o espaço-lugar;

o conteúdo do espaço; e um espaço em que o bebê se entrega às suas próprias iniciativas em que o adulto não intervém diretamente”.

No primeiro parâmetro apresentado por David (2006) – espaço-tempo –, o bebê põe em prática essa atividade quando está no que a autora chama de estado de “vigília interessada”. Para isso, o bebê tem que estar com suas necessidades básicas plenamente atendidas, sem sono ou fome, e ativo. O bebê precisa desfrutar desse tempo da atividade livre enquanto durar esse estado.

O segundo parâmetro – espaço-lugar – versa sobre o lugar em que esses bebês estão inseridos, o contexto. Deve ser um espaço em que eles possam se mover livremente, conforme seu desejo, sem a interferência do adulto, e se entregar com segurança em suas iniciativas; além disso, deve ser um lugar fixo e que garanta estabilidade, permanência e confiança. Assim, aprenderão a reconhecer, a explorar, a conhecer, descobrirão os limites e também as pequenas novidades que se introduzirão em função das novas possibilidades ligadas às aquisições de seu desenvolvimento.

O conteúdo do espaço é o terceiro parâmetro evidenciado por David (2006) e trata dos objetos, da variedade de materiais, cores, formas, sons e usos, os quais precisam principalmente despertar o interesse dos bebês. A organização desse espaço, pensada pelas professoras, deve conter objetos simples, em grande quantidade, brinquedos do mesmo tipo, acessíveis e guardados no mesmo local para facilitar o acesso dos bebês. Para as crianças bem pequenas e crianças pequenas, as professoras podem criar espaços brincantes, como, por exemplo, espaço para faz de conta, brincadeira de casinha e de bonecas e outros tipos de brincadeiras. Uma recomendação importante da Abordagem Pikler é sobre a segurança: os brinquedos devem ter não só valor pedagógico e variedade, mas não trazer nenhum risco aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (GABRIEL, 2016). Além disso, quando se pensa em organização de materiais e brinquedos, estes devem oferecer várias formas de manipulação, devem ser simples, possibilitando, assim, a criatividade dos bebês, diferentes sensações e experiências.

Por fim, o último parâmetro descrito por David (2006) é o espaço em que o bebê se entrega às suas próprias iniciativas e em que o adulto não intervém diretamente; a professora não precisa estar muito próxima aos bebês, porém também não distante deles. Ela deve estar no raio de visão dos bebês, onde eles possam vê-la e ouvi-la; desse modo, ela pode se ocupar de um bebê, observando os demais durante os momentos de brincar livre. Esse espaço

pensado e planejado pela professora também deve ser reorganizado por ela, a partir da observação, para que o bebê se mantenha interessado, sendo um espaço de rica interação. As rotinas devem ser organizadas de forma regular e estável, permitindo à professora se ocupar das atividades de atenção pessoal, dando ao bebê a possibilidade de antecipar o que será feito. Não há um tempo fixo para realizar as atividades de cuidados e ou de brincar livre. Em Lóczy, o tempo dos bebês é respeitado; o tempo da alimentação, do sono são determinados pelo bebê. As professoras não têm pressa para realizar as atividades, pois sabem da importância da atenção pessoal para o desenvolvimento dos bebês (DAVID; APPEL, 2013).

Dando seguimento, apresento o quarto princípio da Abordagem Pikler: a importância de um bom estado de saúde física, que serve de base para a boa aplicação dos princípios precedentes, mas que também é resultado deles. David e Appell (2013, p. 28, tradução nossa) apontam que “uma das características dominantes de todo o projeto da Abordagem é a exploração ao máximo da vida ao ar livre”. Para uma melhor compreensão, relato um episódio de meu diário de viagem<sup>7</sup> de 2014:

Ao chegar em Lóczy pela primeira vez em 2014, lembro de olhar através da janela na sala de cursos e avistar os bebês dormindo ao ar livre. Muitos poderiam dizer: até aqui, tudo bem. No entanto, nesta ocasião, fazia três graus negativos. Eu olhei, chamei uma colega e mostrei que os bebês dormiam ao ar livre. Não satisfeito, perguntei o porquê de os bebês estarem dormindo na rua. Havia um toldo que as professoras abriam para tapá-los, pois nevava um pouco. A resposta da professora foi a seguinte: “o melhor remédio para os problemas respiratórios é o ar puro; na época da guerra, ainda não havia penicilina, então o ar puro auxiliava no combate às doenças respiratórias”. Depois disso, segui atento a aula, muito pensativo. (Diário de viagem, 2014)

Resolvi trazer esse episódio pois exemplifica o que citei anteriormente em relação ao contato com a natureza. Em Lóczy, os bebês e as crianças bem pequenas vão para o pátio e lá passam muitas horas do dia brincando em contato com as árvores, neve, areia, pedras, grama, enfim, desfrutam dos espaços ao ar livre e da natureza.

Por isso, David e Appell (2013, p. 28, tradução nossa) afirmam que “lhes chama a atenção que essa preocupação com a saúde dos bebês não tenha conduzido de modo algum essa instituição, cuja direção é médica, a um sistema do tipo hospitalar”. E isso não ocorreu porque Emmi Pikler organizou a instituição como uma casa, com caráter familiar, onde os

---

<sup>7</sup> Primeira viagem ao Instituto Lóczy, para fazer o curso introdutório da Abordagem Pikler, em janeiro de 2014.

adultos que ali trabalham estão convencidos de que o equilíbrio e o desenvolvimento pleno dos bebês representam uma garantia da manutenção de um bom estado de saúde e que um bom estado de saúde é condição para que se desenvolvam (DAVID; APPELL, 2013).

Diante do exposto, que organizações e modos de fazer resultam desses princípios? David e Appell (2013, p. 29, tradução nossa), para responderem a essa pergunta, sugerem que a vida dos bebês seja dividida em quatro capítulos entrelaçados: “1) os grupos: sua organização interna e a de sua unidade de vida; 2) as atividades de atenção pessoal: alimentação, higiene, vestir e desvestir, exames médicos; 3) brincar livre; 4) outras atividades e relações sociais”.

Concluindo esta seção, os princípios que constituem a abordagem são fundamentais na compreensão do que é a Abordagem Pikler. Não se trata de objetos, móveis, aparatos, nada disso. Pelo contrário, trata-se de atitude, pois, como apontam David e Appell (2013, p. 29, tradução nossa), “tudo o que na instituição concerne à vida dos bebês se concebe em função deles, e cada princípio se põe em prática na organização das múltiplas situações onde se encontram”. Respeitar esses princípios faz com que consigamos elaborar uma série de formas de atuar originais, convertendo-se nos princípios educativos da abordagem; excluir decisões precipitadas que modificam a vida dos bebês; e, se necessário, fazer quaisquer modificações, sempre preparadas a partir de observações. Sendo assim, na próxima seção, apresento os diálogos e interlocuções possíveis entre a Abordagem Pikler e a Pedagogia da Infância.

## 2.2 DIÁLOGOS DA ABORDAGEM PIKLER COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

As coisas são tão simples assim? Para responder a essa questão, cabe ressaltar que certas resistências à concepção de Pikler, às vezes de forma até mesmo agressiva, demonstram que estão em jogo relações mais complexas. Tardos (2011) defende que sempre apresentou esse modo de pensar a primeiríssima infância desde a perspectiva do desenvolvimento do movimento e do brincar, sendo o efeito produzido, com frequência, impressionante, causando surpresa as reações negativas.

Nesse sentido, podemos supor que alguns professores e professoras não acreditam que os bebês são capazes ou autônomos, pois pensam que os bebês precisam ser ensinados inclusive a sentar, verticalizar e andar. Por outro lado, há aqueles que aceitam parcialmente a

autonomia dos bebês e ainda há os que colocam questões sobre o desenvolvimento posterior da personalidade das crianças que experimentam o movimento livre (PIKLER, 2010; FEDER, 2011) em seu primeiro ano de vida, tal como “o que sabemos sobre sua capacidade de adaptação a um novo ambiente e até que ponto esses bebês são maleáveis?” (FALK, 2011, p. 54, tradução nossa).

Provavelmente não é causalidade que Emmi Pikler muitas vezes utilize as palavras cuidados e educação juntas ou como sinônimas. Como afirma Kálló (2016, p. 17, tradução nossa), “Pikler expressa implicitamente sua convicção de que, nos primeiros anos de vida, cuidar do bebê é ao mesmo tempo educar e que o entrelaçado dos cuidados e da educação forma a base do desenvolvimento”. Por isso, Emmi Pikler escreveu sobre a necessidade de amar o bebê e reconhece que a mãe expressa esse amor também através de seu sorriso, suas palavras, sua amabilidade, visto que considera os cuidados amorosos como os mais importantes de sua relação (KÁLLÓ, 2016).

Além da expressão de uma oposição interior a um modelo novo, está a percepção frequentemente inconsciente de que, para Pikler (2010) e outros estudiosos da abordagem (FEDER, 2011; CHOKLER, 2017), não se trata somente de saber quando e com que idade o bebê aprende a se sentar, se levantar e dar seus primeiros passos. Por trás dessa resistência, percebe-se também um medo pelo caráter da relação com o bebê, ou seja, um temor de que a criança que adquiriu o hábito de agir por sua própria iniciativa não se adapte ao adulto, que o adulto perca sua posição de domínio e sua autoridade sobre o sujeito.

Ainda sobre esse conhecimento sobre desenvolvimento que Pikler (2010) apresenta, ele se estende, como sustenta Kálló (2016), a todas as necessidades fisiológicas e ele é mútuo, isto é, o bebê também conhece o adulto que o cuida desde o nascimento através de suas mãos. Essa convicção levou Pikler, embasada em suas observações, a elaborar uma maneira de acolher ao bebê, sustentá-lo nos braços, trocá-lo, mexer em seu corpo.

A questão aqui é: pode-se realizar a unidade cuidar-educar (KÁLLÓ, 2016) em Escolas de Educação Infantil, lugares de bebês e crianças pequenas? É importante, como afirma Kálló (2016, p. 19, tradução nossa), que “se dê uma resposta adequada, já que as necessidades dos bebês não mudam segundo vivam em uma família, instituição ou frequentem uma escola onde passam várias horas ao dia confinados aos cuidados de outras pessoas”. Nesse sentido, para mim, um dos pontos fortes da abordagem para pensar a Educação Infantil é o aspecto da estabilidade da professora no grupo, o que é um requisito básico para que os bebês possam

receber atenção individual e trato pessoal também fora da sua casa. A professora referência, nesse caso, é a responsável pelo bebê, a que entende de suas tarefas e será ela quem melhor conhecerá os bebês dos quais se ocupa. Ela sabe das necessidades individuais, costumes, sua forma de responder, ou seja, seus sinais, e principalmente responde pelo bem-estar dos bebês.

Nessa direção, Kálló (2016, p. 19, tradução nossa) aponta ainda que “tudo que a professora aprende sobre esses bebês é através da observação, e tudo é compartilhado entre as professoras, e colocando esses princípios em prática, isso, mais do que técnica adequada, será uma técnica uniforme”. Corroborando a autora, em minha opinião, a questão de tornar essa prática uniforme não significa moldar as profissionais para que façam tudo igual, e sim pensar nos bebês, para que elas realizem os cuidados de uma maneira acordada, para que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas dos quais se ocupam várias pessoas possam se orientar nos acontecimentos que os esperam, vinculando-se assim com as professoras (KÁLLÓ, 2016).

Muitas vezes o que se vê com relação às professoras na Educação Infantil é uma ação mecânica para com os bebês. Por esse motivo, de acordo com Kálló (2016, p. 19, tradução nossa), “se analisarmos as interações entre adultos e bebês que recebem este tipo de cuidados de forma mecânica, vemos que são muito menos numerosas as interações que o bebê inicia”. Desse modo, não se estabelecem diálogos entre os bebês e os adultos, pois falta o que Kálló (2016) traduz como falta de ajuste entre um e outro, sob o pretexto de que, para educar para a autonomia, o adulto solicite excessivamente a participação do bebê nas ações e o apresse nesses momentos.

Durante muitos anos, quando perguntada sobre a originalidade das características da Abordagem Pikler, Falk (2016, p. 18, tradução nossa) “as definia listando e negando os elementos e métodos de cuidado e educação que não utilizavam entre elas, mesmo que fossem de praxe habitual”. Além disso, a autora aponta que, no Instituto, não se fala sobre o que era feito no lugar das estimulações diretas automotrizes, sensoriais, sociais, afetivas, verbais e extraverbais e no lugar da estruturação das diferentes situações de aprendizado e das atividades dirigidas. Por esse motivo, umas das críticas que recebem até hoje de diversos lugares do mundo é que a Abordagem Pikler nega o papel do adulto no desenvolvimento psicomotor e psicossocial dos bebês. No entanto, Falk (2016, p. 18, tradução nossa) “afirma que no Instituto estão convencidas de que o papel do adulto é de vital importância, mas não

como uma fonte de estimulação direta nem como mediador dos estímulos do entorno”. Concordo com Falk (2016), pois, em Lóczy, o fundamental é a vida cotidiana dos bebês, pensada nos detalhes pelo adulto, e a qualidade dos cuidados, o que garantem a presença ou ausência da estimulação necessária para o desenvolvimento psicomotor e psicossocial dos bebês.

Sendo assim, Falk (2016, p. 18, tradução nossa) sustenta que, no Instituto Pikler, “tentam organizar a vida dos bebês de forma tal que possam proporcionar a eles, com segurança, relações significativas com um número restrito de adultos e lhes permitir liberdade de ação em todas as situações”. Não há uma ação direta do adulto sobre o corpo e tampouco sobre o fazer dos bebês, nem na intenção de distraí-los, nem de os ajudar nas suas ações, e nenhuma forma de imposição, estimulando os bebês diretamente. Também não há nenhum tipo de ensinamento que, em vez de contribuição para a atividade dos bebês e desenvolvimento da autonomia, faz com que o bebê se torne um sujeito passivo e dependente. O papel do adulto é de estimulação indireta, criando condições para que ocorra o desenvolvimento emocional e afetivo, bem como o desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Assim, esse paradoxo docente, marcado por momentos de contenção de corpos e momentos de estimulação das mentes, revela o pouco que ainda sabemos sobre o desenvolvimento infantil e os efeitos do trabalho educativo na constituição da identidade dos sujeitos que passam pelas nossas instituições (BARBOSA, 2010a; MELLO, 2014; CARVALHO, 2019). Nessa direção, Carvalho (2019, p. 85) afirma que “contemporaneamente, é possível observar [...] que o governo docente, entendido como modo de condução da conduta de si e dos outros, tem encontrado nas práticas pedagógicas seu desdobramento”. Segundo o autor, o governo, inclusive através das formações docentes, intensifica a produção do autogoverno dos professores, na tentativa de atingir o mais íntimo deles (CARVALHO, 2019).

Através de seu estudo, Carvalho (2019) mostra a diferença do pensamento de autores que defendem um ensino dirigido desde a Educação Infantil, decorrente da Pedagogia Histórico-Crítica (ARCE, 2012; PRADO; AZEVEDO, 2012). Estes criticam a liberdade da criança na Educação Infantil, afirmando que esta ignora o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, o papel que o professor assume nesse cenário, até mesmo argumentando que ensinar de forma dirigida na Educação Infantil não tiraria dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas o direito a viverem sua infância.

Por outro lado, autores que escrevem sobre e defendem a Pedagogia da Infância, entre eles Barbosa (2010b, p. 21), afirmam que, “enquanto campo de pesquisa e de ação pedagógica na Educação Infantil, a pedagogia da infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância”. Dessa maneira, já se estabelece aí uma relação entre a Pedagogia da Infância e a Abordagem Pikler, através da concepção de bebê como um sujeito potente, capaz e ativo.

Como refere Carvalho (2019), a pedagogia da infância apoia:

- a) a formação integral das crianças para além da preparação para o ensino fundamental;
- b) o foco da ação pedagógica docente na promoção e diversificação de experiências que resultem em aprendizagens e conhecimentos significativos para os bebês;
- c) a construção de um currículo que tenha como eixos norteadores as interações e brincadeiras, tendo em vista o comprometimento com as bases da formação humana dos bebês;
- d) uma ação pedagógica docente comprometida política e socialmente, que dê suporte às aprendizagens das crianças, por meio de um contexto educativo que leve em consideração tempos, espaços, materiais e as relações entre os sujeitos.

Diante do exposto, cabe pontuar algumas inquietações que podem estabelecer esse diálogo entre as duas perspectivas: o que sabemos sobre os bebês?, qual é o papel das instituições na vida dos bebês?, o que é ser docente de bebês?, como exercer essa docência rompendo com modelos escolarizantes de contenção corporal ou de práticas de estimulação com foco no adulto?

Como destaca Carvalho (2014, p. 233), “contemporaneamente é possível observar que os discursos sobre a importância do afeto no processo educativo e da responsabilidade docente pela promoção de vínculos estreitos e duradouros com as crianças, se proliferam nas searas educativas”. Corroborando o acima exposto, o autor aponta ainda o que, na minha opinião, precisa ser discutido e pensado: a “proliferação dos discursos afetivos” (CARVALHO, 2014, p. 233), oriunda da legitimação científica das pedagogias psicológicas (ABRAMOWSKI, 2010), do pensamento de uma suposta falta de afeto nas famílias em relação às crianças e do estereótipo emocional que constitui a definição e a normatização de uma boa professora de Educação Infantil (CARVALHO, 2014).

Como pesquisador de bebês, não desconsidero o afeto como ponto relevante para a criação do vínculo de apego seguro, como evidenciam David e Appell (2013) e é um dos pilares dos estudos de Pikler (2010); porém, como sustenta Abramowski (2010, p. 21, tradução nossa), o estereótipo de que “uma boa professora deve ter vocação pela sua tarefa e ser afetiva, meiga, simpática, carinhosa, compreensiva com as crianças” me parece levar a um caminho onde o afeto seja o único aspecto importante que uma professora de Educação Infantil deva demonstrar para se tornar uma profissional. Diante disso, um questionamento que faço então é: basta gostar de crianças para trabalhar com elas?

Utilizo-me do aporte teórico de Vincze (2006, p. 174, tradução nossa) para responder a essa pergunta: “o afeto que a professora do Instituto Pikler demonstra para o bebê de que ela se ocupa difere realmente do amor materno”. Para a autora, toda mãe cuida e educa seu filho à sua maneira, induzida por suas emoções, segundo seus melhores conhecimentos e convicções, inclusive influenciada pela moda dominante no momento, e “pode fazê-lo, é seu próprio filho” (VINCZE, 2006, p. 174, tradução nossa). A professora não pode se deixar levar pelas suas emoções, porque o bebê, criança bem pequena ou criança pequena que lhe é confiado na Escola de Educação Infantil não é seu.

Por isso, Vincze (2006, p. 174, tradução nossa) afirma que a “professora deve aprender esse ofício difícil que compromete tanto suas forças físicas quanto mentais e intelectuais”, pois é a aprendizagem, a apropriação do conhecimento, que lhe dá possibilidade de assegurar a um bebê um desenvolvimento contínuo, bem-estar global e até mesmo criar as condições para estabelecer uma relação íntima com os bebês, base do apego seguro (VINCZE, 2006).

No Instituto Pikler, a apropriação desse ofício não é acessível a qualquer jovem que queira bem aos bebês, uma vez que, como coloca Vincze (2006, p. 175, tradução nossa), “uma instituição não pode se conformar com uma professora suficientemente boa”, parafraseando Winnicott e seu conceito de mãe suficientemente boa. Isso não significa que em Lóczy tudo seja perfeito, mas as professoras e o Instituto buscam essa perfeição; a seleção das professoras dá preferência àquelas que foram criadas em um bom ambiente familiar e não àquelas que querem dar afeto porque não o tiveram.

A formação inicial das professoras demanda bastante tempo. Durante meses, sua participação fica restrita a tarefas de ajuda material. A partir do olhar atento da sua formadora e da pedagoga, passam a cuidar de um bebê, e não ainda do grupo todo, até que tenham internalizado e “sejam donas de seus gestos e de sua voz” (VINCZE, 2006, p. 175, tradução

nossa). São elas mesmas que devem se dar conta de que estão aptas e capazes de cumprir com essa função de professora.

Quando se entra em Lóczy, percebe-se o prazer no trabalho: as professoras não gritam, não há batidas de portas, falam com alegria de seu trabalho, dos bebês de que se ocupam e sobre seu desenvolvimento. Presenciei isso mais de uma vez e em diferentes anos (2014, 2018 e 2019) estando lá; exatamente como declara Vincze (2006, p. 176, tradução nossa), “o que dizem as paredes à jovem professora é que aqui tudo serve para assegurar o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso dos bebês”. Para que a professora possa cumprir seu trabalho com alegria e para que possa descobrir o singular no desenvolvimento de cada bebê, deve conhecer o curso geral desse desenvolvimento. Para sua aprendizagem teórica, a professora dispõe de um manual (*O desenvolvimento e os cuidados do bebê*) para estudar com orientação da pedagoga; o manual também constitui o objeto de um exame de controle dos conhecimentos (VINCZE, 2006).

Há igualmente, como descreve Vincze (2006, p. 177, tradução nossa), “um programa de desenvolvimento da jornada, estabelecido no detalhe, que faz previsível o curso da vida cotidiana, excluídos os riscos das contingências”. A professora não precisa perguntar quando e se pode levar os bebês para o pátio; ela sabe quando banhar os bebês, sabe quem vai passear com quem e quando. Não apressa nenhum tipo de cuidado pessoal, a alimentação ocorre de forma estável e respeitosa, eximindo a professora de uma eleição de quem comerá primeiro, se “quem chora mais forte ou quem espera pacientemente” (VINCZE, 2006, p. 176, tradução nossa). Se não fosse assim, poderia causar, tanto nas professoras quanto nos bebês, momentos de ansiedade.

Por fim, ter regras claras e compreensíveis, na visão de Vincze (2006), favorece a ausência de agressividade dos adultos, a socialização dos bebês e o baixo nível de violência entre eles. Da mesma forma como interiorizam os valores de suas famílias, os bebês interiorizam, no Instituto, os valores das professoras, apropriando-se das normas da sociedade e aprendendo, assim, as regras vermelhas, invioláveis, do Instituto, mas também outras rosas, as quais se podem eventualmente negociar. Com base na exposição, ressalto ainda a importância de a relação entre professora/professor e bebê não ser maternal, pelo fato de que é fundamental que os docentes sejam observadores e atentem para as práticas educativas e as interações que estabelecem com os bebês.

Para mim, essa ideia de eficiência do trabalho escolar por meio da contenção corporal continua presente em algumas práticas dos dias de hoje, através da utilização do mobiliário e da organização das salas, assim como na organização da utilização dos espaços externos, nas formas de deslocamento pelos espaços escolares, na fragmentação do tempo e em outros tantos elementos que compõem o currículo nas instituições. O que vemos nas salas dos bebês? Mesas, cadeiras, bebês-conforto, berços, cadeirões. Precisamos observar esse espaço, observar como os bebês são convidados a utilizar esse espaço, circular nele, quanto tempo ficam em cada espaço e se ficam em todos os espaços. Quais são as possibilidades de os bebês utilizarem os mobiliários, objetos e brinquedos nas suas salas e em outros ambientes da instituição?

Desse modo, esses pontos de observação nos fazem refletir sobre nossas concepções e conhecimentos dos ambientes educativos, de sua ocupação pelos bebês, da visão de bebês que temos, dependendo do que possibilitamos ou proibimos a eles. Nesse contexto, Barbosa (2010b, p. 11) afirma que a Pedagogia da Infância:

Toma *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma *a infância* como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores).

A partir do exposto, parece evidente a defesa, por parte da Pedagogia da Infância, de uma pedagogia não escolarizante, uma pedagogia em que o protagonismo seja de fato do bebê, pois a Pedagogia da Infância deve ser pensada como princípios que traduzimos em ação pedagógica, assim como a Abordagem Pikler. Nesse sentido, Rocha (1999, p. 62) aponta que o objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a “própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Mesmo porque, se o

adulto percebe o bebê como um ser potente, seria adequado pensar em uma ação educativa na Escola de Educação Infantil que valorize o sujeito e o conteúdo que vem desse sujeito, como sua cultura, seu repertório criativo, motor, expressivo e emocional. Corroborando o argumento, Carvalho (2019) defende que a Educação Infantil deve garantir que as crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponham a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis.

Na mesma direção e dialogando com a Pedagogia da Infância, Falk (2016, p. 18, tradução nossa) afirma que, no Instituto Pikler, “tentam organizar a vida dos bebês de forma tal que possam proporcionar a eles, com segurança, relações significativas com um número restrito de adultos e lhes permitir liberdade de ação em todas as situações”. Não há uma ação direta do adulto sobre o corpo e tampouco sobre o fazer dos bebês, nem na intenção de distraí-los, nem de os ajudar nas suas ações, e nenhum modo de imposição, estimulando os bebês diretamente. Também não há nenhum tipo de ensinamento que, em vez de contribuir para a atividade dos bebês e o desenvolvimento da autonomia, faz com que o bebê se torne um sujeito passivo e dependente. O papel do adulto é de estimulação indireta, criando condições para que ocorra o desenvolvimento emocional e afetivo, bem como o desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Sendo assim, esse dilema inquieta e mobiliza a ação docente de diversas maneiras e de acordo com nossas concepções e nossas práticas educativas e formativas. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12) no Brasil trazem uma concepção de criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, aprende, observa, experimenta e constrói sentido sobre a sociedade, produzindo cultura”.

Esse documento oficial também se apoia em contribuições de diferentes áreas do conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês, como, por exemplo, os estudos de Wallon, o qual, em sua obra *A evolução psicológica da criança* (1995), discute essa integralidade quando trata do ato motor, o qual “não se limita ao domínio das coisas, mas através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, faz com que este participe nas mesmas condições que ele” (WALLON, 1995, p. 172). Fica clara, dessa forma, a relação de interdependência entre o corpo e a mente ou, mais ainda, considera que ambos são dimensões que compõem um mesmo elemento, o ser humano, pois “o movimento humano

é capaz de ao mesmo tempo, construir pensamentos, ideias e fazer escolhas” (TRINDADE, 2007, p. 36).

Nesse sentido, ao contermos os corpos, contemos as mentes e as emoções e, assim, podemos perceber essa relação paradoxal entre contenção e estimulação. Ao estimularmos as mentes sob uma perspectiva adultocentrada, nós as sobrecarregamos corporal e emocionalmente, paralisando esses corpos, emoções e mentes. Essa é uma aproximação entre a Abordagem Pikler e a Pedagogia da Infância, visto que ambas pensam de modo contrário a essa prática, dado que o foco é no protagonismo do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena.

Nesse contexto em que o bebê é o protagonista, ele vai ampliando sua atividade e organizando seu pensamento, pois se sabe que nessa idade o bebê pensa por meio das ações que realiza (WALLON, 2015; CHOKLER, 2017) onde está inserido, ou seja, no ambiente e com os materiais que manipula, porque dessa maneira vai formando suas funções de pensamento. “Assim, entre os momentos de cuidados e os tempos de atividade livre, o bebê vai formando sua inteligência e sua personalidade” (MELLO, 2014, p. 51)

À medida que as necessidades básicas, como alimentação, higiene, sono, brincar e mover-se, dos bebês vão sendo atendidas, isso vai garantindo seu bem-estar físico e emocional e o seu desenvolvimento integral (DAVID; APPELL, 2013). No entanto, pensar sobre a ética do encontro e as variadas dimensões do cuidado, que evoca uma escuta sensível, é ter em mente que o ato de cuidar não se refere somente ao atendimento das necessidades físicas, mas exige atenção, escuta às necessidades, desejos e inquietações, apoiar os bebês em seus desafios e implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2010a).

Para tanto, é preciso construir uma proposta pedagógica que possibilite o acolhimento tanto do bebê como da família. “Esse papel de partilha não se restringe ao apoio concreto durante o período de atendimento direto aos bebês na creche, mas constitui-se em referência para a reflexão sobre as ações de cuidados e educação de bebês” (BARBOSA, 2010a, p. 11).

Nessa perspectiva, o diálogo com a Abordagem Pikler pode ser inspirador para reflexões sobre a maneira como a educadora ou educador trata a criança em contextos coletivos, pois a forma como ocorre essa relação transmite muitas informações aos bebês, por exemplo. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção e impaciência; esses

movimentos suaves dão a entender ao bebê que o adulto espera sua participação e que conta com sua cooperação em tudo o que vai acontecer (TARDOS, 2017).

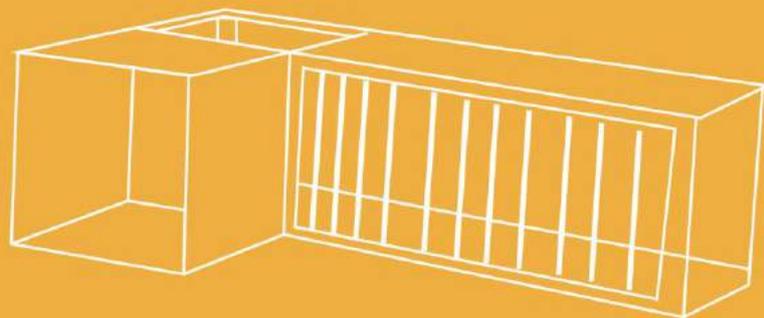
Diante dessa lógica da suavidade de movimentos, não há dúvida de que a situação social traz em si possibilidades de ensinamento muito importantes para os bebês, em especial no que diz respeito ao comportamento social e à apropriação da utilização de determinados objetos e instrumentos, condicionada pelas tradições sociais. Entretanto, a atividade de movimento e brincar livres, sem a interferência direta de um adulto iniciando ou modificando suas ações (FALK, 2011), reforça as oportunidades especiais de aprendizagem do bebê que nenhuma outra coisa pode substituir. Para tanto, a intervenção direta do adulto, ensinando ou interferindo nos movimentos dos bebês, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta a dependência do bebê, enquanto a atitude de respeito à autonomia coloca no lugar de um comportamento possessivo e autocrático (FALK, 2011) dos pais o fundamento de um sistema de relações de confiança e respeito mútuos.

Diante dessa lógica, o caráter coerente dos princípios piklerianos e da prática de Pikler parece proteger as educadoras e educadores de erros graves, porém o perigo maior, e que os profissionais do Instituto tentam evitar, é que êxitos ou fracassos diminuam a sensibilidade para os problemas. Não se quer que lhes exagerem, tampouco que os desconsiderem, uma vez que não levariam em conta o meio de encontrar soluções. Para Pikler (2010), David e Appell (2013), bem como para Tardos (2017), a força maior de seus princípios consiste no fato de sempre encararem sinceramente e de maneira crítica as debilidades de seu sistema educativo, os fracassos diários, pequenos ou grandes, para reencontrar, assim, a direção correta.

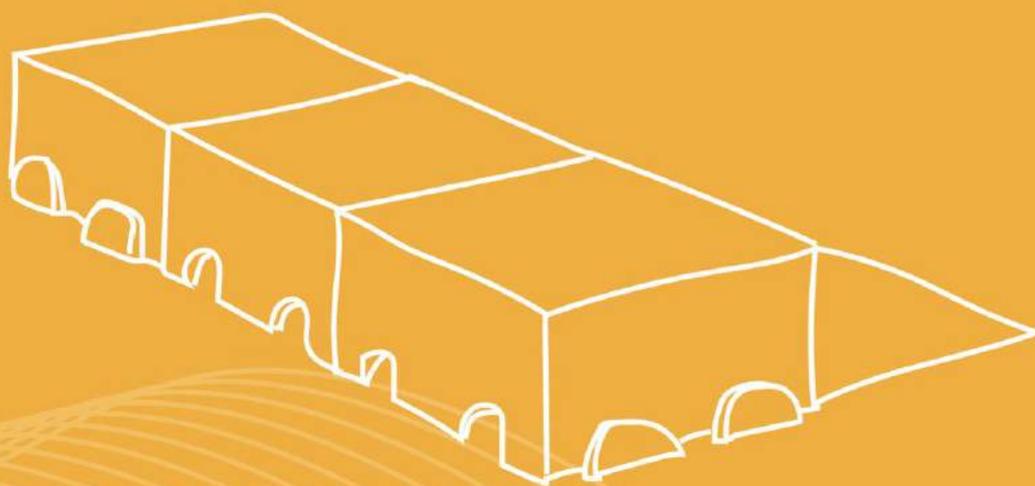
Para mim, a educação de bebês exige olhar para a complexidade que envolve esse momento da vida; por mais que tenhamos estudado, é preciso reconhecer que há muito o que aprender sobre os bebês, tornando esse conhecimento uma busca necessária por aqueles que se comprometem com esta educação. O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno, é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Por isso, acredito que, para o desenvolvimento dessa independência e autonomia, é necessário, além do vínculo de apego seguro, que o bebê tenha experiência de competência pelos seus atos independentes.

Dando sequência, no terceiro capítulo desta dissertação, dividido em três seções, apresento a concepção de bebê presente na Abordagem Pikler. Na primeira seção, trato dos cuidados pessoais dos bebês: o papel da professora. Após, na segunda seção, introduzo uma metáfora para refletir sobre a qualidade das relações de cuidado a partir de um artigo chamado “A mão da educadora”, de Tardos (2016). Finalizando o capítulo, discuto a continuidade e qualidade dos cuidados e relações.





### 3 A CONCEPÇÃO DE BEBÊ PRESENTE NA ABORDAGEM PIKLER





Quando pensamos ou discutimos bebês, faz-se necessário um questionamento: de que bebê estamos falando? Isso se torna importante, pois é através de ideias e concepções sobre os bebês como sujeitos somente de reação (passivos) ou sujeitos de ação (potentes e capazes) que as relações entre o adulto e o bebê se constroem, bem como as práticas de professoras e professores no contexto de creche.

Sendo assim, ao mencionar um bebê que entra na creche, falamos de um bebê, na maioria dos casos, de quatro meses, ou seja, um ser em constante transformação. Por isso, segundo Moura (2017, p. 27-28), “é importante pensar sobre e conhecer como nascem os bebês, ou melhor, que características têm quando nascem. De que são capazes? Que experiências e conhecimentos já levam para a creche?”. Para mim, é central que as professoras e professores não só conheçam, mas entendam sobre desenvolvimento infantil para que possam pensar e modificar suas práticas, observar os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Penso também que a atualização através de formações, de apropriação de estudos por meio de leitura de artigos científicos e estando em contato com pesquisas acadêmicas qualifica o trabalho pedagógico com bebês em creche.

Entretanto, ainda se nota muito desconhecimento dos profissionais das áreas da educação e da saúde que pensam, como afirma Moura (2017, p. 28), “que os bebês nascem sem enxergar. Mesmo alguns psicólogos comparam o recém-nascido a um vegetal, e, impressionantemente a um bolo de carne disforme”. A autora aponta que esse desconhecimento aparece também na maneira como as pessoas se preparam para cuidar de bebês e o que acreditam ser importante. Há profissionais que tratam o bebê como tábula rasa, que acham que os adultos precisam estimular, ensinar, dirigir as interações e que ao bebê cabe somente receber e absorver de forma passiva o que o adulto oferece (MOURA, 2017).

Nesse sentido, sabe-se que bebês humanos nascem dependentes de seus cuidadores, tanto física como emocionalmente, e isso não é negado. Entretanto, a questão é que, mesmo dependentes, são sujeitos de direitos e desejos, capazes de aprendizagens. Diante disso, Moura (2017, p. 32) menciona que “o psicanalista D. Stern considera que o bebê começa a formar um senso de eu, que ele chama de emergente a partir da integração de suas experiências sensoriais, de interação com os outros, seus estados internos e suas ações”.

Corroborando o argumento, Moura (2017) defende que os bebês nascem com uma estrutura que permite que conheçam o mundo, os outros e a si de maneira organizada, aprendendo rápido e que, nesse processo, os adultos são fundamentais. Por exemplo, como

sustenta Feder (2011, p. 77, tradução nossa), “o bebê nunca poderá descobrir sozinho o uso da palavra, porque falar é comunicação, é um feito social. Dessa maneira, o bebê precisa do adulto para realizar esse aprendizado”. Além disso, os momentos de atenção pessoal, como nos mostram David e Appell (2013), são de responsabilidade do adulto, pois os bebês ainda são dependentes do adulto nessa etapa da vida.

Segundo a opinião geral e de grande parte da literatura médica, o recém-nascido é um ser impotente, ainda incapaz de expressar seu bem-estar (PIKLER, 2017). Em relação a sua educação, Pikler (2017, p. 59, tradução nossa) relata que, “na década de 70, os bebês são ensinados com maior intensidade”, ratificando a ideia de John Locke, filósofo dos séculos XVII e XVIII, de que o bebê é um quadro em que não há nada escrito, podendo o adulto começar do zero a escrever a história do bebê (MOURA, 2017). O que Pikler (2017) apresenta é uma concepção de bebê que difere totalmente da que ela observou durante sua trajetória de médica de família e nos anos em que esteve à frente do orfanato da Rua Lóczy.

Nessa direção, Moura (2017, p. 29) aponta que “as pessoas que pensam assim pensam também que cabe a nós, adultos que cuidam de bebês, escrever nessa folha em branco”. Complementando o referido pela autora, penso que não somente os adultos que cuidam de bebês, mas muitos adultos que trabalham no contexto da creche, como professores e professoras, acreditam também que seria importante estimular, ensinar, dirigir as interações, cabendo ao bebê um papel passivo de tábula rasa, de absorver e receber os ensinamentos do adulto.

Pikler (2017, p. 59, tradução nossa) compartilha em seus escritos “que se espera do bebê que, se o colocarem em uma determinada postura, fique nela, que imite os atos simples que os adultos lhes mostram, que repita as palavras que repetem a eles”. Os adultos não nutrem os bebês só de alimentos, mas de conhecimentos, pois são os adultos que decidem o que o bebê deve saber, fazer e como fazer, atendendo cada vez menos às iniciativas dos bebês.

Por outro lado, para Moura (2017, p. 29), “os bebês ao nascer são capazes de muitas coisas”. A autora alega que, ao longo da história, fomos evoluindo até chegarmos às características que facilitam nossa sobrevivência e que, para ela, “bebês humanos dependem de seus cuidadores, não apenas fisicamente, mas e não menos importante, emocionalmente” (MOURA, 2017, p. 29).

Outro ponto importante referenciado por Moura (2017, p. 29) é que “o começo dessa história não é o nascimento, é a concepção”, visto que, dentro do útero, as aprendizagens já se iniciam, propiciadas pela aparato cerebral, permitindo, após o nascimento, que os bebês reconheçam os adultos que deles se ocupam. Ainda no ventre materno, um dos primeiros sentidos a se desenvolver é audição; os bebês ouvem sons, aprendendo, assim, os “processos de habituação e discriminação” (MOURA, 2017, p. 29), reconhecendo, ao nascerem, os sons que ouviam anteriormente e aprendendo cada vez mais.

Em sua obra, Pikler (2017, p. 60, tradução nossa) descreve “o papel do movimento iniciado e executado autonomamente e a retroalimentação recebida das mudanças causadas por tal movimento no desenvolvimento das funções psíquicas”. Essas funções são a aprendizagem, o reconhecimento do mundo que o rodeia, a formação do esquema corporal e do controle da vontade.

Desse ponto de vista, a creche que funciona dentro do Instituto Nacional de Metodologia Pedagógica, o Instituto Emmi Pikler de Budapeste, está em uma situação privilegiada. Nessa creche, são asseguradas condições de cuidados e de educação, além de requisitos pessoais e materiais diferenciados em vários aspectos. Dessa forma, percebe-se um processo de desenvolvimento baseado no que os bebês podem fazer desde os primeiros dias de suas vidas, tomando iniciativas e estabelecendo interações mais eficazes tanto com os adultos que lhes cuidam quanto com o entorno que lhes acolhe.

Em Lóczy, comprovou-se que o bebê é capaz de muito mais do que se havia suposto ou visto até agora, segundo o que Pikler (2017, p. 64, tradução nossa) chama de “educação tradicional, no tocante ao estabelecimento de interações adulto-bebês, bem como às relações ativas dos bebês com seu entorno, não somente em situações experimentais, mas também em sua vida cotidiana”. Para Pikler (2017), o bebê, antes de chorar, mostra claramente insatisfação para o adulto, mostra se está ou não contente, pela sua expressão corporal. A autora coloca ainda que “o bebê que participa ativamente dos momentos de cuidados e vive um equilíbrio emocional satisfatório é ativo e toma a iniciativa em outros momentos” (PIKLER, 2017, p. 65, tradução nossa), sendo capaz de buscar em seu entorno o objeto que lhe interessa, de conhecê-lo autonomamente, de brincar com ele e manipulá-lo.

Atualmente, o Instituto Pikler, em Budapeste, na Hungria, promove o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas em contexto coletivo, criando um ambiente acolhedor através de seus profissionais e do espaço físico com base em dois eixos:

- a) a relação vincular: como assinalam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 96), “o apego aos cuidadores é diferente do apego aos pais de muitas formas”; uma delas é relativa à duração da relação, pois o apego aos pais é para sempre, já aos professores é por um tempo determinado; e
- b) a promoção da autonomia: para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, experimentar, aperfeiçoar e viver, a cada fase do seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos (FALK, 2011).

Nesse sentido, o início do trabalho ocorre pelos cuidados corporais e promoção de bem-estar, dando continuidade nos âmbitos em que o bebê não necessita da ação direta do adulto, como a função motora e a atividade voluntária, para que, conforme o seu desejo, ele se desenvolva, descobrindo todas as suas possibilidades. Por isso, para o Instituto Pikler, “educar começa por cuidar” (HERRÁN, 2013, p. 38, tradução nossa), ou seja, a abordagem não é apenas um método de cuidado de bebês e crianças bem pequenas, pois, se fosse assim, os bebês poderiam seguir em casa sendo cuidados pelas famílias.

No entanto, a experiência de Lóczy teve sua emergência na ação educativa e nos cuidados no âmbito familiar, e posteriormente no contexto institucional. Pikler (2010), que detinha um conhecimento muito grande sobre desenvolvimento infantil, buscava ajudar os pais a otimizar o convívio da criança saudável nesse cenário. Emmi Pikler, por ser pediatra, fazia seus atendimentos domiciliares, ensinando aos pais questões de higiene, de cuidados básicos, mostrando a importância do desenvolvimento motor autônomo para as famílias. Fazia com que os pais observassem seus filhos durante os momentos de brincar, que os tratassem com respeito, que antecipassem tudo que ia acontecer durante os instantes dos cuidados corporais.

Isto posto, a Abordagem Pikler consiste em proporcionar cuidados personalizados, um marco de vida estável (DAVID; APPELL, 2013), um ambiente adaptado às necessidades funcionais de cada idade e promover a liberdade de movimentos (PIKLER, 2010; FALK, 2011). As professoras passam a confiar na capacidade do bebê, adquirindo um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, percebendo as características e as condições desse desenvolvimento, podendo, assim, comprovar – como pontua Herrán (2013) – a relação entre a qualidade dos cuidados e a progressão da atividade autônoma.

A concepção pikleriana de bebê leva à concepção pikleriana de desenvolvimento e vice-versa (HERRÁN, 2013). Por isso, segundo Herrán (2013, p. 44, tradução nossa), a concepção de bebê da Abordagem Pikler é “radicalmente diferente à das concepções usuais: é um bebê proativo em seu movimento livre, autônomo em sua atividade cotidiana, capaz de compreender a linguagem que se dirige a ele e, especialmente nos cuidados, é um interlocutor ativo”.

Concordando com o que afirma Herrán (2013, p. 43, tradução nossa), “a intervenção adulta é chave nesse complexo sistema educativo e oscila entre física e humana”. Em outras palavras, em primeiro lugar, quando o adulto atua diretamente e trabalha em contato físico com o corpo do bebê o faz tratando-o como pessoa e não como um objeto, pois, desse modo, estabelece uma relação de respeito e confiança com ele. Além disso, a intervenção pode ocorrer de forma indireta, isto é, quando o bebê está em atividade autônoma, não se impõe sua estimulação nem se ensina ou ajuda o bebê (DAVID; APPELL, 2013), o adulto se ocupa de outro bebê ou das condições físicas do ambiente, reorganizando-o, tomando notas, registrando, observando.

Para tanto, cabe salientar que o bebê ou a criança bem pequena, na Abordagem Pikler, é o centro da intervenção educativa, na qual “concerne ao bebê a função construtiva e elaborativa que ele leva a cabo durante sua atividade espontânea” (DAVID, 2006, p. 43, tradução nossa). Herrán (2013) aponta ainda que esse modo de pensar o cotidiano dos bebês em instituição pode ser referido como abordagem, aporte, aproximação ou experiência em função de onde se focalize o interesse.

A partir do exposto, apresento nas próximas seções a questão dos cuidados pessoais dos bebês e a relação com a professora com uma metáfora sobre a qualidade das relações de cuidados através da mão da educadora (TARDOS, 2016), bem como a qualidade e continuidade dos cuidados e relações.

### 3.1 OS CUIDADOS PESSOAIS DOS BEBÊS: O PAPEL DA PROFESSORA

Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal. (FALK, 2016, p. 19, tradução nossa)

Essa relação entre o adulto e o bebê que acontece nos momentos de cuidados assume um papel importante no desenvolvimento dos bebês e na tomada de consciência de si, do outro e dos papéis de cada um. Em tal perspectiva, Falk (2016) trata esse sistema de relações como algo essencial para que o bebê suporte frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade e para a construção dos seus valores e suas regras de comportamento. O desafio não é apenas ajudar a criança a superar a separação dos pais, mas, como aponta Falk (2016, p. 25, tradução nossa), é também assegurar uma vida cotidiana rica, ou seja, não basta oferecer somente cuidados no contexto de creche.

Quando Emmi Pikler foi chamada para assumir o Instituto da Rua Lóczy, em 1946, seu objetivo era diminuir e posteriormente acabar com a carência da vida das crianças que não puderam ser cuidadas por suas famílias (FALK, 2016). Por essa razão, Falk (2016, p. 26, tradução nossa) relata que Pikler estava convencida de que “se um bebê não pode ser criado por sua mãe, a relação maternal não tem condições de ser reproduzida, mas é possível lhe oferecer, no contexto de uma coletividade, experiências de natureza totalmente diferente, que favoreçam seu desenvolvimento”.

Houve, por parte de Emmi Pikler, “um rompimento, de forma consciente e radical, com a maneira tradicional de se proceder nas instituições que atendiam coletivamente a essas crianças” (FALK, 2016, p. 26, tradução nossa). Essa chamada maneira tradicional era impessoal; as regras estritas de higiene e legislação sanitária, o medo do contágio de doenças e de acidentes e os cuidados rápidos e funcionais determinavam tanto o contexto de vida das crianças quanto dos funcionários (FALK, 2016).

Contudo, Pikler não tentou reproduzir no Instituto a estrutura familiar; ao contrário, encarregou-se das crianças pelas suas experiências, observações e descobertas feitas durante sua jornada de médica de família. Além disso, “trabalhou na concepção de uma relação adulto-criança que permitisse à criança desenvolver a capacidade de se relacionar, a partir da qual poderiam expandir seus relacionamentos futuros” (FALK, 2016, p. 26, tradução nossa).

Essa concepção trata também, como afirma Falk (2017, p. 163, tradução nossa), “de uma questão dolorosa e principal obstáculo para o desenvolvimento dos bebês, que é a falta de continuidade”. Na família, é assegurado ao bebê a essencial continuidade da sua vida, mesmo que durante a etapa escolar os conceitos de educação entre família e escola sejam distintos. É o sentimento de pertença a sua família que estabelece sua continuidade. A autora argumenta que “essa continuidade lhe aporta segurança e tranquilidade, continuidade nas

pessoas, em seu ambiente material, em seu entorno, na evolução dos episódios cotidianos” (FALK, 2017, p. 163, tradução nossa).

Sendo assim, pode-se pensar que a constante mais importante é a relação pessoal (FALK, 2017), unindo, dessa forma, o bebê às principais figuras de seu entorno, possibilitando a ele “um estado afetivo que dê vontade de ser ativo, de se interessar pelo mundo e de se esforçar em conhecê-lo” (FALK, 2017, p. 163, tradução nossa). O desenvolvimento dessa relação não só é difícil para o bebê, como para o adulto. É um caminho com dúvidas e conflitos que podem atrapalhar a construção dessa interação. Como aponta Falk (2017, p. 167), “suportar esse processo também não é fácil para o adulto, porém sempre deve ter muita paciência, compreensão, doçura e ao mesmo tempo firmeza”.

Nessa direção, o trabalho em contexto de creche é muito complexo e requer, por parte das professoras e professores, uma resistência física e mental, “pois a professora deve querer aos bebês de maneira que, por um lado, a observação de suas atividades e os cuidados que ela oferece satisfaçam ao bebê e, por outro lado, seja sensível a seus problemas e necessidades” (FALK, 2017, p. 167, tradução nossa). A meu ver, se as professoras e professores conseguem o equilíbrio entre esses dois pontos, são capazes de oferecer aos bebês o que necessitam, pois, como frisado anteriormente, não devem pretender ser as mães e pais desses bebês (DAVID; APPELL, 2013), estando conscientes de que não estão educando seus filhos, que não seguirão com eles por muito tempo. “Isso não significa que não possam encontrar prazer nessa relação, desde que substituam a paixão de seus sentimentos pela intensidade de seu interesse” (FALK, 2017, p. 167, tradução nossa).

Além disso, Falk (2016, p. 20, tradução nossa) sustenta que, “para a educação dos bebês que não são os filhos das professoras, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas uma competência especial, um controle e supervisão continuados”. Por isso, em Lóczy, investe-se muito tempo na formação das professoras. Elas ficam, segundo Vincze (2006), semanas ou meses cumprindo somente tarefas materiais, sem se ocupar de bebê algum; depois, ocupam-se de um bebê, sob a supervisão direta da pedagoga responsável. Isso se dá por conta de uma preocupação de que uma professora que parte de suas próprias emoções desperta pedidos e exigências emocionais impossíveis de satisfazer, no marco da coletividade, provocando decepções e frustrações dolorosas ao bebê (VINCZE, 2006).

Dessa maneira, a professora que “observa com prazer o desenvolvimento dos bebês encontra neles o resultado de seu trabalho e estabelece a base de uma relação que permite igual segurança para todos os bebês do grupo” (FALK, 2017, p. 167, tradução nossa). Em Lóczy, para que isso ocorra, as professoras acompanham o mesmo grupo de forma duradoura, pois, como aponta Falk (2017), poderão conhecer bem os bebês de seu grupo e eles a elas. Uma das explicações da manutenção das professoras no mesmo grupo é que, assim, poderão satisfazer as necessidades dos bebês de modo cada vez mais tranquilo e, como menciona Falk (2017, p. 168, tradução nossa), poderão “perceber melhor o desenvolvimento dos bebês como consequência de seu próprio trabalho e os comportamentos dos bebês como respostas aos seus cuidados”.

Nessa perspectiva, a alternância de adultos como responsáveis pelos bebês, seja por qualquer motivo, como ausências, organização improvisada dos horários de trabalho ou reorganização dos grupos de crianças, implica, para Falk (2016, p. 30, tradução nossa), que “a professora não conhecerá as crianças que lhes são confiadas”, podendo nem perceber que não consegue estabelecer trocas verdadeiras e pessoais com as crianças. Concordando com a autora, complemento que, dessa maneira, não há um conhecimento mútuo de suas formas de ser, um não conhece o outro, podendo inclusive não se ser receptivo aos sinais da criança, não compreendendo seus gestos, choros, palavras, bem como não sabendo adaptar os cuidados às necessidades individuais dos bebês.

Diante do exposto, utilizo-me do aporte de Falk (2016, p. 22, tradução nossa) quando afirma que “é sobretudo durante os cuidados corporais que o recém-nascido chega a se conhecer e a conhecer o adulto”. No início, o bebê aprende a conhecer as necessidades corporais sob tensão e sofrimento, ou seja, não sabe que está com fome, frio, calor ou dor. Nessas situações, o adulto intervém, porque compreende os sinais e responde às suas necessidades, possibilitando uma associação das situações com o adulto e o sentimento de segurança física, emocional e afetiva. Ocorre aqui um aprendizado, por parte do bebê, da percepção de suas necessidades, assim como de que é ele próprio que as experimenta.

Nesse sentido, o banho, a alimentação e o vestir-se manifestam qualidades que, independentemente da idade, surpreendem a quem observa pelos seguintes motivos, conforme apontam David e Appell (2013):

- a) a forma como tratamos o bebê, como um sujeito de ação e não um objeto;
- b) a realização das ações de cuidados de modo idêntico;

- c) movimentos leves e suaves;
- d) atividades de cuidados nunca devem ser interrompidas e devem ser feitas no ritmo dos bebês.

Somente se tudo o que acontece ao bebê, como afirma Falk (2016, p. 31, tradução nossa), “tem lugar dentro de um relacionamento estável, de trocas reais, que lhe permita tomar consciência da pessoa que se ocupa dele e também de si mesmo, que pode estabelecer a consciência de si”. Em Lóczy, esse caráter pessoal da relação se intensifica por meio de um sistema em que cada professora se ocupa de parte do grupo. Cada bebê está sob responsabilidade de uma professora-referência, a qual fica encarregada de dois a três bebês, assegurando, assim, uma relação estável, contínua e autêntica dentro da Instituição.

As educadoras, que observam ao mesmo tempo que atuam, compartilham entre elas o que afeta a criança. Além disso, uma terceira pessoa próxima (psicóloga, pedagoga ou assistente), mas que não está diretamente implicada nos cuidados, acompanha a equipe com suas observações regulares, tendo um distanciamento e compartilhando o conteúdo de suas observações em reuniões e ou conversas individuais (FALK, 2016).

Os momentos de cuidados são especialmente importantes em uma escola de Educação Infantil, sobretudo na formação da “atitude da educadora” (DAVID; APPELL, 2013), que tem a tarefa concreta de pedir a cooperação do bebê nesses momentos. Essa troca, essa narrativa da ação da educadora, ajuda a evitar ações mecânicas por parte do adulto em relação aos bebês na hora da troca de fraldas, por exemplo, tornando esse momento um instante de cooperação, de aprendizado. Diante disso, o papel do adulto na prática Pikler, segundo Szanto-Feder (2011, p. 43, tradução nossa), é o de “responsável pelos cuidados de qualidade, onde esses momentos de trocas, diálogos prolongados, plenos de atenção e de respeito frente ao interlocutor que é o bebê, o permitam conhecer o adulto intimamente”.

Por essa razão, no Instituto Pikler, os momentos mais relevantes da interação adulto-criança são os referentes aos cuidados (FALK, 2016). Concordo com a autora, pois, para mim, é nos momentos de atenção pessoal que a criança está em relação direta com o adulto, olho no olho, quando o adulto pode dedicar atenção total, o que permite o desenvolvimento das relações mútuas. Vemos aqui uma docência de bebês em que há um ensino e uma aprendizagem, sendo também uma excelente ocasião para o adulto falar de forma íntima com o bebê, não só para ensiná-lo as ações cotidianas, mas para que, durante os cuidados

corporais, o bebê aprenda a avisar e posteriormente a expressar suas necessidades e também o sentimento do seu próprio bem-estar (FALK, 2016).

Além disso, deve-se mencionar outra faceta dos cuidados: os estímulos táteis e os contatos físicos entre a criança e o adulto, cuja importância é indiscutível. Falk (2016, p. 23, tradução nossa) sustenta que “acredita-se com frequência que os contatos físicos se reduzem a pegar as crianças no colo, acariciá-las, mimá-las, fazer cócegas”.

Por esse motivo, quando a educadora ou educador fala sobre a parte do corpo que está sendo tocada, ajuda o bebê a construir seu esquema corporal, que é a experiência imediata da unidade dos segmentos do corpo e a posição que ele ocupa no espaço. O esquema corporal resulta da organização cognitiva e afetiva de cada um (SOARES, 2017), sendo construído e reconstruído pelas contínuas alterações da posição do corpo no espaço. Ele favorece a aquisição das habilidades motoras.

Desse modo, se, durante o momento dos cuidados, o adulto está de fato atento ao bebê e aos seus sinais, cria a possibilidade de que ele intervenha no processo dos cuidados. Assim, é possível ocorrer coordenação entre adultos e bebê, não se tratando o bebê como um objeto, mas como um sujeito potente, que senta, observa, registra e compreende – ou compreenderá se lhe permitirem, através da suavidade dos gestos – (TARDOS, 2016), pois o bebê não pode ser manipulado em função do que for confortável para o adulto.

Portanto, o diálogo estabelecido entre adultos e bebê proporciona ao adulto mais recursos para comunicar a sua intenção ao bebê ou para adaptar sua atividade às necessidades dele. Essa comunicação é facilitada pela repetição dos cuidados que se oferecem várias vezes ao dia, com a repetição de gestos idênticos acompanhados de palavras, em uma sucessão parecida que permita que o bebê antecipe o gesto e o que vai acontecer. A seguir, apresento um quadro de sugestões sobre como proceder nos momentos dos cuidados, de acordo com os princípios e experiências do Instituto Pikler (Quadro 1).

Observando as sugestões do Quadro 1, é possível estabelecer uma aproximação com o dito por Gonzalez-Mena e Eyer (2014), que colocam que, toda vez que um educador interage de modo que foque completamente em uma criança específica enquanto cumpre alguma das tarefas essenciais da vida diária, o tempo gasto nisso prolonga as conexões. As autoras afirmam ainda que, “quando manipulam o corpo da criança com atenção em outro lugar, os cuidadores perdem a oportunidade de deixar que a criança experimente uma interação humana íntima” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 51).

## QUADRO 1 Sugestões da Abordagem Pikler nos momentos de cuidados básicos

Cuidados básicos	Abordagem Pikler – sugestões
<p>Alimentação</p> 	<p>Para bebê que não se senta por conta, alimentação no colo, posição que favorece um contato mais íntimo e a possibilidade de troca de olhares.            Segurar a mamadeira perto da base para o bebê poder explorar e segurá-la sozinho.            Para bebê que já deglute, bebidas são oferecidas em copos, com o apoio da educadora.            Para bebê que se senta sozinho, com segurança, pode-se usar uma cadeira que permita o apoio. É alimentado pela educadora em uma mesa pequena e participa da ação, com sua própria colher.</p>
<p>Troca de fraldas</p> 	<p>Educador deve ser delicado e explicar o que está acontecendo.            À medida que vai se desenvolvendo, a criança é quem escolhe a posição em que quer ficar na hora das trocas, estabelecendo uma relação com o educador, que implica sincronia de movimentos.            Se a criança ficar em pé, a educadora se adapta a sua iniciativa, respeitando a autonomia da criança em relação aos seus movimentos corporais.            O momento do desfralde não é programado pelo adulto, mas definido pela necessidade de cada criança.</p>
<p>Banho</p> 	<p>Momento propício para solicitar a colaboração da criança, investindo em sua autonomia.            De acordo com a ação que está sendo realizada, o adulto pode pedir, por exemplo, que a criança estique ou dobre o braço, ou levante a perna, no momento da retirada e colocação das roupas.</p>
<p>Sono</p> 	<p>A educadora não deve forçar a criança a dormir, mas acalmá-la durante o processo de troca, por meio de um diálogo suave, explicando que está chegando a hora de dormir e descansar, e que logo mais ela poderá retomar a brincadeira.</p>

Nesse sentido, como argumentam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 63), se os adultos consideram as tarefas de cuidados como experiências vitais ao aprendizado, eles estão mais propícios a realizá-las com paciência e atenção. Outro ponto importante em relação a esses momentos é que, se eles forem bem aproveitados, os bebês precisarão de menos atenção do adulto durante outros períodos do dia (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

O bebê que vivencia boas relações com o adulto de referência é beneficiado por isso no seu processo de construção da autonomia, ou seja, não é um fim em si mesmo e “ só adquire valor autêntico, se implica a alegria do eu faço sozinho, só se essa independência constituir um privilégio para o qual a criança dá grande importância” (FALK, 2016, p. 23, tradução nossa). Corroborando a autora, pode-se pensar que, em contextos coletivos, o que se vê com frequência é que os bebês têm que dar conta por si mesmos das atividades na hora de comer, se lavar etc., e o mais cedo possível, mesmo que não estejam maduros para tal ação. Falk (2016, p. 23, tradução nossa) aponta que “essa maturidade não vem determinada unicamente pela idade da criança, não depende só do grau de desenvolvimento motor ou intelectual ou domínio dos gestos”. Pelo contrário, exigir desse bebê atingir um nível de autonomia que ultrapasse sua maturidade social e afetiva é fazer com que ele experimente essa situação como uma negativa de ajuda por parte do adulto (FALK, 2016).

Diante do exposto, pensar nos cuidados pessoais dos bebês em relação ao papel da professora é pensar em tudo o que o bebê vive na instituição, desde a sua chegada, durante toda a sua permanência, e que esse papel, como bem coloca Falk (2016, p. 37, tradução nossa), “contribui para a inserção do bebê em um novo meio”, seja na sua família ou na Escola de Educação Infantil. Essa inserção será melhor sucedida se devolver ou proporcionar ao bebê “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, 2016, p. 37, tradução nossa)

### 3.2 A MÃO DA EDUCADORA: A QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE CUIDADO

A forma como tocamos o outro, sejam bebês, crianças ou adultos, ensina muito para ele e diz muito de nós. Tardos (2016), em seu artigo *A mão da educadora*, apresenta a importância dos estímulos táteis na vida do bebê com relação aos contatos corporais entre o bebê e o adulto. A autora discute que isso não tem sido colocado em prática e que “a literatura

especializada estuda muito pouco, ou nada, sobre quais gestos do adulto são agradáveis aos bebês e quais são os que, mesmo sem a intenção, provocam sensações desagradáveis” (TARDOS, 2016, p. 62).

A partir disso, a autora nos mostra, através da análise de exemplos observados em sua prática, que, durante os cuidados, o contato corporal pode ser ofensivo, incômodo, provocando inclusive sentimento de frustração na criança. Tardos (2016, p. 62) examina também o que fazer para que o contato “cumpra sua verdadeira função”.

Iniciando a discussão, Tardos (2016) aponta que, por meio de seu comportamento, os bebês expressam o que sentem quando o adulto que se ocupa dele toca em determinadas partes de seu corpo ou até quando o carrega em seus braços. Isso me faz pensar que, conforme tocamos no bebê, ele dará uma resposta, e vou além: conforme a resposta do bebê, devemos então mudar nossa forma de contato, caso o incomode, ou mantê-la, caso lhe agrade.

Por esse motivo, Tardos (2016, p. 63) sustenta que, “se os cuidados são realizados de maneira agradável, se o bebê está relaxado, se durante uma troca de fraldas por exemplo ele está tranquilo, à vontade, enquanto o adulto tira sua roupa, ele irá relaxar mais ainda para poder ser trocado”. Ocorre uma preparação do bebê para essa atividade, ele se prepara emocionalmente para que o adulto o segure, relaxando seu corpo antes de ser tocado. Institui-se assim uma continuidade nos movimentos iniciados pelo adulto, ou seja, pode-se dizer que tem início o processo de cooperação entre bebê e adultos (TARDOS, 2016).

Nesse sentido, durante minha entrada em campo, observei alguns momentos de troca de fraldas, porém um deles me chamou a atenção. Para ilustrar o que foi exposto anteriormente, compartilho o episódio de Pablo (6 meses):

#### ***Troca de fralda***

A professora se aproximou e perguntou para Pablo (6 meses) se podia olhar sua fralda e se ele “estava cocô”. Ao ser perguntado, ele já se ajeitou para receber o toque da professora. Ela então avisou que iria levá-lo ao trocador; na verdade, ela fez um convite para Pablo. Ele sorriu em resposta, como se dissesse “sim, eu aceito”. De forma tranquila e suave, a professora pegou Pablo em seus braços e o levou para o trocador. Colocou-o deitado de barriga para cima, iniciou uma conversa com ele, avisando cada passo, cada ação sua, e Pablo dialogava com ela, não só por sons, pois ainda não fala, mas por um diálogo corporal, em que ele respondia às ações da professora, cooperando com seus gestos em relação aos gestos da professora. Tudo foi avisado e antecipado pela professora, nada foi feito de surpresa ou sem avisar, sendo visível o relaxamento do bebê, bem como a sensação agradável de bem-estar e conforto em estar ali, na relação com o adulto nos momentos de cuidados. (Diário de Campo, setembro de 2019)

Conforme Tardos (2016, p. 63), “uma das fontes de experiências desagradáveis podem ser os movimentos rotineiros, mal aprendidos pelas educadoras”. Como pode ser observado a partir da leitura da nota do diário de campo, tal fato não ocorreu no episódio em questão. No episódio narrado, fica visível que a forma como o adulto toca o bebê ensina muito para ele, já que, nessa situação, a aprendizagem ocorre pelo toque, tom de voz e olhar. Exatamente como afirma Tardos (2016, p. 63), “o bem-estar da criança depende antes de mais nada do adulto, ou seja, da maneira como ele a toca”. O bebê sorria durante a troca, conversava com a professora, emitia sons. Em nenhum momento, Pablo (6 meses) ficou incomodado com o que se passava ali e tampouco a professora, pois ela estava em sintonia com o bebê, sua atenção estava totalmente voltada para ele.

Mesmo sabendo que uma troca de fraldas deve ocorrer com muito cuidado e delicadamente, nem sempre se passa desse modo. Os bebês, como mencionam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 56), “passam por períodos em que não cooperam, e é importante que passem por esses períodos, mesmo sendo difícil para seus cuidadores”. As autoras apontam que resistir também é sinal de crescimento, dado que, assim, conquistam individualidade e independência. Porém, aconselham às educadoras a continuarem seguindo o mesmo princípio, envolvendo os bebês para que eles cooperem (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Gestos bruscos ou inesperados por parte dos adultos podem sim ser desagradáveis ao bebê (TARDOS, 2016). Tardos (2016, p. 62) declara que “experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passam juntos enriquecem e diversificam a relação entre a criança e o adulto, estreitando cada vez mais, enquanto as experiências desagradáveis perturbam a criança e que isso pode provocar desconfiança em relação ao adulto”. Os bebês muitas vezes estremecem ao serem tocados de surpresa, contraindo-se, tensionando a própria musculatura. Com frequência, esse desconforto vem de uma mudança de equilíbrio (TARDOS, 2016); se não sustentarmos a cabeça do bebê, por exemplo, nos primeiros meses, ele fará um esforço, contraindo-se e impedindo que a cabeça caia para trás, porém essas ações nem sempre são eficazes.

Contudo, pelas mãos das professoras, passam muitos bebês no decorrer do dia, o que não é uma tarefa fácil, com troca de fraldas, alimentação, banho, preparação do espaço do sono e do brincar. Tudo isso, segundo Tardos (2016, p. 63), “pode influenciar em seus gestos” na forma de tocar esse bebê e de realizar essas ações. Isso pode ocorrer em instituições onde parece que a melhor professora é a que troca mais fraldas e mais rapidamente. Isso porque,

como aponta Tardos (2016, p. 63), “os movimentos que durante o processo dos cuidados se repetem com frequência, acabam se tornando, de forma geral, automáticos, justamente por serem repetitivos, mais curtos e mecânicos”, tornando a professora capaz de preparar rapidamente as roupas e objetos para trocar o bebê, servir rápido a comida, enfim, ser rápida e eficaz nas suas ações.

A autora traz ainda um dado importante: em várias profissões, o trabalho considerado eficiente é o que é realizado de maneira mais rápida; no caso da Educação Infantil, “o trabalho da educadora é facilitado, se alguns de seus movimentos se tornam rápidos e mecânicos” e isso indicaria sua habilidade com as crianças (TARDOS, 2016, p. 64). No entanto, Tardos (2016) argumenta que isso pode ser um perigo, pois a rapidez nos gestos não permite, pelo contrário, impede que o bebê se prepare para a situação de forma adequada ou que participe ativamente dessa ação, interagindo com o adulto. Alguns desses gestos rotineiros, como o de pegar o bebê, segurar suas pernas e braços durante a troca, impossibilitam de fato que o bebê desenvolva sua atividade para que o trabalho da professora seja mais rápido.

Outro ponto relevante que devemos levar em consideração é o papel da professora. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) apontam que as professoras, durante os cuidados, não devem distrair os bebês, uma vez que “um dos perigos dos primeiros anos é ensinar aos bebês que eles precisam ser entretidos” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 56), o que pode se tornar um vício para os bebês, tornando-se difícil romper com essa prática. Se pensarmos no momento de alimentação, por exemplo, quando o bebê que ainda não come sozinho, de forma autônoma, é alimentado no colo da professora e, como cita Tardos (2016, p. 65), “tem um braço preso entre o adulto e seu próprio corpo, e o outro braço imobilizado pelo braço do adulto, que coloca o prato próximo ao seu queixo”, isso impossibilita a participação do bebê e impede qualquer influência dele no processo de alimentação. Essa situação também demonstra que a educadora não se importa em saber se a criança gosta ou não da comida, se o ritmo em que ela dá a comida para o bebê o agrada ou não, se a quantidade que ela coloca na colher é a desejada pelo bebê; assim, a experiência de comer é convertida em algo desagradável para o bebê (TARDOS, 2016).

Em relação às práticas que devem ser evitadas pelas professoras, Tardos (2016, p. 66) menciona como exemplo:

- a) o da professora que alimenta a criança sentada à mesa posicionada atrás das costas da criança, enquanto segura a parte de trás da cabeça;

- b) o da professora que troca a criança com movimentos rápidos;
- c) quando a professora coloca a criança em pé voltada para ela;
- d) quando a professora segura a cabeça da criança entre suas pernas, excluindo olhares;
- e) quando a professora segura a criança pelo pulso ou antebraço;
- f) quando a professora a puxa para trás.

São hábitos que demonstram que o adulto não tem confiança na criança, que não acredita que a criança seja capaz de compreender o que se espera dela (TARDOS, 2016). Para que esses hábitos sejam evitados, Tardos (2016, p. 66) afirma que “experiências de dezenas de anos provam que a educadora é capaz de abandonar os gestos rápidos, mecânicos e mal aprendidos, embora se trate de um processo difícil de se levar a prática”. Portanto, a autora observa que é necessária uma mudança de atitude por parte do adulto, asseverando que “o interesse sincero, acompanhado dos esforços para obter uma verdadeira parceria com a criança, produzirão mãos sensíveis, delicadas e ternas” (TARDOS, 2016, p. 67).

Em Lóczy, as professoras aprendem a realizar com mais lentidão os movimentos dos quais esperam resposta da criança e contam com a sua participação, como aponta Tardos (2016, p. 68). Ainda assim, se, durante a ação de vestir, puxarem o braço do bebê ou vestirem o bebê com rapidez e, na hora da alimentação, colocarem o copo direto na boca, não dão ao bebê a oportunidade de tocar nos objetos antes de realizarem a ação, tornando o movimento do bebê supérfluo (TARDOS, 2016). Desse modo, para Tardos (2016, p. 68), “se a educadora executa seus movimentos prestando atenção aos movimentos de resposta da criança”, oferecerá oportunidade de participação por parte dos bebês nas diversas “operações que constituem os cuidados”.

A mão do adulto é uma fonte muito grande e importante de experiências para a criança (TARDOS, 2016, p. 69). No meu ponto de vista, para se ocupar de bebês, é necessário ir além do interesse, é necessário mais que olhos e ouvidos atentos ou palavras e sorrisos, é necessário que a professora toque o bebê com delicadeza nas mãos, com paciência e atenção para responder às suas necessidades, mesmo sabendo, como afirma Tardos (2016, p. 69), que “é mais fácil conseguir das educadoras um rosto sorridente, ou que conversem com as crianças, do que movimentos ternos e delicados”. Por fim, de acordo com Tardos (2016, p. 69), através de sua experiência, além do “interesse pelo bebê e a criação de outras condições para uma atenção solícita, a ‘cultura’ das mãos e os movimentos conscientes permitem

ocupar-se dos bebês e crianças pequenas”, fazendo com que se sintam bem, estando tranquilos, alegres e tendo uma participação ativa, influenciando, assim, favoravelmente o comportamento da professora.

Corroborando os escritos de Tardos (2016), penso ser preciso que nós, professores, tenhamos “a mão da educadora” descrita pela autora, como uma mão que ensina e que aprende, que confia e que é confiada, uma mão sensível que transmite a calma e a tranquilidade para a construção de uma relação plena e saudável.

A partir do exposto, na próxima seção, apresento a questão da continuidade e qualidade dos cuidados e relações.

### 3.3 CONTINUIDADE E QUALIDADE DOS CUIDADOS E RELAÇÕES

Os bebês que chegam nas creches precisam de um ambiente que lhes dê segurança e bem-estar, um espaço acolhedor, onde eles possam interagir de forma estável, integrando referências que lhes ajudem a se localizar, adquirir confiança e a se estruturar. A questão aqui é assegurar uma vida cotidiana rica durante o período em que ele fica na instituição.

A pergunta que Falk (2016, p. 25, tradução nossa) apresenta é: “como se pode conseguir isso?”. Emmi Pikler, ao criar o Instituto da Rua Lóczy, tinha como objetivo acabar com os fatores de carência da vida dos bebês e crianças bem pequenas que, por várias razões, não foram criadas por suas famílias.

Pikler tinha certeza de que, se a relação maternal não pudesse ser reproduzida na instituição, deveria se oferecer aos bebês, no contexto da coletividade, uma experiência para favorecer seu desenvolvimento. Dessa forma, Falk (2016, p.26, tradução nossa) compartilha em seus escritos que Pikler mudou seu jeito de pensar e “rompeu de forma consciente e radical com a maneira tradicional de proceder nas instituições que atendem coletivamente essas crianças”, pois achava essa relação impessoal, com medo de contágio de doenças e de acidentes, com cuidados feitos de modo rápido e funcional, determinando, assim, o contexto de vida das crianças e dos adultos.

Naquela época, Emmi Pikler percebeu que era melhor não reproduzir o ambiente familiar; para isso, ela decidiu “se encarregar das crianças em função das suas experiências adquiridas, suas observações e descobertas feitas com as famílias que acompanhava como pediatra, com relação à importância da atividade livre da criança”, como relata Falk (2016,

p. 26, tradução nossa). A partir dessa decisão, Pikler então trabalhou na “concepção de uma relação adulto-criança” (FALK, 2016, p. 26, tradução nossa), permitindo aos bebês desenvolver suas relações.

Nesse âmbito, Pikler (2010, p. 54, tradução nossa) sugere que o princípio fundamental do funcionamento do Instituto é “que, para tornar possível um desenvolvimento global quase normal, é necessário antes de tudo que se possam estabelecer relações harmoniosas com os adultos”. Para isso, a qualidade nos cuidados deve garantir a satisfação das necessidades essenciais do bebê, através da segurança e confiança que as experiências positivas possibilitam em sua vida cotidiana.

E quais seriam essas necessidades que a instituição precisaria atender? Elas são: “a segurança afetiva, através de relações estáveis, tomada de consciência, inclusive noção de seu entorno social e material, e a procura de um bom estado de saúde e bem-estar corporal da criança” (FALK, 2016, p. 26, tradução nossa). Isso tudo promoverá o projeto educativo e a atitude das professoras, com o intuito de que a criança se sinta acompanhada e apoiada, participante e ativa, e não apenas alguém passivo, manipulado ou dirigido. Para Falk (2016), essas necessidades são igualmente importantes, constituindo, assim, um conjunto que deve ser respeitado simultaneamente, ou seja, se alguma necessidade for deixada de lado, as outras não acontecem.

Nesses termos, “a visão contrária a estimulação da criança é aquela que sustenta que tudo que você precisa fazer pelos bebês é cuidar deles e mantê-los seguros; eles se desenvolverão por si mesmos” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 25). De acordo com tal perspectiva, o papel da professora aparenta ser desnecessário; porém, quando temos cuidadores que se utilizam somente do instinto, isso parece viável. No entanto, quando se deparam com situações em que as necessidades de um bebê são difíceis de determinar, percebem a inevitabilidade de ampliar esse ponto de vista.

Na minha opinião, essa estabilidade é central, pois, como afirma Falk (2016, p. 28, tradução nossa), “é essa continuidade, estabilidade que dá à criança a possibilidade de se sentir em um estado de segurança afetiva que lhe permite estar aberta ao mundo exterior que ela buscará conhecer”. Sendo assim, quando as ações dos adultos são cuidadosamente pensadas e minimizadas, os bebês aprendem que podem prever o que vai acontecer. Seus sentimentos de impotência são minimizados, dando lugar à segurança. As ações dos adultos em relação aos cuidados devem ser feitas do mesmo modo com o qual o bebê está

acostumado, evitando que ele fique em uma situação de desequilíbrio e ajustamento o tempo todo (FALK, 2016).

No Instituto Pikler, as práticas em relação aos cuidados são recorrentes, pois os bebês são pegos no colo do mesmo jeito, as rotinas são conduzidas da mesma forma todos os dias, bebês são alimentados na mesma ordem, sabendo quando será a sua vez, tendo sempre a mesma pessoa disponível para se relacionar de maneira previsível, dando consistência a essa relação. Isso se aproxima da prática do grupo que observei durante minha entrada em campo e compartilho através do episódio a seguir:

***Um momento de alimentação***

Por volta de 11h, os bebês brincavam livremente na sala e no solário; as duas professoras foram se aproximando dos bebês, avisando que logo seria o momento de almoçar. Elas estavam preparando os bebês para uma mudança de atividade. Eles passariam de um momento de brincar livre para um momento de cuidados: primeiro a higiene, lavando as mãos, e depois a alimentação, quando quem consegue comer sozinho, assim o faz, e os que necessitam de auxílio ou que ainda não conseguem comer sozinhos são auxiliados então pelas professoras. A sala tem uma mesa redonda e bancos específicos para alimentação. Os bebês que já comem sozinhos se sentam nos bancos e utilizam a mesa, já os bebês que ainda dependem da professora para tal atividade são alimentados no colo. Estavam todos ao redor da mesa comendo, e cada professora se ocupando de um bebê, sempre o mesmo. Os bebês estavam sendo alimentados no colo das professoras, sentados lateralmente, de forma que as professoras segurassem suas costas e os alimentassem olhando para eles, com gestos suaves, fala sensível e olhar atento. Após esse dia, sempre que presenciei momentos de almoço, foi assim que aconteceu, ou seja, com a previsibilidade e estabilidade, não causando desconforto aos bebês, tampouco às professoras. (Diário de Campo, setembro de 2019)

Os momentos de cuidados eram todos muitos bem planejados e pensados pelas professoras na creche onde realizei minha pesquisa. Para que os bebês se sentissem seguros, elas seguiam as inspirações piklerianas, tais como:

- a) os bebês não eram acordados para comer;
- b) respeitava-se o tempo de cada bebê;
- c) não se tiravam repentinamente os bebês de momentos de atividade livre para os colocarem em outras atividades;
- d) havia uma preparação\; as professoras avisavam, faziam narrativas dos acontecimentos.

Segundo Falk (2016, p. 29, tradução nossa), “para proporcionar uma base de sentimento de segurança, o contexto geral de todos os lugares que recebem crianças tem de ser concebido de maneira a assegurar a continuidade da vida da criança”. Essa necessidade

de continuidade afeta, como afirma Falk (2016, p. 29, tradução nossa), “todos os aspectos da vida dos bebês, seu ambiente material, social e o encadeamento dos acontecimentos que evitem ou pelo menos reduzam ao mínimo as improvisações”. Com base nisso, a continuidade dos cuidados significa estar sob responsabilidade do mesmo professor por muitos anos e na mesma turma, pois, em Lóczy, as turmas são multi-idade, não sendo as crianças promovidas quando atingem um determinado nível de desenvolvimento. Isso também mantém o grupo unido e estabelece um vínculo da criança com o adulto que a cuida, além de não precisar se readaptar a cada ano a um novo ambiente.

Para proporcionar uma base de sentimento de segurança, Falk (2016, p. 29, tradução nossa) aponta que a “necessidade de continuidade afeta todos os aspectos de sua vida”, uma vez que a permanência relativa do ambiente pessoal e material e o encadeamento dos acontecimentos cotidianos formam o contexto da vida cotidiana dos bebês. Mesmo sendo essa permanência interrompida por alguma circunstância, a base de seu universo é constante. Concordando com a autora, é o relacionamento que vincula a professora ao bebê, e é através da continuidade que o bebê se sente seguro afetivamente (FALK, 2016).

A partir disso, Falk (2016, p. 28, tradução nossa) argumenta que, “no desenvolvimento da consciência de si mesmo, o sentimento de continuidade de existência tem um papel fundamental, além da imagem que as pessoas com as quais convive têm dela e o papel que lhe é atribuído”. Corroborando o pensamento da autora, para mim, isso significa afirmar quem eu sou, o que vivi, como passei certo período da vida, como me enxergarão e qual papel assumirei nesse processo. A vida do bebê criado com muitas variações, com pessoas diferentes, em condições instáveis, sem continuidade, impede o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social deles, segundo Falk (2016). Cada vez que o bebê passa de um meio a outro, tudo muda, até a comida é diferente; a visão em relação ao bebê vai mudando, sua representação no contexto também, tanto para quem se ocupa dele quanto para seus companheiros.

Não há um consenso sobre esse aspecto por parte das professoras em Lóczy. Lembrome que, quando estive no Instituto Pikler pela primeira vez, em 2014, fazendo o curso introdutório sobre a abordagem, ao questionar sobre a continuidade e sobre as turmas de várias idades, algumas professoras se mostraram favoráveis e outras nem tanto, pois traziam a questão do vínculo como dependência do adulto de referência. No entanto, era uma posição pessoal, e não do Instituto. Na minha opinião, é preciso pensarmos de acordo com cada

realidade, cada contexto, visto que, como traz a abordagem, cada bebê é único, bem como cada professora. Devemos considerar as diferentes culturas, a forma como as instituições se organizam e organizam os grupos de crianças das quais se ocupam. No meu ponto de vista, não é tão simples assim separar as crianças por idade ou manter todas agrupadas em uma mesma sala, independentemente da idade.

Para Falk (2016, p. 29, tradução nossa), “a criança tem necessidade de relações estáveis para poder, por meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriar do sistema de valores da sociedade, das normas e regras de comportamento e das interdições”. Professoras que se ocupam das crianças de forma improvisada não conhecem as necessidades delas, não são receptivas aos sinais delas, não compreendem seus gestos e choros, não sabendo adaptar os cuidados às necessidades das crianças. Nessas condições, ocupar-se dos bebês pode ser muito cansativo e até mesmo entediante, inclusive para quem exerce esse ofício por gosto, podendo se estabelecer um círculo vicioso em que os bebês perdem sua individualidade se a professora não for estimulada a desenvolver um trabalho individual.

Para estabelecer consciência de si, de sua identidade, de sua integridade pessoal e da pessoa que dele se ocupa, é necessário ao bebê ter um relacionamento estável, com trocas reais. Por isso, Pikler (2010, p. 59, tradução nossa) afirma que “o feito de não ajudar o bebê diretamente e evitar incitar-lhe diretamente a fazer tal qual os movimentos, não significa de maneira alguma uma indiferença por parte do adulto; ele compartilha a alegria do bebê quando este domina um novo movimento”. É exatamente através dessa aproximação e intervenção direta nos momentos dos cuidados e desse distanciamento ou não intervenção direta que o bebê percebe quem ele é e quem é o adulto.

A forma particular da relação entre professora e bebê exige um caráter pessoal dos cuidados (FALK, 2016), porém não pode ser uma relação maternal. Como já referido anteriormente no texto, a professora não está educando seu filho, não podendo esquecer que, mesmo que tenha um papel importante na vida do bebê, este é um papel transitório.

No entanto, como mencionam Gonzalez-Mena e Eyer, (2014, p. 49), “quando as ações dos adultos são cuidadosamente pensadas e minimizadas, bebês e crianças pequenas aprendem que podem prever o que acontecerá”. Com isso, uma das tarefas mais difíceis para as professoras é ajudar o bebê a manter a continuidade de um sentimento que abranja passado, presente e futuro, fazendo com que as educadoras controlem seus sentimentos com a finalidade de evitar que os bebês se tornem objeto de suas emoções. Isso porque “os

sentimentos de impotência dos bebês são minimizados, e surge um sentimento de segurança” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 49).

Deve-se então levar em conta a competência do bebê, a iniciativa e a atividade dele em um ambiente planejado, onde ele tenha prazer nas experiências, para que possa acumular conhecimentos sobre si e sobre o mundo, descobrindo suas potencialidades corporais, as propriedades dos objetos, e não precisando, assim, ser estimulado a avançar rapidamente. Como aponta Pikler (2010, p. 59, tradução nossa), “ainda que esperemos um comportamento diferente, acolhemos com alegria fenômenos distintos aos que apareçam no percurso”, dando ao bebê a oportunidade de escolha e tomada de decisão, fazendo com que toda a energia da instituição sugira a importância do bebê, mostrando que ele é um ser digno de cuidados e amor (FALK, 2016).

Em seguida, no próximo capítulo, abordarei o conceito de movimento livre a partir das contribuições de Emmi Pikler e Agnès Szanto-Feder.



4 MOVIMENTO LIVRE:  
CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER  
E AGNÈS SZANTO-FEDER





Neste capítulo, abordarei conceitualmente o tema da motricidade, do movimento livre, do desenvolvimento motor de bebês, marcos do desenvolvimento e posturas de transição e brincar livre, apresentando as ideias de Pikler (2010) e Feder (2011), bem como de outros autores. Início, na primeira seção, tratando do conceito de motricidade, dando seguimento, na segunda seção, a como a motricidade vem sendo compreendida em relação ao desenvolvimento motor dos bebês. Na terceira seção, diferencio motricidade e movimento. Na seção seguinte, focalizo a discussão no conceito de movimento livre, o ponto-chave da Abordagem Pikler. Na quinta seção, apresento os marcos do desenvolvimento e as posições de transição. O conceito de brincar livre, tempo, espaço e materiais nas contribuições piklerianas são introduzidos na sexta seção. Por fim, na sétima seção, discorro sobre o papel do adulto enquanto presença, atenção, sustentação e acompanhamento dos bebês.

#### 4.1 O QUE É MOTRICIDADE?

O corpo não se reduz a um simples organismo: é uma rede de intencionalidades, um horizonte de possibilidades, a fonte de comunicação com o outro (ARÉVALO; RENGIFO, 2018, p. 31, tradução nossa).

Não podemos pensar em motricidade sem pensar em corpo e relação. Segundo Mattos e Kabarite (2016, p. 15), “o significado de corpo em grego quer dizer fruto, semente, envoltura, já em latim corpo quer dizer tecido membranoso, envoltura da alma”. No entanto, para as autoras, apesar das diferenças, o que se tem de certeza é que não há nenhum ser que tenha vivido ou existido sem ele.

O estudo do corpo, como apontam Fernandes e Gutierrez Filho (2015), está intimamente ligado à relação com seu interior, com o exterior e com o outro, ou seja, o interior do sujeito é organizado pelo exterior e pelo outro, sendo a inter-relação também estruturante da relação interna. Conforme Fernandes e Gutierrez Filho (2015, p. 54), “a relação não se aprende, ela é um processo em continuidade dinâmica desde a vida intrauterina, assim como a comunicação”. Para os autores, relação e comunicação têm suas origens e raízes nas interações precoces entre as mensagens corporais do recém-nascido e as mensagens simbólicas transmitidas pelo corpo materno e pelo meio envolvente (FERNANDES; GUTIERRES FILHO, 2015).

Segundo Vargas (2014, p. 31), “o corpo, enquanto movimenta-se nas diversas ações, em atitude corporal, mostra-se em visão, fala, em audição, em gestos diversos, ou seja, o corpo próprio é criador de novos significados”. Dessa maneira, toda essa vivência sensorial e sensitiva tem ressonância e impacto em nível emotivo, evocando e provocando reações de maior ou menor satisfação interior, muitas delas em nível de comportamento não verbal, como o sorriso, seu estado de alerta e a forma como se proporciona a interação. Este tipo de comportamento não verbal desencadeia outros tipos de estimulação.

Desse modo, apresento a seguir alguns conceitos relativos à motricidade humana para uma melhor compreensão. Tojal (1994, p. 96) aponta que “a motricidade emerge da corporeidade como sinal de quem está no mundo para alguma coisa, isto é, como sinal de um projeto”. Na mesma direção, Tojal (1994) se refere à motricidade como um processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático<sup>8</sup>, carente dos outros, do mundo e da transcendência. Em outras palavras, motricidade não é simplesmente movimento, porque é práxis, “onde a prática é a teoria materializada e a teoria é a prática formalizada” (TOJAL, 1994, p. 99). Ratificando o argumento, Tojal (1994, p. 97) “afirma que motricidade está antes da motilidade, pois tem a ver com aspectos psicológicos, organizativos e subjetivos do movimento e a motilidade é a expressão da motricidade”.

Na ótica de Wallon (1995), a motricidade compreende dois aspectos componentes do comportamento: a previsão, que é fator de planificação e antecipação, e a execução, fator de controle e regulação. Por exemplo, um adulto que narra ao bebê o que vai acontecer faz com que ele possa se preparar, planejando e antecipando suas ações, e estas auxiliam no controle e autorregulação do seu corpo. Nesse sentido, a motricidade emerge como a materialização corporal da conduta total e mental do indivíduo ao integrar e organizar o campo operacional onde se desenrola a ação, no qual efeito e resultado são a mesma coisa, ou seja, os dois dão substância à transição do ato ao pensamento e vice-versa, conceito crucial da perspectiva walloniana.

Para Wallon (1995, p. 72), “o gesto pode encontrar na sua própria realização, na sua cadência, no seu ritmo, na sua facilidade no preciosismo dos seus pormenores, o efeito que o estimula e que o dirige, sendo essa uma fonte abundante de atividade para a criança de tenra

---

<sup>8</sup> Prático se refere a ação.

idade”. O gesto, movimento ou ação, em sua razão de ser, se confundem e se sobrepõem ao aqui e agora da execução, tendo um caráter objetivo de utilidade e de intencionalidade.

Durante minha pesquisa, percebi que os bebês não se movem ao acaso, que há sim uma intencionalidade nas suas ações. Essa motricidade constitui um pensamento, e este se transforma em movimento. Assim, os bebês buscam seus objetos preferidos, se locomovem para onde querem e da forma como conseguem, de acordo com seu desejo. Isso ficou evidente nas expressões de alegria em cada conquista pelos bebês, pois o ritmo de cada um era respeitado, auxiliando, dessa maneira, a cada um fazer suas ações conforme suas possibilidades.

Diante do exposto, “a objetividade do gesto, do movimento ou de uma ação está na sua consequência imediata, a qual se transforma no motor, que vai motivando a sua continuidade e a sua continuação expressiva” (FONSECA, 2008, p. 39). O movimento acontece com o intuito de obter um resultado concreto, sendo dependente também das circunstâncias do meio ambiente, dos objetos, da posição e da projeção no espaço, do tempo e dos outros. Logo, o movimento torna-se comportamento, estruturando-se e realizando-se em e para uma conduta intencional.

Consequentemente, “não é possível dissociar a consciência da ação e da interação concomitante, uma emerge da outra. Isto porque a consciência é responsável pela sugestão permanente da ação, sustentando-a e concretizando-a” (FONSECA, 2008, p. 39). A observação dos bebês na Escola de Educação Infantil me fez ver que é por meio do movimento e da ação que eles vão incorporando e conquistando sensações e percepções.

O foco da motricidade, afirma Fonseca (2008, p. 39), “é função do conjunto das relações sociais, pois é a natureza social da vida humana que determina o desenvolvimento psicomotor, no qual a motricidade reflete apenas e unicamente, a sua adaptação biológica”. O referido autor ainda argumenta que só posteriormente a motricidade é ação transformadora. Para Fonseca (2008), Wallon esvazia a dualidade entre o pensamento e a ação, mostrando que no ser humano a aprendizagem e a qualidade da sua adaptação resultam da interação contínua e dialética do pensamento e da ação. Diante disso, é durante os momentos dos cuidados, como sustenta Pikler (2010), que é estabelecido o vínculo de apego seguro, e este, por sua vez, propicia ao bebê, nos momentos de brincar livre, encadear ação e pensamento.

Nesse sentido, Fonseca (2008, p. 39) é categórico ao afirmar que é a partir do ato que o homem estrutura seu pensamento, “fazendo uma integração em um envolvimento social transformando-se em um ser único e integrado”. O caminho que vai do ato ao pensamento é decorrente de conflitos e oposições entre a situação e a ação, entre problemas e soluções, fazendo uma mudança no desenvolvimento psicobiológico dos humanos.

Fonseca (2008, p. 39) argumenta que “a consequência de um movimento não existe nele próprio, não é fim em si mesmo, mas, sim, no que o indivíduo pretende ser, evocar ou transmitir através dele, ao invés do que propõe as perspectivas de movimento”. O movimento é voluntário e intencional, e sua consequência não está nele próprio, e sim naquilo que ele representa mentalmente.

Sendo assim, cabe ressaltar a importância do gesto prático e utilitário, como, por exemplo, a manipulação. É ela que desenvolve no bebê o verdadeiro conhecimento por meio de suas qualidades, de forma pessoal e intransferível, consolidado e interiorizado. Nesse contexto, apresento o episódio de Paulo (1 ano e 5 meses) em que ele manipula um banco de alimentação, transformando-o em um brinquedo.

#### ***Paulo e o banco***

Paulo (1 ano e 5 meses) se deslocou do local onde estava sentado até um canto da sala onde havia vários objetos, bolas, uma bacia de metal, rolos de papelão e um banco, que vira apoio, que vira degrau, que vira o que o bebê quiser. Ao ver o olhar de Paulo direcionado para a bola vermelha, pensei: o menino vai brincar com a bola. Paulo então me olhou e me respondeu através de suas ações. Ele então achou o que naquele dia seria seu objeto de pesquisa e experimentação. Nessa atividade, o menino permaneceu por um tempo muito grande mostrando uma capacidade de concentração e um interesse pelo objeto, impressionantes. Paulo puxou, virou, desvirou, bateu, movimentou o banco. Além disso, movimentou-se com o banco e percebeu que tal objeto lhe dava várias possibilidades de utilização. Ele explorou cada canto do objeto. Ele virou o objeto de um lado para o outro, como se procurasse algo, com uma curiosidade, uma concentração, totalmente focado no que estava fazendo. A cada movimento, o semblante de Paulo mudava, ele sorria, ficava intrigado, às vezes bravo, pois não conseguia fazer o que pretendia. Paulo só parou de explorar o banco quando sua mãe apareceu na porta da sala para buscá-lo. (Diário de Campo, agosto de 2019)

O episódio de Paulo demonstra, como afirma Fonseca (2008, p. 40), que “as propriedades das coisas e dos objetos são integradas pelo bebê através da manipulação, que se transforma em gestos práticos e utilitários, fundamentando a inteligência e a ação”. Manipulando os objetos e se automanipulando, o bebê adquire e aprende os instrumentos

concretos e as aquisições sensório-motoras para manuseá-los, tendo assim a construção de conhecimentos práticos, base para a conquista do seu mundo.

Concordando com o acima exposto, penso que Paulo, em sua exploração, estava manuseando o objeto e conhecendo cada parte dele, buscando entender inclusive sua função. Desse modo, conforme Galvão (2014), pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do meio ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais.

Podemos perceber também, com esse episódio, que a consciência se organiza na relação entre o ato e o pensamento, pois Paulo mudava suas feições a cada investida no objeto. Era como se, a cada ação que fosse realizar, ele a planejasse muito bem antes e, ao mesmo tempo, cada ação anterior construísse o pensamento para planejar a próxima, ou seja, uma relação de mão dupla.

A esse respeito, Fonseca (2008, p. 40) afirma que “é pela motricidade que a criança adquire as noções, os conhecimentos e os padrões de cultura que existem fora dele e que são patrimônio do grupo social onde está inserida e onde contextualmente vai se desenvolver”. É através da motricidade, do conhecimento do seu corpo, de suas possibilidades, do ritmo de suas ações, da intensidade e da intencionalidade que os bebês, em determinado contexto, se relacionam uns com os outros e com os adultos. Nesse processo relacional, também ampliam seu repertório cultural, aprendem noções de direção, do que podem ou não fazer, constituindo-se como sujeitos de ação.

No entanto, a criança de tenra idade, segundo Fonseca (2008, p. 43), “apresenta por essa condição, uma espécie de incapacidade de se mobilizar e imobilizar, não se coordena, nem se equilibra, por isso, o papel da motricidade do outro”. Porém, Feder (2011, p. 30, tradução nossa) aponta que as ideias de Pikler “não são para ensinar os movimentos ao bebê, mas brindar a ele um lugar para que possa fazê-los”.

Através da motricidade, corpo, espaço e objetos entram em fusão, como explica Fonseca (2008, p. 44): “porque o campo motor que surge do corpo equilibrado e seguro se inter-relaciona com o campo visual que capta o espaço e os objetos, mão e visão mutuamente guiadas e vigiadas por efeito da tonicidade sustentadora”, estabelecendo, assim, um acordo sensório-motor entre os meios e fins e constituindo o paradigma maturacional do desenvolvimento psicomotor da criança. Diante disso, Fonseca (2008, p. 45) defende que a motricidade humana “se constrói através de uma substituição do seu próprio plano, se

desenvolvendo e se diferenciando para dar lugar ao desenvolvimento afetivo e mais tarde ao desenvolvimento cognitivo”, ou seja, vai de um desenvolvimento do motor para o afetivo (centrípeto) e então para um desenvolvimento em que predomina o cognitivo (centrífugo). Corroborando o autor, acredito que, no início da vida, o primordial ao bebê é estabelecer o vínculo com um adulto de referência, constituindo os afetos através do contato corporal com o adulto, do olhar, da fala; a ação motora do adulto auxilia na constituição da motricidade desse bebê, auxiliando também no seu desenvolvimento cognitivo por meio da compreensão do seu corpo e da execução de suas ações.

Em tal direção, “o afetivo e o cognitivo têm sempre como suporte o motor” (FONSECA, 2008, p. 45). A expressão motora, segundo o autor, alterna funcionalmente entre a noção do eu-espaço subjetivo-afetivo e a noção do não-eu-espaço objetivo-cognitivo, isto é, o desenvolvimento motor da criança espelha igualmente uma sucessão de predominâncias funcionais entre os três componentes: o motor, o afetivo e o cognitivo. Dando continuidade à discussão, na próxima seção, abordarei a motricidade em relação ao desenvolvimento motor dos bebês.

#### 4.2 MOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS BEBÊS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A motricidade se inicia na vida intrauterina, e, segundo Fonseca (2008, p. 41), “no ventre, a motricidade do feto emerge sem coesão, exatamente porque nesse momento evolutivo ainda não se verifica uma regulação neurofuncional sistêmica ao longo dos primeiros meses de vida”. A motricidade dos órgãos (visceral e reflexas) respondem às necessidades de sobrevivência, as motricidades automáticas e voluntárias vão ficando mais complexas e organizadas, resultado das circunstâncias em que a aprendizagem é vivenciada. Após o nascimento do bebê, para Wallon (1995), desenvolvem-se sistemas definidos de gestos, os quais ele chamou de reflexos cervicais e labirínticos, cuja expressão motora são respostas posicionais da cabeça e dos membros às múltiplas mobilizações antigravitacionais pela ação dos outros, principalmente da mão durante os momentos de cuidados.

Nesse sentido, Pikler (2010) sempre tratava da importância de sustentar a cabeça do bebê, acomodá-la, toda vez que o adulto fosse fazer deslocamentos com ele. Como aponta Fonseca (2008), as gesticulações espontâneas, abruptas e sacádicas (que são os deslocamentos que os olhos realizam a cada segundo para desenvolver uma tarefa em que

seja necessário o controle ocular fino), características desta fase, são introduzidas pelas atitudes dos outros.

Nesse caso, os movimentos bruscos, normalmente introduzidos pelas atitudes dos adultos, ao operarem no bebê, produzem excitações e automatismos de conforto e segurança ou desconforto e insegurança. Isso é de grande valia para o desenvolvimento motor dos bebês, entendido por Wallon (2015) como uma tríade motora, afetiva e cognitiva (FONSECA, 2008). O bebê, inicialmente distônico<sup>9</sup>, apresenta uma dialética entre hipotonia<sup>10</sup> e hipertonia<sup>11</sup>, bem como entre a tonicidade da cabeça e das extremidades; também demonstra satisfação, prazer, dor e desprazer, moldando, assim, sua tonicidade e evitando os estados extremos da sua desorganização neurológica (FONSECA, 2008). Ao final dos dois anos, Fonseca (2008, p. 42) destaca que “a hipotonia axial passa para uma tonicidade sustentada da coluna para adquirir a postura vertical e conseqüentemente a marcha”. Ou seja, o bebê que ainda não tem força muscular para sustentar sua cabeça deverá fazê-la, por meio da musculatura do pescoço, para que possa caminhar. Ao mesmo tempo, a hipertonia das extremidades tem que dar lugar às manifestações práticas dos pés (locomoção), das mãos e dos dedos (desenvolvimento da preensão) (FONSECA, 2008).

Dessa forma, a tonicidade demonstra, no início do desenvolvimento motor do bebê, uma organização inversa ao momento das aquisições locomotoras e preensoras: a hipotonia dará lugar à hipertonia funcional (FONSECA, 2008), com os primeiros passos dos bebês; já a hipertonia das mãos, à suavidade das explorações palmares. Além disso, a tonicidade vai integrando outros sistemas motores e necessidades afetivas e cognitivas como uma sucessão de componentes hierárquicos, formando uma unidade ao longo do processo de desenvolvimento. A partir do exposto, pode-se então perceber a importância de o bebê poder vivenciar sua motricidade, poder construir esse processo de desenvolvimento, como defende Pikler (2010), sem a interferência direta do adulto.

Os pediatras geralmente sugerem que devemos colocar os bebês em posturas que eles ainda não atingiram por eles mesmos para que então possam conquistar essa tonicidade. Porém, como afirma Fonseca (2008, p. 43), a criança de tenra idade apresenta, por essa

---

<sup>9</sup> Que só faz movimentos reflexos.

<sup>10</sup> Hipotonia é a diminuição do tônus muscular e da força, o que causa moleza e flacidez.

<sup>11</sup> A hipertonia está relacionada ao tônus muscular, que é o estado de tensão do músculo.

condição, uma espécie de incapacidade de se mobilizar e de se imobilizar, não se coordena, nem se equilibra, principalmente na postura de decúbito ventral ou de bruços.

Nos manuais de Pediatria, segundo Pikler (2010), as descrições do desenvolvimento dos movimentos resultam divergentes tanto na definição quanto nas características dos estados, nos dados relativos à ordem cronológica e às datas de sua aparição. Ademais, “ao mencionar o desenvolvimento da motricidade nos livros de Pediatria, tratam sobretudo dos movimentos básicos, como a posição sentada, de pé ou o caminhar, ou seja, de movimentos cujo papel será depois fundamental” (PIKLER, 2010, p. 47, tradução nossa).

A maioria dos autores, de acordo com Pikler (2010, p. 47, tradução nossa), “considera importante que o bebê possa se mover, inclusive que possa fazê-lo à sua maneira”. Entretanto, ela aponta que eles não prestam atenção aos movimentos que os bebês realizam durante o período de vigília, quando não estão sentados ou em pé, quando não os fazem andar, descuidando, assim, dos movimentos característicos da primeiríssima infância e que só têm importância durante as fases transitórias do desenvolvimento, antes do caminhar.

Todavia, como abordei anteriormente, essas etapas ocorrem no seu tempo de desenvolvimento, no ritmo de cada bebê e conforme suas experiências. Se pensarmos nas aquisições, se o adulto coloca o bebê de bruços, não será uma conquista dele, e sim um ato do adulto. Temos aqui então uma relação de dependência estabelecida, pois, para voltar à posição de decúbito dorsal ou de barriga para cima, o bebê precisará desse adulto, não vivenciando, assim, os caminhos de ida e volta de uma postura para outra. Nesse sentido, Feder (2011, p. 240, tradução nossa) aponta a posição dorsal, para a Abordagem Pikler, como a única conhecida pelo bebê antes de girar por si mesmo e colocar-se em decúbito ventral. Para a autora, esse período em que o peso da cabeça e do tronco não intervém em absoluto é primordial para a constituição das bases da motricidade.

Por sua vez, Fonseca (2008, p. 43) sustenta que “o bebê precisa superar as sincinesias<sup>12</sup>, responsáveis pela tonicidade bilateral inicial, para então adquirir as sinergias<sup>13</sup>, sistemas mais precisos perfeitos e unilaterais”, seguindo uma progressão regional cerebral e hemisférica que mostra sua dependência da evolução filogenética. A partir disso, cabe aqui perguntar: sabendo que o bebê possui todos esses aspectos, ainda assim devemos colocá-los

---

<sup>12</sup> Movimento involuntário que ocorre em um grupo de músculos por ocasião de um movimento voluntário ou de um reflexo de outra parte do corpo.

<sup>13</sup> Ação associada de dois ou mais órgãos, sistemas ou elementos anatômicos ou biológicos, cujo resultado seja a execução de um movimento ou a realização de uma função orgânica.

em posturas que eles não atingiram por eles mesmos? Pikler (2010) e Feder (2011) defendem que não.

No seu conjunto, todas as aquisições motoras autônomas ocorrem de forma assinérgica, o que significa que o bebê necessita de experiências e repetições para evoluir da dispraxia<sup>14</sup> para uma praxia<sup>15</sup> até conquistar a plasticidade. Isso caracteriza o processo de aprendizagem, o qual mostra essa transformação que opera nos processos tônicos de suporte e nos procedimentos de locomoção ou de manipulação. Sendo assim, na minha opinião, quando o autor aborda que o bebê precisa de experiências e repetições para essa evolução, é necessário então deixar o bebê livre para poder viver seu corpo e sua motricidade. Porém, além disso, como nos apresenta Pikler (2010, p. 54, tradução nossa), para que seja possível um desenvolvimento global quase normal, deve-se estabelecer relações harmoniosas entre o bebê e o adulto.

Todos os aspectos de desajustamento tônico dos bebês se reduzem para garantir apoio aos gestos expressivos (FONSECA, 2008). Se esses desajustamentos seguirem, segundo Wallon (1995), pode ser que tenhamos então uma disfunção do cerebelo denominada assinergia, ou atraso psicomotor, que se percebe em bebês com dispraxia, bem como em bebês com deficiência mental ou disfunções cerebrais.

Nesse sentido, a motricidade se expande através dos objetos e do espaço, e a tonicidade deve garantir as condições posturais de equilíbrio. Em outras palavras, diferentemente do que pode parecer, a motricidade não se opõe ao meio ambiente, pois é nele que ela se localiza. Desse modo, corpo, espaço e objeto se fundem (FONSECA, 2008), uma vez que o corpo equilibrado e seguro faz com que o campo motor se relacione com o campo visual, que possibilita captar o espaço e os objetos. A tonicidade faz com que mãos e visão tenham um acordo funcional chamado de sensório-motor, equivalência funcional entre postura e praxia, constituindo o paradigma maturacional do desenvolvimento psicomotor da criança.

Por isso, a manipulação de objetos em uma ação inexperiente por parte dos bebês se concretiza a partir de uma ação experiente do adulto. Durante as primeiras manipulações de objetos por parte dos bebês, o adulto faz com que ocorra uma dispraxia. Dessa maneira, a

---

<sup>14</sup> Do grego *dys*, dificuldade e *praxia*, agir.

<sup>15</sup> Função que permite a realização de gestos coordenados e eficazes.

experiência do bebê mediada pelo adulto transforma a dispraxia em praxia, ou seja, a não ação passa a ser ação.

Nesse contexto, Fonseca (2008) indica que a evolução da motricidade subentende um ajustamento entre a sensibilidade interoceptiva<sup>16</sup> e proprioceptiva<sup>17</sup>, que vai ocorrendo na criança ao longo da aprendizagem, pondo em jogo um sistema de relações que se opõe à medida que essas sensibilidades se integram em componentes psicomotores ligados minuciosamente. Finalizando a exposição, não podemos então pensar no ato motor segmentado. Em cada idade, a criança constitui um conjunto motor, afetivo e cognitivo (WALLON, 2015), sendo, na sucessão das suas idades, um único e mesmo ser em contínua transformação. Diante do exposto, na próxima seção, apresento a diferença entre os conceitos de motricidade e movimento.

#### 4.3 MOTRICIDADE E MOVIMENTO: ESCLARECENDO DIFERENÇAS

Conforme apontam Arévalo e Rengifo (2018), podemos pensar em movimento como deslocamento pelo espaço, quer seja de todo o corpo ou somente de segmentos corporais. Porém existe outra forma de movimento, menos manifesta, menos visível e muito vinculada à vida emocional: a contração tônica ou contração muscular, base imprescindível de toda a ação (WALLON, 2015; CHOKLER, 2017).

Nesse sentido, Galvão (2014, p. 70) afirma que, “antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”, conhecido também como função tônica. Em tal perspectiva, as regulações tônicas são responsáveis pela estabilidade dos gestos e pelo equilíbrio do corpo, apesar de mais evidentes no domínio da expressividade – como se vê pelo papel que desempenham nas emoções. Sendo assim, a função tônica está intimamente relacionada à motricidade cinética ou ao movimento propriamente dito. Nesse caso, concordando com a referida autora, pode-se dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva.

Além disso, Galvão (2014), Wallon (2015) e Chokler (2017) argumentam que a função tônica, que rege toda a atividade do bebê, é o que sustenta os movimentos reflexos e voluntários, de preensão e de locomoção, de gestos, mímicas e reações de equilíbrio. A função

---

<sup>16</sup> Relativo a ou que provém de estímulos que são originados dentro do organismo.

<sup>17</sup> Capaz de receber estímulos provenientes dos músculos, dos tendões e de outros tecidos internos.

tônica é flutuante, oscilando entre a tensão e a distensão, e está organicamente ligada às relações que o bebê estabelece com o mundo, traduzindo os acordos e desacordos dos ritmos biológicos do bebê com seu meio. Os autores salientam ainda a importância do movimento na construção da afetividade e da cognição, bem como da sua relação com o mundo físico.

Dessa maneira, quando nos referimos ao movimento, devemos tratar também do músculo, responsável por duas funções: a cinética, que regula o estiramento e encurtamento das fibras musculares e é responsável pelo movimento propriamente dito; e a postural ou tônica, que regula a variação do tônus, ou seja, do grau de tensão muscular. Conforme Wallon (2015) e Chokler (2017), o músculo, as fibras musculares e a função tônica que os músculos possuem são igualmente responsáveis pela construção da afetividade, o que nos faz pensar que, sem tensão, não há emoção. A emoção faz a contração muscular acontecer, é o desejo de nos movimentarmos que faz com que nos movamos. Além disso, como sustentam Pikler (2010) e seus interlocutores (FALK, 2011; DAVID; APPELL, 2013; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), a forma como eu toco alguém diz muito sobre quem sou, e a forma como eu recebo o toque me ensina muito sobre o outro.

Na mesma direção, para Pikler (2010), o movimento representa uma parte muito importante da atividade no curso dos primeiros anos, especialmente no que diz respeito às mudanças de posturas. Para a autora, essas posturas são a base de toda a intervenção no meio circundante, assim como descobertas e adquiridas pelos bebês em uma ordem constante: “depois da posição dorsal, a posição lateral, a ventral, a lateral semissentada, e logo a posição sentada” (FEDER, 2011, p. 232, tradução nossa). Os deslocamentos também acontecem em ordem determinada: “giros repetidos, rolar, arrastar-se, ficar de joelhos, engatinhar, logo em pé com apoio, ficar agachado, andar com apoio, logo de pé livremente e logo a marcha consolidada” (FEDER, 2011, p. 233, tradução nossa).

Em tal perspectiva, Pikler (2010) e outros estudiosos da abordagem (FALK, 2011; FEDER, 2011; DAVID; APPELL, 2013; GRUSS; ROSEMBERG, 2016, 2017; CHOKLER, 2017) referem igualmente a importância dos movimentos ativos em relação ao desenvolvimento de outras funções psíquicas, como, por exemplo, a formação do esquema corporal, a constituição das funções de orientação, as primeiras noções abstratas e as primeiras estruturas do pensamento. Nesse contexto, Pikler (2010) e Wallon (2015) evidenciam a centralidade da maturação biológica no tocante à aprendizagem. Os referidos autores consideram que a maturação precede a aprendizagem, ou seja, para que um sujeito aprenda, ele precisa estar

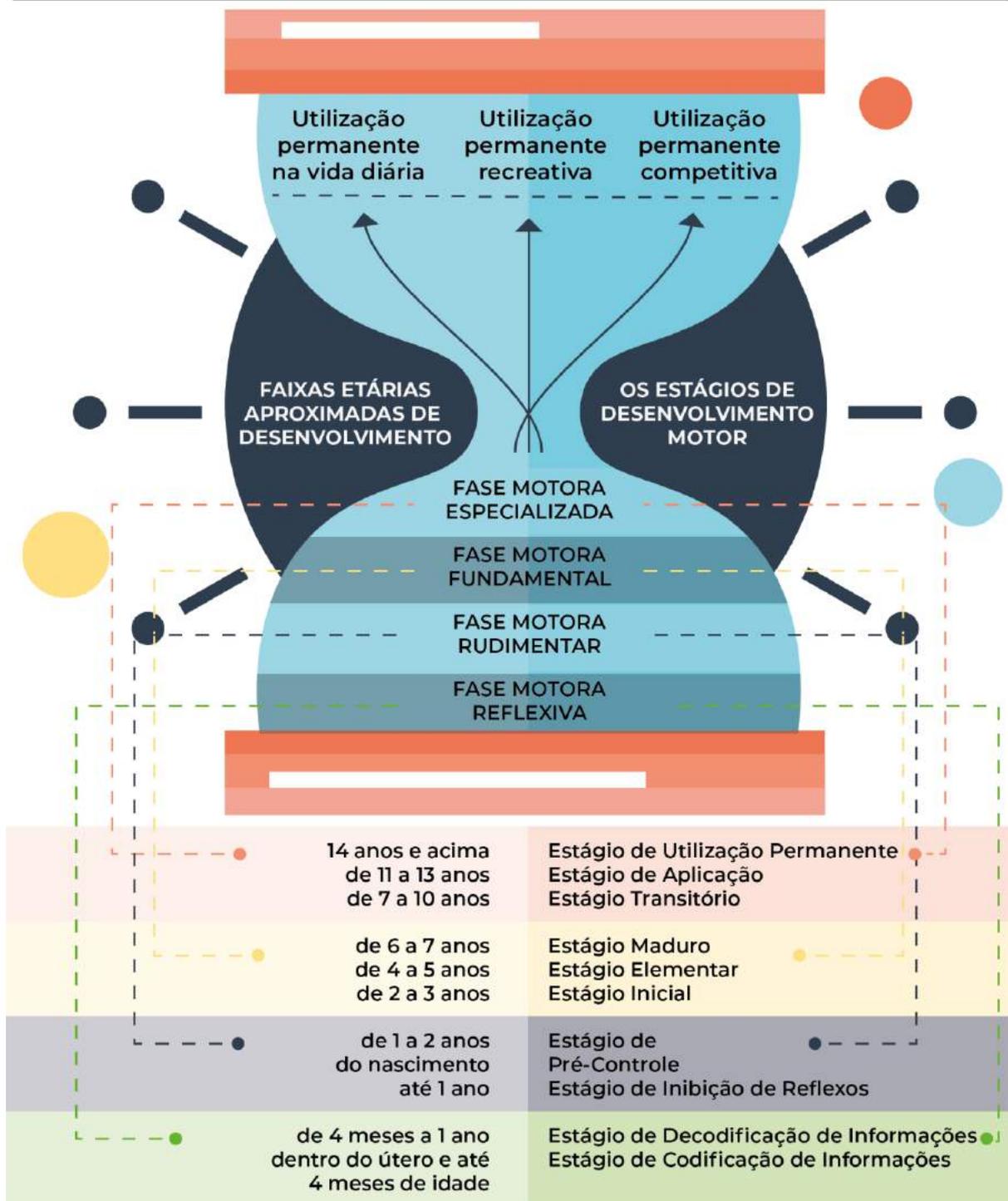
fisiologicamente maduro. Assim, os adultos não devem antecipar etapas relativas ao desenvolvimento motor do bebê, inclusive para não reforçar um sentimento de incapacidade nele, podendo, desse modo, causar algum dano ao bebê do ponto de vista psíquico. Ainda quanto à maturação, para os autores, o movimento não é algo que ensinamos aos bebês, pois a seu tempo eles se desenvolverão e perceberão o que é adequado à faixa etária em que se encontram. Nesse sentido, quando falamos de desenvolvimento, neste caso específico, do desenvolvimento motor dos bebês (GALLAHUE; OZMUN, 2003), este é descrito como uma alteração permanente no comportamento ao longo do ciclo da vida, determinado pela interação entre a biologia do indivíduo, as necessidades da tarefa e as condições do ambiente.

Cabe ressaltar que os termos *desenvolvimento* e *crecimento* (GALLAHUE; OZMUN, 2003) são frequentemente utilizados como sinônimos; no entanto, possuem diferenças importantes. O crescimento físico nada mais é do que a alteração do tamanho da estrutura corporal, a qual ocorre através da multiplicação ou do aumento das células. Diferencia-se, dessa forma, do conceito mais amplo de desenvolvimento, que se refere às variadas alterações ocorridas ao longo do tempo, considerando o crescimento, a experiência, a maturação, a adaptação e suas relações com as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora do desenvolvimento humano (BARELA, 1997; BERGER, 2004).

Nesse contexto, a história do desenvolvimento motor tem sido fortemente influenciada por duas abordagens: uma orientada para o produto, e outra, para o processo (MANOEL, 2005). A primeira tem como principal característica ser descritiva, isto é, tem a preocupação central de identificar e descrever as modificações que ocorrem no desenvolvimento motor humano por toda a vida. Logo, suas questões centrais são: o quê e quando? Já a segunda preocupa-se, principalmente, em explicar essas alterações, e, por esse motivo, as suas questões centrais são: como e por quê? (MANOEL, 2005).

Nessa lógica, a complexidade do desenvolvimento motor humano pressupõe a adoção de modelos abrangentes, que reconheçam a interdependência existente entre indivíduo, tarefa e ambiente, com a percepção das limitações e contribuições de cada teoria. Um desses modelos é o da ampulheta heurística (GALLAHUE; OZMUN, 2003; BERGER, 2004), o qual ilustra a areia passando pela ampulheta, simbolizando a contribuição de aspectos individuais, como a hereditariedade e fatores ambientais, bem como as características das relações afetivas da pessoa, para o processo de desenvolvimento motor (Figura 1).

**FIGURA 1** Modelo da ampulheta heurística – as fases do desenvolvimento motor

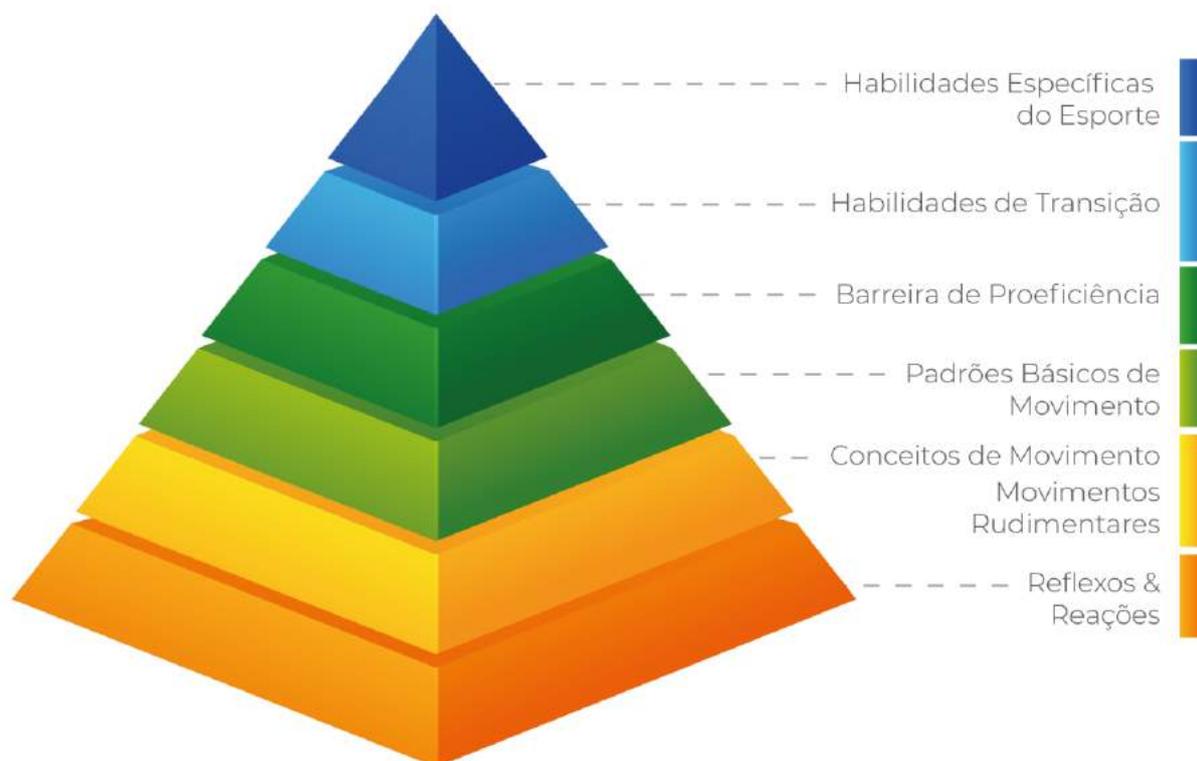


Fonte: Gallahue e Ozmun (2003, p. 100).

Outro modelo de desenvolvimento motor é o representado por uma pirâmide (GALLAGHER; SAYRE, 2001), na qual estão indicadas as fases: reflexiva, rudimentar, fundamental e especializada de desenvolvimento motor, influenciadas pelas relações entre a pessoa e o ambiente (Figura 2).

**FIGURA 2**

Modelo da pirâmide



Fonte: Traduzido de Gallagher e Sayre (2001, p. 138).

Essa noção de movimento originou-se nas teorias propostas por Laban (1978)<sup>18</sup>. Na opinião desse teórico, a análise do movimento humano deve considerar atitudes de

<sup>18</sup> Rudolf Laban, nome artístico de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán (nascido em Pressburg, atual Bratislava, em 15 de dezembro de 1879, e falecido na Inglaterra em 1º de julho de 1958), foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, considerado o maior teórico da dança do século XX e o “pai da dança-teatro”. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. Junto com o industrial F. C. Lawrence, desenvolveu uma metodologia de análise do movimento – “*Effort-Study*” (estudo dos esforços). Esta abordagem, apesar de ter sido direcionada primeiramente para a seleção e treinamento de operários, possibilitou uma melhor compreensão da movimentação humana geral. A partir deste estudo, Laban chegou à formulação de uma minuciosa análise dos elementos de movimentos e suas combinações. Atribuiu o nome de coreutica ao estudo da organização espacial dos movimentos, e de eukinética ao estudo dos aspectos qualitativos do movimento (como seu ritmo e dinâmica).

resistência ou complacência em relação aos componentes das categorias corpo, espaço, qualidade (sendo esta última também chamada de expressividade), além da categoria forma ou relacionamento. Nesse modelo, é ressaltada a importância da oportunidade da experiência prática da variabilidade de conceitos de movimento (orientação corporal, espacial e temporal) para o adequado desenvolvimento motor da pessoa ao longo da vida. Em outras palavras, corrobora-se Pikler (2010) e seus interlocutores (FALK, 2011; FEDER, 2011; DAVID; APPELL, 2013; GRUSS; ROSEMBERG, 2016, 2017; CHOKLER, 2017), os quais ratificam a importância de o bebê vivenciar e experimentar a sua motricidade através do movimento de forma autônoma. Para uma melhor compreensão das categorias motoras e suas descrições, veja-se o Quadro 2.

Dentre as categorias do movimento descritas, o desenvolvimento da noção do corpo é considerado fundamental para a estruturação motora e afetiva do ser humano, o que valida os princípios da Abordagem Pikler. Nesse sentido, a percepção corporal integra os conceitos de esquema e imagem corporal (GALLAHUE; OZMUN, 2003), sendo o primeiro uma estrutura desenvolvida a partir da sensação da presença do corpo, da capacidade de identificar as suas partes e reconhecer suas possibilidades de movimento. Já o segundo é uma configuração do corpo na mente, organizada em função da percepção da pessoa sobre suas experiências motoras, bem como sua realidade sociocultural. A experiência da variabilidade de cada uma dessas cinco categorias de movimento promove a capacidade de otimizar o dispêndio de energia para a realização de diferentes ações motoras (FERNANDES, 2002), facilitando, portanto, a qualidade do movimento – como argumentam Pikler (2010) e seus interlocutores (TARDOS, 2011; FEDER, 2011; FALK, 2011; DAVID; APPELL, 2013; GRUSS; ROSEMBERG, 2016, 2017; CHOKLER, 2017) – e o adequado desenvolvimento motor da pessoa ao longo do ciclo da vida.

No entanto, a Abordagem Pikler não institui categorias como Fernandes (2002) (Quadro 2), porém ambas se aproximam no que tange à qualidade do movimento devido à capacidade de otimizar a energia para a realização do movimento. Ambas tratam da importância do entendimento do corpo que se move e de como o sujeito se move, como adquiriu o movimento, além da preocupação com o entorno e com as relações que esse corpo pode estabelecer com outros corpos e objetos.

**QUADRO 2**

Categorias motoras e suas descrições

Categoria	Questão central	Descrição
Corpo	O que se move	Variações e combinações do uso das partes do corpo
Espaço	Para onde se move	Variações entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Direções: frente, atrás, laterais, cima, baixo, diagonais.</li> <li>b) Níveis: alto, médio, baixo.</li> <li>c) Dimensões: pequena, média, grande.</li> <li>d) Extensões: perto, meia distância e longe.</li> </ul>
Qualidade/ expressividade	Como se move	Variações e combinações entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Fluxo: continuidade e descontinuidade dos movimentos.</li> <li>b) Peso: tensão em movimentos ativos ou movimentos passivos.</li> <li>c) Espaço: foco espacial direto ou indireto.</li> <li>d) Tempo: velocidades dos movimentos.</li> </ul>
Forma/ relacionamento	Com quem ou com o que se move	Variações e combinações entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) O corpo com o próprio corpo.</li> <li>b) O corpo com outros corpos.</li> <li>c) O corpo com objetos.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Fernandes (2002).

Com base na discussão apresentada, convém esclarecer que geralmente se relaciona o conceito de movimento ao de motricidade (TRIGO, 2000), sendo tratados como sinônimos, mas entender os significados desses conceitos pressupõe compreender o que é humano. Para tanto, talvez seja necessário nortear essa compreensão por algumas perguntas, como: “É

própria do humano a dimensão corporal?”, “Tem-se ou se é corpo?”, “No contexto educativo, encontro-me com o corpo do bebê ou com todo seu ser?” (ARÉVALO; RENGIFO, 2018). Arévalo e Rengifo (2018) ponderam que essas perguntas podem parecer triviais; todavia, no momento da ação educativa e da compreensão de si mesmo, são substanciais, pois guiam as ações concretas, os discursos e as considerações de aprendizagem e avaliação.

Partindo desse panorama, na tentativa de responder a esses questionamentos, podemos perceber, com as respostas, o pensamento de Arévalo e Rengifo (2018) sobre o humano, que apresentam como exemplo: se a resposta for que se tem um corpo, significa que “a realidade corporal no ser humano é anexa e instrumental a sua essência” (ARÉVALO; RENGIFO, 2018, p. 33, tradução nossa), ou seja, se há algo, existe a possibilidade de desprender-se desse algo. Podemos refletir, com isso, sobre a essência do que nos converte no que somos e nos confere a identidade de seres humanos. No âmbito da infância, denota entender que o processo em que se encontram os bebês pode ser explicado através de causa e efeito. Entretanto, isso pode ser pontual, podendo-se controlar as variáveis para produzir um efeito; no cotidiano, isso não se dá dessa forma.

De acordo com esse perfil interpretativo, a separação do corpo está em acreditar que o desenvolvimento corporal ocorre independentemente das outras dimensões que constituem o bebê como pessoa. Nesse olhar, segundo Arévalo e Rengifo (2018), é comum usar uma linguagem mecânica (como, por exemplo: o corpo do bebê, seu movimento, a condição física, padrão motor<sup>19</sup>) e, às vezes, ver esses aspectos como opostos ou independentes de processos cognitivos e/ou afetivos.

Dessa maneira, analisar a educação e a infância sob essa visão é afirmar que ela obedece a uma racionalidade técnica e instrumental (ZEMELMAN, 1997), enfatizando estereótipos de desempenhos humanos. No contexto da motricidade, é buscar padrões de movimentos e reduzir a motricidade à categoria de movimento. Pode-se perceber isso nas Escolas de Educação Infantil de duas formas: quando os adultos, os professores, querem ensinar movimentos para os bebês, colocando-os sentados antes do tempo; ou segurando-os pelos punhos para que andem, por exemplo. Assim, os adultos criam um padrão de movimento que não é o correspondente ao nível de maturação dos bebês. Parece, então, paradoxal ter uma concepção de bebê ativo e capaz e, ao mesmo tempo, querer ensinar

---

<sup>19</sup> O termo padrão motor refere-se aos processos sensoriais, integrativos e decisivos que precedem o desempenho de um movimento observável.

movimentos a ele, não deixando que ele vivencie seu corpo e o ambiente em que está inserido.

A esse respeito, para Arévalo e Rengifo (2018), se respondermos às perguntas desde uma concepção humana, como uma unidade complexa, essa concepção contém em si várias dimensões, e cada uma afeta a outra. Sendo assim, ao invés de falarmos de corpo humano, é mais pertinente tratarmos de corporeidade, que é a experiência de ser corpo (MERLEAU-PONTY, 2000), abordando a pessoa como um todo – a pessoa que vive, sente, pensa, faz coisas, cresce, se emociona, se relaciona com outros e com o mundo (TRIGO, 2000) e, a partir disso, constrói seu próprio mundo, que serve para dar sentido à sua vida.

Logo, quando dizemos que trabalhamos com movimento humano, na realidade trabalhamos com outro conceito, o de motricidade, visto que “movimento é o deslocamento de um corpo no espaço e, portanto, qualquer corpo ou massa é suscetível a realizar movimento” (ARÉVALO; RENGIFO, 2018, p. 38). Nessa lógica, qualquer esforço de abordar a intencionalidade do comportamento humano, desde os níveis mais emocionais, tônico-afetivos, construção de autonomia para a relação, trabalha sempre ao nível da motricidade humana.

Manuel Sergio (1999), por sua vez, define motricidade humana como a energia para o movimento centrífugo (o que tem tendência de se afastar do centro) e centrípeto (que é a força resultante que traz o corpo para o centro da trajetória em um movimento curvilíneo ou circular) da personalização, ou seja, é a energia para o movimento intencional de superação. Cabe destacar que um movimento com sentido é uma ação, que a motricidade é a energia expressa para a ação da superação. O movimento, o que se vê, é parte de um todo, de um ser finito. Já a motricidade é o sentido desse todo e, por isso, está presente nas dimensões fundamentais do ser humano, atualizando-as; é uma energia, e não um produto, pois o produto, o movimento, é uma atividade repetida e repetível, ainda que nunca de maneira idêntica.

Partindo dessa premissa, Sergio e Toro (2005) afirmam que a motricidade supõe uma visão sistêmica do humano em termos de relação e integração, a existência de um ser não especializado, aberto ao mundo e aos outros, um humano que transita do essencialmente biológico até o cultural a partir de um conteúdo emocional, que permite diferenciar e estabelecer o que requer e necessita para a satisfação de suas carências. Um ser instruível,

que aprende desde a sua própria dinâmica e conformação estrutural, aprende porque quer, e não porque lhes solicitam.

À vista disso, pode-se dizer que a motricidade constitui uma energia, experimentada pela emoção – sempre materialização sobre si e o mundo (SERGIO; TORO, 2005) –, que sustenta a situação ou momento. Dessa forma, os bebês em contexto de creche podem experimentar essa emoção conforme lhes é apresentado o ambiente, por exemplo. Isso é a materialização sobre si e o mundo, como eles percebem o entorno e se relacionam com ele. Como vivenciam a motricidade nesse ambiente? Com alegria? Com medo? Com tristeza? Tonicamente relaxado ou contraído? A emoção dos bebês pode se modificar de acordo com a interação deles com o ambiente e o modo de se relacionar com o adulto (CHOKLER, 2017).

Dando prosseguimento à discussão sobre motricidade, na próxima seção, apresento a concepção de motricidade livre (PIKLER, 2010; FEDER, 2011), um dos pilares que balizam a Abordagem Pikler.

#### 4.4 MOVER-SE EM LIBERDADE: O CONCEITO DE MOVIMENTO LIVRE

A Abordagem Pikler tem em sua concepção três pontos importantes: a atenção e o respeito aos cuidados básicos dos bebês; o desenvolvimento da autonomia; e a liberdade de movimento – ou, como podemos verificar através da literatura, o chamado movimento livre (PIKLER, 2010; FALK, 2011; FEDER, 2011; CHOKLER, 2017). Nesse contexto, uma das originalidades das concepções de Pikler é a centralidade atribuída aos momentos do bebê ativo, quando está em um ambiente apropriado, agindo autonomamente.

O principal objetivo sempre foi criar relações significativas entre os adultos e os bebês que lhes são confiados durante horas por dia, relações essas necessárias para a construção sadia da personalidade e o desenvolvimento harmonioso dos bebês. Para Pikler (2010) e os estudiosos de sua abordagem, essas relações significativas são estabelecidas durante os momentos dos cuidados básicos, quando ocorre uma íntima relação entre o adulto e o bebê através do toque, do olhar, do tom de voz, para que, nos momentos de brincar, o bebê sinta confiança na presença do adulto e possa brincar de forma autônoma.

Nessa lógica, Feder (2011, p. 29, tradução nossa) afirma que, “se alguém está convencido de que um bebê não é capaz de aprender os movimentos a menos que alguém ensine, não há o que discutir”. Se pensarmos a partir de um viés cultural, essa foi a evidência,

durante muito tempo, na nossa cultura. À medida que as questões culturais vão se modificando, evoluindo ou simplesmente se disseminando, vamos percebendo que, em outras culturas, os procedimentos são diferentes. E, através de seus estudos, Pikler e seus seguidores quebram paradigmas, apresentam questionamentos sobre o cotidiano dos bebês e evidenciam que os bebês são absolutamente capazes de chegar por si mesmos e por sua própria iniciativa às formas adultas da motricidade.

Além disso, Feder (2011) aponta que, apesar de esse conhecimento eliminar a necessidade absoluta de ensinar ou de obrigar a fazer, surgem outras inseguranças relacionadas ao ensino dos movimentos para os bebês, como, por exemplo, que, se não os ensinarmos, eles não sentirão que os amamos, que devemos ensiná-los para que façam melhor, entre outras. Porém, a autora propõe reformular esse pensamento sob a ótica da liberdade de movimentos, sem a orientação direta do adulto, questionando se “sabemos como um bebê aprende seus movimentos de forma autônoma? Se isso é mais conveniente para o bebê do que um adulto lhe ensinar os movimentos? Estamos seguros de que outros meios para lhes assegurar nosso amor são suficientes?” (FEDER, 2011, p. 28, tradução nossa).

Se pensamos em motricidade como um processo de construção interna dos sujeitos e que isso se dá em relação ao outro também e que não deve ser ensinado, então o que fazer com os bebês? A base dos estudos de Pikler (2010) é que, quando não incentivamos o bebê a realizar movimentos determinados e asseguramos as condições para que ele seja ativo e faça suas descobertas desde o nascimento, ele percorre sem problemas todas as etapas do seu desenvolvimento motor.

Sendo assim, o que é subjacente ao desejo de ensinar o movimento aos bebês é um fator do inconsciente coletivo (GRUSS; ROSEMBERG, 2016), de pensar que o bebê é torpe pelo simples fato de ser bebê e que necessita e é dependente do adulto para todos os aspectos de seu desenvolvimento. Isso move o adulto a querer ver o bebê de pé antes do possível, ou seja, ver o final do seu processo de hominização, quando atinge a verticalização. Partindo dessa premissa, Carvalho e Radomski (2017) apontam que, devido ao modo de enxergar os bebês como seres passivos, as ações das professoras são, em grande parte, marcadas pela aceleração expressa na escolarização precoce, sendo praticamente todas as atividades voltadas ao estímulo do desenvolvimento motor.

Nesse sentido, pensar em liberdade de movimentos ou liberdade motriz, como cita Feder (2011), é ter em mente que o significado desses conceitos é que o bebê vivencie ao seu

tempo as formas de movimento durante sua atividade autônoma; para que isso ocorra, o adulto não deve colocar o bebê em uma postura que ele ainda não consegue alcançar por iniciativa própria. Isso não significa que o adulto não participe de nada ou fique alheio ao processo de desenvolvimento dos bebês; pelo contrário, Pikler (2010) e alguns de seus interlocutores (FEDER, 2011; FALK, 2011; DAVID; APPELL, 2013) são categóricos ao pontuar o papel do adulto nesse processo. O adulto responsável pelo bebê, seja familiar ou educador, se ocupa dos pequenos grandes detalhes, ou seja, dos detalhes que fazem a diferença no desenvolvimento dos bebês e que incidem no seu bem-estar, na sua comodidade, na possibilidade de manter o interesse ou desdobrar a sua atividade em outra, realinhando os objetos e o ambiente.

Nesse contexto, Gruss e Rosemberg (2016) evidenciam a observação como um papel importante do adulto. O adulto deve aprender a decifrar os códigos de comunicação do bebê, os sinais que ele envia. Aspectos fundamentais como a confiança e o respeito mútuo constituem a essência dessa relação. Além disso, “o vínculo de qualidade e seguro com o adulto representa um dos fatores essenciais das condições psíquicas que o bebê necessita para ter desejos de mover-se, de explorar e de brincar” (GRUSS; ROSEMBERG, 2016, p. 29, tradução nossa).

Sendo assim, a autonomia e um primeiro sentimento de competência são inerentes a essa liberdade e influenciam o desenvolvimento da personalidade infantil em seu conjunto. Por outro lado, como consequência dos movimentos e posturas que emergem durante seu desenvolvimento, o bebê pode se mostrar ativo (FEDER, 2011) de forma contínua, sem necessidade de ter o adulto como referência em todo momento. Por isso, a liberdade de movimentos para o bebê supõe a possibilidade de descobrir, experimentar, aperfeiçoar e de viver, em cada fase de seu desenvolvimento, suas próprias posturas e movimentos, dispondo de condições adequadas, como piso firme, roupas apropriadas, espaço bem planejado e com segurança física, presença do adulto como suporte físico e psíquico (TARDOS, 2017) e brinquedos que o motivem a realizar os movimentos.

A progressiva maneira em que o bebê encontra novas posturas lhe permite voltar à postura que a precede com segurança, com controle do movimento. Consegue, como afirma Tardos (2017, p. 84, tradução nossa), “se colocar em atividade de modo relaxado enquanto não assimilou bem a nova posição”; logo, não necessita da ajuda de um adulto para essa postura. Por exemplo, um bebê que é colocado em decúbito dorsal ou de costas no chão e

experimenta a posição lateral, até rolar e ficar em decúbito ventral, ou de barriga para baixo, consegue, após chegar a essa postura, voltar com segurança, pois vivenciou essas posturas de forma autônoma. No entanto, se o bebê foi colocado em decúbito ventral pelo adulto, não saberá voltar sozinho, uma vez que não experimentou esse processo para chegar nessa postura.

Para Tardos (2017) e Feder (2011), essa motricidade autoinduzida, ou motricidade livre, está em íntima relação com a constante necessidade de atividade do bebê e os meios de que dispõe em cada etapa de seu desenvolvimento. Também existe uma relação entre motricidade e desenvolvimento intelectual e afetivo, ou seja, o bebê sempre dispõe dos meios para escolher a posição mais adequada para poder manipular com tranquilidade ou para estar atento ao seu entorno (PIKLER, 2010; FEDER, 2011; FALK, 2011; DAVID; APPELL, 2013; GRUSS; ROSEMBERG, 2016, 2017; CHOKLER, 2017). Se, ao início de cada estágio, encontramos as características de ensaio e erro e as dúvidas próprias do começo da aprendizagem, uma vez adquirido o gesto e o movimento, pode-se dizer que, em algumas horas ou dias, se notará a boa qualidade da coordenação e da economia no esforço. O bebê, dessa forma, se sente eficaz, aprende a aprender e a levar a cabo até o final o que iniciou.

Diante disso, essas propriedades, assim como o desenvolvimento de cada movimento, é um processo complexo, conforme aponta Pikler (2010). Para a autora, “o movimento representa uma parte muito importante da atividade no curso dos primeiros anos de vida dos bebês, especialmente as mudanças de posturas e os deslocamentos” (PIKLER, 2010, p. 22, tradução nossa).

Tanto as condições de autonomia como as de liberdade motora aparecem como fatores que podem ser paradoxais: a segurança (PIKLER, 2010; FEDER, 2011), preservando o bebê frente a perigos de que ele pode não se dar conta pelo nível motor e perceptual no qual se encontra, é fundamental, e, ao mesmo tempo, dentro desses limites de segurança, as condições devem ser o menos restritivas possíveis para a expansão de seus gestos e movimentos. Portanto, permitir a liberdade motora (PIKLER, 2010; FEDER, 2011; FALK, 2011; DAVID; APPELL, 2013; GRUSS; ROSEMBERG, 2016, 2017; CHOKLER, 2017) não é e nem deverá ser pôr em risco a integridade física dos bebês. Essa forma de pensar o bem-estar dos bebês na creche e que tem em seus princípios a autonomia como um dos pilares entende que esse processo deve ser garantido com segurança, em um ambiente bem planejado, com objetos

apropriados – de acordo com a faixa etária de cada bebê –, minimizando ao máximo os riscos para que ele experimente, vivencie sua motricidade livremente e se desenvolva.

No curso do desenvolvimento dos grandes movimentos baseados na iniciativa do bebê, Pikler (2010) identifica e nomeia 10 fases, determinadas pelos deslocamentos e pelas posturas preponderantes. Essas condutas se integram às precedentes, criando esquemas de ação progressivamente mais complexos. Essas fases constituem os indicadores para a valoração do desenvolvimento motor.

#### 4.5 MARCOS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR E POSIÇÕES DE TRANSIÇÃO

De acordo com a análise dos movimentos do bebê que dispõe das condições ambientais apropriadas, podemos compreender uma nova concepção de motricidade até a aquisição do andar, baseada nas ideias de Gallahue e Ozmun (2003), Pikler (2010), Wallon (2015) e Chokler (2017), segundo a qual os movimentos se organizam com vistas a um objetivo, e a reação global vai ficando mais complexa à medida que o ser humano vai se desenvolvendo. Sendo assim, não se trata de o bebê aprender certos elementos isolados, se não consideramos a maturação do ato motor global em seu papel funcional (PIKLER, 2010; CHOKLER, 2017).

Uma das bases da compreensão da regularidade do desenvolvimento fisiológico do movimento dos bebês e da distinção do papel funcional dos tipos de manifestações dos movimentos nos adultos são as posturas, fundamento de toda a intervenção no meio circundante. As posturas são descobertas e adquiridas pelo bebê em uma ordem constante: posição dorsal, lateral, ventral, sentada e em pé. As aquisições dos deslocamentos também ocorrem em ordem determinada: giros repetidos, rolar, arrastar-se, engatinhar, em pé com apoio, dar passos apoiados, agachado, em pé livremente, andar sem apoio (FEDER, 2011).

Portanto, a seguir apresento, no Quadro 3, os marcos do desenvolvimento na primeira infância, com as tarefas e habilidades consolidadas e a idade em que acontece em bebês com desenvolvimento dentro do esperado, ou seja, pode se dar em diferentes idades em bebês com alguma deficiência ou transtorno de desenvolvimento, segundo Gallahue e Ozmun (2003).

**QUADRO 3** Tarefas, habilidades consolidadas e idade dos marcos do desenvolvimento

Tarefas de estabilidade	Habilidades selecionadas	Idade aproximada de início
Controle da cabeça e do pescoço	Vira para um lado	Nascimento
	Vira para ambos os lados	1ª semana
	Segura-se com apoio	1º mês
	Desencosta o queixo da superfície de contato	2º mês
	Bom controle em decúbito ventral	3º mês
	Bom controle em decúbito dorsal	5º mês
Controle do tronco	Levanta a cabeça e o peito	2º mês
	Tenta virar de bruços	3º mês
	Rola com sucesso para ficar de bruços	6º mês
	Rola de volta à posição de barriga para cima	8º mês
Sentar-se	Senta-se com apoio	3º mês
	Senta-se com o próprio apoio	6º mês
	Senta-se sozinho	8º mês
Ficar em pé	Fica em pé com apoio	6º mês
	Apoia-se para ficar em pé com apoio	10º mês
	Puxa-se para ficar em pé com apoio	11º mês
	Fica em pé sozinho	12º mês

Fonte: Gallahue e Ozmun (2003, p. 196).

Sabemos que o bebê está em constante luta contra a gravidade para manter-se ereto. Sendo assim, estabelecer controle sobre a musculatura em oposição à gravidade é um processo que obedece a uma sequência previsível em todos os bebês. Os eventos que levam a uma postura em pé ereta começam com a obtenção de controle sobre a cabeça e o pescoço e continuam para baixo, em direção ao tronco e às pernas. A operação do princípio cefalocaudal<sup>20</sup> (GALLAHUE; OZMUN, 2003) de desenvolvimento é geralmente aparente no progresso sequencial do bebê a partir da posição deitada para uma postura sentada e, eventualmente, para uma postura em pé. O que vemos no Quadro 3 são idades fixas (idade média) e sem variação na ocorrência, ou seja, o evento deve ocorrer em tal mês.

Por isso, pensar em uma tabela com a idade fixa dos eventos de desenvolvimento dos bebês pode trazer interpretações erradas acerca de seu desenvolvimento. Por exemplo: e se um bebê levar mais tempo para caminhar do que o tempo fixado pelas tabelas da Pediatria ou da área de desenvolvimento motor? Esse bebê tem algum atraso? Ele não conseguirá caminhar? Pikler (2010), através de sua pesquisa, afirma que não, pois verificou que esse tempo para a aquisição de determinadas posturas e movimentos pode variar para cada bebê. Em minha pesquisa, não observei como atraso o caso de bebês que se distanciaram da média ou do esperado para a ocorrência de determinado evento, e sim como uma possibilidade de, através do movimento livre, experimentarem mais situações, qualificando, assim, suas ações motoras.

Para Pikler (2010), as obras especializadas antigas e modernas integram em seus textos a ajuda direta do adulto de referência como condição prévia e como acompanhamento do desenvolvimento motor. Porém, para a autora, ensinar é “fazer o bebê realizar regularmente certos movimentos que ainda não é capaz” (PIKLER, 2010, p. 57, tradução nossa). Em outras palavras, o adulto mantém o bebê, com a ajuda de diversos acessórios, em posições que o bebê não domina, fazendo-o repetir esses movimentos que não é capaz de executar sem ajuda.

Por essa razão, apresento, no Quadro 4 – também para poder estabelecer um comparativo – a escala de desenvolvimento de Emmi Pikler, a qual, através de suas pesquisas com bebês (2010), resolve desprezar as tabelas e gráficos em manuais médicos, pois acredita que “nos manuais médicos as descrições do desenvolvimento são divergentes, tanto na

---

<sup>20</sup> Desenvolvimento humano acontece da cabeça para o quadril (ou cauda) – cefalocaudal – e do meio para as extremidades – proximodistal.

definição quanto na características dos estágios, bem como as questões relativas à ordem cronológica de aparecimento” (PIKLER, 2010, p. 25, tradução nossa). Para a autora, é comum que essas tabelas sejam usadas para normatizar comportamentos e rotular o bebê como atrasado, quando demora a atingir certa habilidade, ou como muito adiantado, se apresenta desenvolvimento precoce.

Corroborando Pikler (2010), o que tenho observado na minha prática enquanto professor de Educação Física na Educação Infantil é justamente essa necessidade de ensinar os bebês a se moverem, não dando importância à sua maturação. Não se confia na capacidade desse bebê, nem se respeita as etapas de desenvolvimento motor pelas quais ele deve passar, para, então, poder avançar para uma etapa seguinte.

Nesse sentido, é mais importante observar o caminho que o bebê percorre para alcançar certo grau de desenvolvimento do que fixar sua atenção na idade em que realizou essa aquisição. Para tanto, a equipe de profissionais pesquisadores do Instituto Pikler (PIKLER, 2010; FALK, 2011) elaborou a escala de desenvolvimento infantil apresentada no Quadro 4, a qual leva em conta o tempo em que as habilidades são adquiridas, respeitando os tempos dos bebês.

Pikler (2010) aponta que alguns manuais de Pediatria, de 1947 até 1964, divergiam sobre a nomenclatura e a idade de aquisição das posturas, porém não mencionavam a maneira habitual como o movimento se desenvolvia; além disso, muitos defendiam a intervenção do adulto para que os movimentos acontecessem. Observando essas divergências, a autora resolve criar uma tabela de desenvolvimento motor (PIKLER, 2010) que vise à qualidade do movimento e não à idade em que ele acontece, que privilegie a harmonia do corpo e do movimento, a riqueza da variedade para que esse movimento aconteça, a grande diversidade de ações adotadas e a motilidade ao longo da atividade.

Para elaborar a escala Pikler (2010), foram definidas as faixas etárias nas quais os níveis de desenvolvimento são alcançados. Ela é apresentada em percentuais, com o objetivo de considerar as singularidades das crianças. A escala considera as áreas principais da atividade infantil: desenvolvimento motor; atitudes durante os cuidados; controle dos esfíncteres; desenvolvimento cognitivo; coordenação oculomanual e brincar; vocalização e palavra.







A área motora à qual darei maior ênfase, devido ao tema desta pesquisa, se constitui de cada uma das aquisições de movimento, levando em consideração as posturas e as posições intermediárias necessárias para a aquisição de uma nova habilidade, as quais abordarei na sequência desta seção. A partir dessa escala, para poder explicá-la e compará-la com a escala de desenvolvimento de Gallahue e Ozmun (2003), apresento os dados referentes ao desenvolvimento motor no Quadro 5.

No Quadro 5, são apresentados os marcos do desenvolvimento de acordo com Pikler (2010), bem como as posturas intermediárias, também chamadas de posturas de transição, das quais tratarei mais detalhadamente a partir de agora.

A gênese fisiológica postural e motora espontânea, descoberta por Emmi Pikler, conforme Chokler (2017), está caracterizada pela aparição de posturas e movimentos denominados intermédios, perfeitamente coordenados, os quais são adquiridos progressivamente e em geral na mesma sequência. Essas posturas são indicadoras dos fatores neurológicos e psíquicos da maturação. Entretanto, não são casuais, senão produto e produtores de aprendizagens, assegurando a continuidade do desenvolvimento ao permitir a passagem da horizontalidade para a verticalidade (GRUSS; ROSEMBERG, 2016).

Dessa forma, no processo de aquisição dessas posturas, como colocam Gruss e Rosemberg (2016), produzem-se pequenas modificações, apenas perceptíveis desde o exterior, mas que implicam mudanças tônicas, reequilibrações e reajustes posturais no instante em que são vivenciadas. Por isso, Pikler (2010), Falk (2011) e Feder (2011) defendem a não intervenção do adulto sobre o desenvolvimento postural ao ter em conta essas pequenas mudanças, já que somente são percebidas pelo bebê se ele a produz no interior de seu próprio corpo.

**QUADRO 5** Escala de desenvolvimento infantil do Instituto Pikler para o desenvolvimento motor

Tarefa	Habilidade	Idade
Virar de lado	O bebê levanta um ombro e a bacia, de forma que seu peso se desloca para uma das laterais do tronco, por iniciativa própria e sem ajuda.	Entre 3 e 7 meses
Virar de barriga para baixo	Apoiado inicialmente na lateral do tronco, o bebê gira e põe-se de barriga pra baixo, por iniciativa própria e sem ajuda.	Entre 4 e 8 meses
Gira repetidamente	Partindo da posição de lado, o bebê põe-se de barriga para baixo e logo volta para a posição de lado, por iniciativa própria e sem ajuda.	Entre 4 e 9 meses
Deslocar-se rodando	O bebê se desloca passando da posição de lado à de barriga para baixo e em seguida da posição ventral à dorsal, no mesmo sentido e com o mesmo impulso, por iniciativa própria sem que o estimulem para isso.	Entre 6 e 10 meses
Rastejar	O bebê se desloca no solo sobre o ventre, com a ajuda dos quatro membros, durante o brincar, sem que o estimulem para isso.	Entre 7 e 13 meses
Colocar-se semissentado	Estando de lado o bebê apoia-se sobre a palma de uma das mãos. Ao estender o braço, levanta a parte superior do tronco em um ângulo mais ou menos grande, olha ao seu redor, brinca, colocando-se nessa posição por iniciativa própria.	Entre 8 e 14 meses
Sentar-se sozinho	Direcionando o tronco para a vertical, o bebê leva o peso a ambos os ísquios ou coloca-se sentado a partir da posição de pé ou de joelhos, durante o brincar, sem ajuda. Conta com o apoio das mãos para manter-se em equilíbrio.	Entre 9 e 16 meses

Brincar sentado	Durante a brincadeira, o bebê permanece sentado livremente, sem apoio, por iniciativa própria, sem ajuda ou estimulação.	Entre 10 e 17 meses
Permanecer sentado em uma cadeira	O bebê mantém-se sentado em uma cadeira ou em um banco, sem apoio, com a planta dos pés apoiada no chão.	Entre 12 e 21 meses
Engatinhar	O bebê desloca-se, apoiando-se sobre os joelhos e as mãos, durante o brincar, por iniciativa própria.	Entre 8 e 16 meses
Ajoelhar-se	O bebê desloca o peso para os joelhos, com o tronco erguido em uma atitude vertical, segurando-se na borda da cama, em cercadinho ou apoiando-se no chão, por iniciativa própria.	Entre 9 e 15 meses
Colocar-se de pé segurando-se	O bebê se ergue em uma atitude vertical, com os pés suportando todo o peso do corpo, agarrando-se em algo, por iniciativa própria.	Entre 9 e 16 meses
Dar passos sustentando-se com as mãos	O bebê desloca-se, apoiando-se em algo estável, por iniciativa própria.	Entre 10 e 17 meses
Colocar-se de pé livremente	O bebê coloca-se em pé sem apoio e permanece assim por pelo menos 4 a 5 segundos, sem se segurar em nenhum objeto, por iniciativa própria.	Entre 12 e 21 meses
Dar passos sozinho	O bebê solta a borda do cercadinho, ou outro apoio e dá um ou dois passos durante o brincar, por iniciativa própria.	Entre 12 e 21 meses
Caminhar	O bebê desloca-se, caminhando a maior parte do tempo, por iniciativa própria, sem ajuda nem estímulo.	Entre 13 e 21 meses
Subir a escada I	O bebê sobe uma escada avançando sempre com o mesmo pé e arrastando o outro depois do primeiro, apoiando ambos os pés em cada degrau.	Entre 15 e 27 meses
Subir a escada II	O bebê sobe a escada alternado os pés nos degraus.	Entre 24 e 33 meses

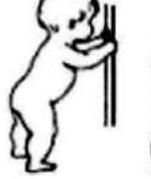
Essas posturas intermediárias, como apontam Pikler (2010), Falk (2011) e Tardos (2017), são decorrentes de uma pesquisa feita por Emmi Pikler com bebês escolhidos através dos seguintes critérios: bebês admitidos no Instituto entre 1º de julho de 1946 e 1º de julho de 1963, antes da idade de 3 meses e que passaram no Instituto pelo menos três meses. Participaram da pesquisa, 722 bebês, sendo 346 meninos e 376 meninas, “saudáveis e normalmente constituídos” (PIKLER, 2010, p. 64, tradução nossa). Através da observação diária, as educadoras registraram desde o momento em que o bebê se colocou de lado pela primeira vez até conseguir a marcha com segurança. Depois disso, a observação longitudinal de 12 bebês por um observador designado para cada um deles permitiu confirmar esses dados, precisar certos detalhes e responder às perguntas sugeridas por essa primeira análise.

Dessa maneira, as educadoras constataram que todos os bebês lograram realizar por si todo o processo, desde a postura dorsal até a marcha segura, tudo com iniciativa do bebê e sem ajuda do adulto. Puderam igualmente verificar outras posturas além das comumente descritas nos diversos níveis do desenvolvimento: de lado, dorsal, ventral, de pé. As educadoras também notaram uma grande variedade de posturas e movimentos não descritos anteriormente, as quais Pikler (2010) chama de posturas intermediárias ou de posturas de transição. A seguir, a Figura 3 mostra as posturas de transição descritas por Pikler e que ocorrem entre as posturas mais comuns observadas pelos adultos.

Tardos (2017) explica que, na Figura 3, a primeira figura, do bebê deitado de costas, e sua sequência mostram a variedade de posturas intermediárias observadas em sua aquisição. A partir das ilustrações, é perceptível que, desde que o bebê consegue girar, se apoiar sobre o ventre e sustentar a cabeça e o busto (postura 6) até o momento em que se põe em posição sentada (postura 15) ou de pé (posturas 19 e 20), utiliza várias posturas intermediárias. Pode-se notar também a sutil diferença entre a postura semissentada (postura 13), a postura apoiada de lado (postura 12), que a precede, e a postura sentada (postura 14). Outra postura que a autora considera interessante e que incorpora como sendo de transição é a de joelhos (postura 17), pois é descrita raramente – ainda que usada com frequência. Todas essas posturas são intermediárias entre as horizontais e as verticais.

**FIGURA 3**

Posturas de transição descritas por Pikler

Movimentação do corpo a partir da rotação do tronco					
Início da movimentação de locomoção					
Sentado a partir da movimentação de braços					
Sequência de movimentos para a postura de pé					
Controle corporal para a marcha					

Fonte: Tardos (2017, p. 356, tradução nossa).

É importante esclarecer que as posturas intermediárias são observáveis no desenvolvimento dos bebês que têm oportunidade de se mover livremente quase sempre na mesma ordem. Essas posturas não acontecem ao azar, senão para cumprir uma função de aprendizagem, assegurando a continuidade do desenvolvimento e tornando possível a passagem da posição horizontal para a posição vertical através de pequenas modificações posturais.

Além disso, “no curso do exercício dessas posturas intermediárias, os bebês experimentam e descobrem por si mesmos, mediante pequenos ajustes de equilíbrio, as possibilidades de reequilibrarem-se em uma nova situação, passam da posição horizontal

para a vertical” (TARDOS, 2017, p. 357, tradução nossa). A partir dessas experiências e descobertas, podemos constatar a importância de deixarmos os bebês resolverem suas tarefas sozinhos, experimentarem suas capacidades, descobrindo seu corpo, o que lhes permite construir ativamente e estabelecer solidamente sua imagem corporal, constituindo uma base fundamental para a elaboração da unidade e da força do seu eu.

Sendo assim, para estabelecer seu eu corporal, o bebê deve dispor dessa liberdade de movimentos sem ser interrompido pelo adulto. E isso fez com que Tardos (2017) defendesse a relevância de que não se proponham nem imponham posturas que o bebê não tenha descoberto por ele mesmo através de exercícios das posturas intermediárias. Quando os adultos impõem posturas aos bebês, acelerando seu desenvolvimento e os estimulando, também estão impedindo que os bebês possam vivenciar essas posturas de transição que existem entre os marcos do desenvolvimento.

#### 4.6 O BRINCAR LIVRE: TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS: CONTRIBUIÇÕES PIKLERIANAS

O brincar do bebê é uma atividade estimulante e útil desde diferentes pontos de vista. Ainda assim, se o bebê brinca, não é porque sabe que o brincar lhe é útil, que lhe prepara para a vida; se brinca, é porque ele gosta, porque é feliz; se brinca, é porque através do brincar realiza os próprios desejos e aspirações. (TARDOS, 2011, p. 10, tradução nossa)

Podemos dizer que o brincar cumpre diferentes funções na vida do bebê, inclusive que é durante o brincar que ele está ativo e, portanto, satisfaz seu desejo de movimento e ação. Desde muito cedo, o brincar enriquece os conhecimentos dos bebês, suas experiências e se constitui como um dos instrumentos que lhes permitem conhecer o mundo.

Para Tardos (2011), Kálló e Balog (2013), enquanto brinca, o bebê descobre as propriedades dos objetos que o rodeiam e aprende o que pode fazer com eles. Quando brinca, utiliza os movimentos que acaba de aprender e distintas atividades e faz isso com mais destreza.

Por conta disso, efetivamente, um bebê, sempre que pode, brinca e, até que entre na escola, ocupa a maior parte de seu tempo brincando. Graças ao seu interesse, brinca cada vez mais tempo e cada vez mais concentrado ao brincar. O bebê aprende a observar e a atuar seriamente (TARDOS, 2011). Enquanto agrupa os objetos, os junta e constrói algo, aprende a

prever o que construirá, a fazer e levar a cabo projetos e tudo isso enquanto descobre o prazer de vencer as dificuldades e de superar obstáculos.

Nessa lógica, segundo Chokler (2017), o bebê se manter ativo, livre para resolver com iniciativa e pertinência as tarefas a que se propõe, no seu nível, experimentar e viver experiências colabora para a tomada de consciência de si em sua integralidade. Kálló e Balog (2013, p. 15, tradução nossa) afirmam que, “quando se permite a um bebê experimentar um objeto e deixar que ele tente todas as ações diferentes que possa fazer com ele, o bebê descobre suas propriedades”. Corroborando as autoras citadas, tenho observado em minha prática na creche que os bebês que experimentam os espaços e os materiais dão sentido às coisas e ao estar no mundo, pois, em todos os níveis de desenvolvimento, sua ação faz com que aprendam a fazer.

Um bebê que, com movimentos livres, consegue o objeto desejado, depois de muitas tentativas, o toma entre suas mãos com uma alegria visível, dando voltas e movendo esse objeto diante de seus olhos, satisfazendo, assim, seu interesse e sua curiosidade (TARDOS, 2011). Sendo assim, para Gruss e Rosemberg (2017), o brincar é a atividade por excelência da vida de um bebê, situando-se nos fundamentos da subjetivação e constituindo a via das aprendizagens mais significativas. As autoras sustentam também que todos os bebês saudáveis brincam, se lhes permitem, e, nas mesmas etapas de desenvolvimento, é possível observar brincadeiras similares, independentemente das diferenças culturais dos contextos, ou seja, isso faz parte da estruturação mais íntima do ser humano.

Logo, é possível reconhecer, através do brincar, os distintos saberes, usos e costumes de uma comunidade, que se manifestam de forma consciente nas atividades espontâneas dos bebês. Além disso, o brincar “é uma atividade prazerosa, sem fim utilitário, livre, espontânea e totalmente voluntária, realizada a partir da própria iniciativa do bebê, implica ação e descobrimento e reflete a etapa evolutiva em que se encontra o bebê” (GRUSS; ROSEMBERG, 2017, p. 14, tradução nossa).

Soares (2017) esclarece que, nos três primeiros anos de vida, o bebê está centrado nas sensações internas de seu organismo, naquelas transmitidas pelo meio e pela relação com o adulto, provocadas pelo contato da pele com a roupa, pelo apoio do corpo no berço ou no colo, pela água no banho, pelo toque, pelas sensações auditivas, pelo choro, pelas vozes dos adultos. Recebe ainda estímulos visuais, como aponta Soares (2017), observando o rosto, o peito da mãe e sua própria mão, que passa casualmente diante de seus olhos. Aos poucos,

percebe que essa mão não é um objeto externo e que pode fazê-la aparecer e desaparecer do campo visual, de acordo com o seu desejo.

Em consequência disso, Kálló e Balog (2013) sugerem que esperemos para dar um objeto a um bebê até que ele comece a regularmente observar e brincar com suas mãos ou mostre interesse no que o cerca. Ele olha ao redor, olha para a educadora, quer agarrar os brinquedos, os toca várias vezes; pode fazer isso por volta dos 3 meses ou um pouco depois.

Nesse contexto, as autoras abordam também a questão dos móveis, que são tão frequentes, mas que, na visão delas, requerem uma menção especial. Para elas, “esses objetos coloridos e brilhantes, que giram e ficam longe do alcance dos bebês, fazem com que os bebês se excitem muito quando os percebem” (KÁLLÓ; BALOG, 2013, p. 17, tradução nossa), e isso não se vê durante o brincar. O móvel normalmente está fora do alcance dos bebês, e seu movimento é independente do que faz o bebê. Não podendo observar o efeito de seus movimentos sobre o móvel, o bebê é incapaz de assimilá-lo em seu mundo de experiências e tampouco pode se familiarizar com o objeto da mesma forma que com os outros que ficam ao seu alcance. Esse objeto, apesar de constante mudança e movimento, poderia se converter em uma paisagem familiar ao bebê; porém, até que isso aconteça, atrai a atenção do bebê repetidas vezes e o mantém em um estado de estimulação elevado, sem permitir a ele adquirir nenhuma experiência real com o objeto.

Com base em tal perspectiva, Tardos (2011) apresentou uma pesquisa, a partir da análise de 700 protocolos de observação de seis bebês entre 3 e 12 meses, em que ela descreve os principais estágios do brincar livre. Esses estágios são apresentados, para melhor entendimento, no Quadro 6, a seguir, com as fases do brincar e suas descrições.

Nesse cenário, no terceiro ou quarto mês, o bebê começa a ficar mais tempo acordado e, aos poucos, aprenderá que pode pegar algo e soltá-lo, que pode sacudi-lo, esfregá-lo e golpeá-lo, que seus movimentos produzem efeitos sobre os objetos e que pode, portanto, explorar e se apropriar do mundo que o rodeia. Por volta do quinto mês, a maioria dos bebês pode ter o brinquedo que desejar (KÁLLÓ; BALOG, 2013), brincando com ele livremente, manipulando-o de diferentes maneiras, repetindo ações, estruturando-os, girando-os e, mais tarde, agitando e mantendo os objetos suspensos. Sendo assim, é preciso organizar esse espaço e os materiais adequados aos bebês.

**QUADRO 6**

## Principais fases do brincar

<b>Principais fases do brincar</b>	
Olhar ao redor	O primeiro movimento que o bebê faz com autonomia é o dos olhos. Ele escuta sons, vira seus olhos para identificar de onde vêm e assim exercita a musculatura ocular. A seguir, controla o movimento do pescoço e passa a virar a cabeça e explorar o ambiente, descobrindo e se familiarizando com seu entorno.
Descobrir as mãos	Quando o bebê descobre suas mãos, fica longos períodos observando-as, passa-as em frente ao seu rosto, até que consiga controlar o movimento e possa segui-las com os olhos, desenvolvendo a coordenação oculomanual. Explora o movimento de seus dedos, de trazer as duas mãos juntas e tocá-las. Assim, vai aprendendo a coordenar os movimentos de braços, mãos e dedos, habilidades que usará por toda sua vida.
Selecionar, alcançar, pegar e mover um objeto	O bebê torna-se capaz de observar um brinquedo que foi colocado perto dele, fazer gestos para ir ao seu encontro, agarrá-lo e trazê-lo diante de seus olhos. Pode mover e girar esse objeto enquanto repara no movimento de suas mãos e escuta eventuais sons que o objeto faça. Assim, ele está desenvolvendo a capacidade de escolher, observar e provocar movimentos e sons com a manipulação dos objetos, além de poder perceber seus próprios movimentos corporais.
Usar as duas mãos para explorar um objeto	A próxima conquista do bebê é pegar um objeto com as duas mãos, movê-lo, girá-lo e passá-lo de uma mão para outra de forma controlada, sem deixá-lo cair. Está, com isso, usando os dois lados do cérebro e treinando a coordenação dos braços e das mãos.
Mover um brinquedo pela base	O bebê toca, empurra ou balança o brinquedo e fica observando o que isso provoca. O objeto reage rolando, escorregando, tremendo ou de outra forma. Ele está aprendendo que sua ação pode gerar o movimento de objetos e a relação desse efeito com a sua própria força.
Brincar com dois brinquedos ao mesmo tempo	O bebê presta atenção em dois objetos simultaneamente e os coloca em relação, aproximando-os, tocando-os ou batendo um contra o outro. Mais tarde, encaixa um dentro do outro ou vários objetos pequenos dentro de um grande. Ele está aprendendo sobre a qualidade desses objetos, o que cabe ou não cabe, o que é grande, o que é pequeno. O próximo passo é fazer coleções com brinquedos iguais ou similares, que podem ser ordenados em fila.

Para isso, Kálló e Balog (2013), juntamente com Pikler (2010) e seus interlocutores (FALK, 2011; TARDOS, 2011; FEDER, 2011), sugerem que os bebês que estão despertos sejam colocados no chão ou ao ar livre, sempre deitados de costas. Em um primeiro momento, o ideal seria colocar no chão e no campo de visão do bebê o pano que Pikler (2010) elege como o primeiro objeto para se oferecer a ele e o qual explicarei com detalhes no capítulo metodológico. Outros objetos que podemos ofertar aos bebês nessa etapa são brinquedos que consigam agarrar total ou parcialmente com uma mão e, por volta dos 6 meses, objetos que pesam um pouco mais.

Além disso, à medida que o bebê vai se desenvolvendo, podemos oferecer alguns objetos simples e variados, com os quais pode brincar livremente, são fáceis de agarrar, feitos com materiais de diferentes texturas, formatos, tamanhos, pesos, temperaturas, cores, brilho, algo que produza efeitos compreensíveis ao bebê quando manipulados por ele. São indicados chocalhos de madeira, argolas de madeira, cestos de palha, descansa-pratos, potes, bacias de inox, peneiras e objetos de borracha fáceis de agarrar.

Ao redor da metade do primeiro ano, o bebê descobre que pode bater vários objetos no chão ou um no outro; por isso, é ideal oferecer argolas de madeira, objetos de madeira que ele consiga segurar, objetos de inox (como forminhas), potes de plástico, entre outros. Até que o bebê não possa se sentar por si mesmo, descobre os pontos de apoio essenciais para a conquista de novas posturas e movimentos. Brincam deitados de costas, de lado ou de bruços, movimentando-se de maneira autônoma o tempo todo, encontrando, por si só, posições confortáveis para explorar os brinquedos. Diante disso, os brinquedos convencionais que oferecemos aos bebês durante o primeiro ano, como animais de borracha que emitem sons, são adequados de acordo com os critérios piklerianos, pois, quando um bebê brinca, percebe as propriedades táteis dos objetos e, como o bebê observa seu próprio efeito (TARDOS, 2011; KÁLLÓ; BALOG, 2013; SOARES, 2017) sobre os objetos, gradualmente reconhece se um objeto particular é duro ou suave somente olhando.

Além da percepção sobre os objetos, também se estabelece a relação de movimento com os objetos. À vista disso, Soares (2017) aponta que, quando o bebê é colocado de costas, consegue mover a cabeça para os lados, seguir com a visão o movimento de uma pessoa próxima ou de um objeto, começa a se interessar pelo entorno. Ele pode ainda mover os braços e as pernas livremente, regulando suas tensões corporais. Na posição de costas, os apoios da cabeça, da coluna, do quadril e dos quatro membros formam uma base de

sustentação ampla que diminui os efeitos da força da gravidade em relação à posição de lado. Essa estabilidade contribui para o desenvolvimento das posturas e para a manipulação dos objetos.

Sendo assim, chocalhos, animais de pano, argolas de madeira, copos, entre outros, se prestam para brincar de deixar cair, colocar dentro de outros objetos. Diferentes cubos, cestos e bacias que podem ser levantados, movidos e empurrados são recipientes ideais para colecionar ou agrupar outros objetos menores. Selecionando esses objetos que contêm outros menores, já estamos antecipando o comportamento que se manifestará nos modos de manipulação do bebê por volta de 1 ano de idade. Por isso, é importante rodear o bebê com brinquedos que lhe permitam refazer atividades, como explorar movimentos iniciais de construir.

#### 4.7 O PAPEL DO ADULTO: PRESENÇA, ATENÇÃO, SUSTENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS BEBÊS

O movimento representa uma parte importante da atividade nos primeiros anos de vida (PIKLER, 2010), especialmente com relação às mudanças de posturas e os deslocamentos. Nesse sentido, o “desenvolvimento da motricidade no curso do qual o bebê adquire as diferentes posições estáticas de seu corpo, aprende a mudar de posição e a deslocar-se, sentar-se, se colocar em pé e a andar” (PIKLER, 2010, p. 22, tradução nossa) assume um papel muito importante.

Diante disso, Pikler (2010) reuniu dados relativos à posição sentada de 18 manuais de Pediatria bem conhecidos. A autora refere que a posição sentada que aparece na tabela criada por ela pode ter muitos significados, “começando pelo bebê que a partir dos 3-4 meses permanece sentado, sustentado por almofadas e chegando até as distintas variedades da posição sentada firme” (PIKLER, 2010, p. 28, tradução nossa). Através disso, percebe-se a preocupação de Pikler com a influência do adulto no desenvolvimento dos bebês, querendo antecipar posturas, colocando almofadas para sustentá-los. Permito-me, a partir dessa informação, um questionamento: em quantos lugares os adultos que se ocupam de bebês não têm esse comportamento de antecipação e essa atitude de colocá-los amparados por almofadas, espumados e similares?

Outro dado importante é que “para alguns autores o que determina o grau de desenvolvimento é a duração da manutenção da posição, para outros a curvatura das costas, ou as modalidades de apoio necessário, ou as possibilidades de atividade do bebê” (PIKLER, 2010, p. 28, tradução nossa). É surpreendente que as obras citadas não mencionem a maneira habitual de sentar-se, e isso é o que o bebê consegue quando é capaz de sentar-se sozinho: “a partir da posição decúbito dorsal, rola, ficando em decúbito ventral; após, se apoia sobre um braço em decúbito lateral e se move até a posição sentado” (PIKLER, 2010, p. 28, tradução nossa).

Segundo Pikler (2010, p. 28, tradução nossa), “a pergunta relativa à necessidade ou utilidade de sentar o bebê quando ainda não é capaz por si mesmo não encontra resposta nas obras às quais ela recorreu, e mesmo as que tentam responder se mostraram contraditórias”. Feder (2011, p. 36, tradução nossa) afirma que os estudos de Pikler (2010) “não parecem muito surpreendentes, o feito de que tenha comprovado estatisticamente, em condições verificáveis, tem sua importância”, e Pikler vai além ao propor que se permita ao bebê percorrer efetivamente esse caminho.

A autonomia, a atividade sustentada e um primeiro sentimento de competência, para Feder (2011, p. 36, tradução nossa), “são essenciais a essa liberdade assim definida e têm uma inegável influência sobre o desenvolvimento da personalidade infantil em seu conjunto”. No entanto, a autora aponta que devemos considerar também outros aspectos da qualidade de vida cotidiana, como a harmonia dos gestos do bebê, a segurança postural através do seu equilíbrio, e o quão distendido ele já está quando realiza um movimento complicado, “elementos próprios do desenvolvimento que formam parte dos descobrimentos de Pikler” (FEDER, 2011, p. 37, tradução nossa).

Nesse sentido, “o fato de que não se ensine os movimentos ao bebê não significa que o abandone” (FEDER, 2011, p. 42, tradução nossa). Na minha opinião, essa é uma das interpretações errôneas da abordagem, pois o adulto é fundamental para o desenvolvimento do bebê através do modo como executa suas ações, seus gestos, sua fala. Não há um abandono por parte do adulto; muito pelo contrário, há disponibilidade e confiança do adulto em relação ao bebê. Szanto-Feder (2011) afirma que um exame atento permite compreender que o adulto se ocupa de forma plena do bem-estar do bebê, de sua comodidade, de seu interesse na atividade; para poder concretizar essa relação, vai conhecendo o bebê por meio dos sinais, voluntários ou involuntários, que o bebê lhe envia, e isso se dá pela observação.

Dessa maneira, o papel que o adulto assume na relação com o bebê é de dar segurança física e emocional, estabelecendo um *vínculo de apego seguro* (BOWLBY, 2002).

Percebe-se, em algumas famílias e creches, uma relação entre adultos e bebês que não é só de cuidado, no sentido de satisfazer as necessidades dos bebês, mas uma relação de proteção e tutela (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018), na qual os bebês estão subordinados aos adultos, não apenas no que realmente são dependentes deles como no que podem e devem ser autônomos, como é o caso do aspecto motor. Explico melhor trazendo para a discussão o fato de que os adultos, por exemplo, querem sempre ensinar algo para os bebês, desde rolar até mesmo andar.

Por isso, Pikler (2010, p. 45, tradução nossa) argumenta com relação a essa prática tão recorrente: “o costume, o hábito”. A autora declara que: “isso é o que fazem as mães, isso é o que aconselham em geral e, com frequência, sem comentários, os médicos e psicólogos, e isto é o que se tem publicado, sem justificativas, na maioria dos tratados e manuais de Pediatria” (PIKLER, 2010, p. 45, tradução nossa). Notei isso também nas ações docentes de vários dos professores com os quais já trabalhei. Há uma forte necessidade de ensinar os bebês, talvez no intuito de acelerar seu desenvolvimento, com uma falsa ideia de ganho de tempo. Mesmo na Escola onde realizei a pesquisa, havia adultos que pensavam que seria benéfico ensinar as posturas e movimentos aos bebês, mostrando ser este um pensamento cultural, de uma sociedade que preza a velocidade e não a qualidade.

De acordo com Pikler (2010, p. 58, tradução nossa), “durante as tentativas de um bebê, não o ajudamos a concluir um movimento iniciado”. Sendo assim, o adulto não estimula, provoca ou sustenta um movimento ou uma brincadeira do bebê, alcançando ou mostrando os brinquedos, porém o adulto está ali, presente. A autora pontua que, “enquanto o bebê não for capaz de passar da posição dorsal para a ventral, só se deve colocá-lo nessa posição em alguns minutos por dia quando se é inevitável, por exemplo depois do banho, para secar suas costas ou durante exames médicos” (PIKLER, 2010, p. 58, tradução nossa).

O adulto não só evita ajudar concretamente o bebê, mas, como declara Pikler (2010, p. 58-59, tradução nossa), “tampouco lhe estimula a que adote determinadas posições ou que realize certos movimentos”. Segundo a autora, o adulto não deve oferecer o dedo para que o bebê, agarrando-se, alcance a posição sentada, nem deve colocar um brinquedo no alto para forçar o bebê a chegar na posição em pé; menos ainda, com chamadas, gestos ou ajuda, deve tentar fazer o bebê dar os primeiros passos (PIKLER, 2010).

Não ajudar os bebês ou não os incitar a fazer o movimento tal qual seus pares ou os adultos o fazem não significa, como pontua Pikler (2010, p. 59, tradução nossa), de maneira alguma uma indiferença por parte do adulto, pois este compartilha a alegria do bebê quando este consegue dominar um movimento novo. No entanto, sabe-se que pais e professores que ensinam os movimentos ao bebê se sentem felizes quando observam que ele conserva passivamente uma postura ou executa um movimento, ainda que de modo torpe e com a ajuda do adulto (PIKLER, 2010). Nas Escolas de Educação Infantil, professoras e professores também sentem a necessidade de ensinar movimentos e posturas, bem como de manter os bebês em posturas que eles ainda não sustentam. Um exemplo disso são os espumados utilizados para colocar e apoiar os bebês na postura sentada. Outro exemplo são as calças com enchimentos utilizadas com o mesmo intuito. Em relação ao caminhar, os adultos seguram os bebês pelos punhos para que andem, os colocam em pé e os chamam para que venham na sua direção e, quando os bebês se aproximam, ao invés de acolhê-los, os adultos andam para trás.

Em outra direção, Pikler (2010, p. 59, tradução nossa) refere que o adulto em Lóczy aprecia as tentativas autônomas do bebê e sua grande diversidade no exercício de um movimento ou postura; as que suscitam sua aprovação e seu prazer são as experiências autônomas e independentes do bebê. Além disso, Feder (2011, p. 42, tradução nossa) afirma que o complemento indispensável na prática pikleriana “são os cuidados de qualidade, momentos de trocas, de diálogos prolongados, plenos de atenção e de respeito frente a esse interlocutor que é o bebê” e no qual resulta que também chega a conhecer intimamente o adulto.

Nesse sentido, apresento um episódio ocorrido durante a pesquisa para demonstrar essa relação adulto-bebê:

#### ***Relação de confiança***

Em uma tarde fria de inverno, Paulo (1 ano e 5 meses) brincava livremente na sala de aula, e sua professora o observava. O menino então convidou a professora para estar com ele e percorrer seus caminhos. A condução é feita por ele, e a professora o acompanha, observa, dialoga, através das ações de Paulo. A professora senta ao lado dele, e ele mostra os brinquedos, se apoia no mobiliário, pois ainda não fica em pé sem apoio. Em nenhum momento a professora diz o que ele deve fazer, porém ele a convida a todo instante a participar de sua atividade. A cada ação, o menino olha para a professora, e a professora sorri para ele e, por vezes, diz frases como: eu vi o que você fez, Paulo. A partir disso, o menino demonstra seu entusiasmo e seu desejo e procura realizar novas ações. Isso se estende até a hora do lanche, por volta das 15h, quando a professora avisa Paulo que está se aproximando a hora de lanche.

O menino aos poucos vai deixando os brinquedos e começa a se preparar para acompanhar a professora. A professora então se dirige até a mesa do lanche, e Paulo se desloca até lá e, junto com os amigos, ele lancha. (Diário de Campo, julho de 2019)

A partir do episódio compartilhado, é possível perceber que os bebês são muito pequenos, dificultando, assim, para alguns adultos e em alguns momentos, compreendê-los, mesmo sabendo que a comunicação se dá por outras maneiras além da fala, como, por exemplo, gestos, expressão corporal, choro. No entanto, o contexto que rodeia seus gestos está cheio de significados para quem tenta decifrar seus movimentos. Embora os bebês também devam compreender o adulto, os adultos, para que tenham êxito em suas ações, devem levar em conta que os meios de percepção e compreensão que os bebês têm para entendê-los são ainda simples.

Em tal direção, compartilho o episódio de Paulo (1 ano e 5 meses) e sua professora em uma aproximação durante um momento de brincar livre do menino:

#### ***Aproximações***

Paulo (1 ano e meses) estava brincando na sala. Nesse momento, a professora se aproximou para falar com o menino. Ela o tocou suavemente nas costas e, com um tom de voz suave, perguntou para Paulo o que ele estava fazendo. Antes da resposta do menino, a professora disse a ele: “Paulo, eu vejo que você está se apoiando, que você está andando com apoio”. Paulo, sorrindo, emitiu sons, como que respondendo a fala da professora. As ações de Paulo, seus gestos, pareciam querer dizer: “Sim, professora, estou em pé, tu viste? Consegui”. (Diário de Campo, julho de 2019)

Apoio-me teoricamente em Feder (2011, p. 93, tradução nossa) para comentar o episódio acima quando afirma “que a qualidade da acolhida que se brinda ao bebê está profundamente impregnada do valor que lembre ao adulto, aquilo que provém do bebê, o sentido, a significação de seu comportamento”. A qualidade dos gestos, do olhar, da voz do adulto contribui para o desenvolvimento dos bebês, pois cada bebê tem um tempo próprio e diferente em cada situação. Por isso, para mim, um dos meios mais importantes para a compreensão dos bebês é a combinação de observações minuciosas com os novos conhecimentos sobre os bebês. Pelo que constatei, essa interação se fez necessária, inclusive para mostrar para os adultos que não precisamos interferir diretamente nas ações motoras dos bebês, que precisamos observar, que precisamos acreditar nas capacidades dos bebês. Portanto, é importante que a professora esteja próxima, porém não invadindo o espaço dos bebês.

Todavia, devemos pensar que, “na mesma medida em que se quer que o bebê seja acolhido com respeito, a primeira condição para isso seria o bebê respeitar o adulto” (FEDER, 2011, p. 99, tradução nossa). A autora exemplifica tal situação através do seguinte cenário: se um responsável de uma Escola de Educação Infantil manifesta seu desejo de colocar câmeras ocultas nas salas, por que escondê-las? Porque se as educadoras sabem que tem uma câmera, vão trabalhar melhor, mas melhor do que a responsável quer ver, ou seja, isso não parece ser a melhor forma de se respeitar uma professora (FEDER, 2011). Neste exemplo, o adulto não tem nenhum poder de decisão e, nesse caso, compreender os inconvenientes das condições de trabalho é função da gestão escolar, antes de controlar os modos de atuar das pessoas que se ocupam dos bebês.

Em vista disso, para Feder (2011), as verdadeiras competências devem ser adquiridas, em particular as de poder se ocupar dos bebês, e estas não são necessariamente apreciadas. Elas são diluídas em considerações seguramente válidas, mas alheias aos detalhes cotidianos e ao objetivo central do trabalho, que deveria ser o bem-estar dos bebês. Por esse motivo, para Kálló e Balog (2013, p. 15, tradução nossa), “uma educadora entre bebês que são incapazes de brincar se encontra muito incomodada, e mesmo que tente, pode não conseguir satisfazer as constantes e insólitas demandas dos bebês”.

Então, a reação das professoras, muitas vezes sem se dar conta, é dirigir o brincar do bebê que está triste, apático, tentando que ele fique ativo, porém, para Kálló e Balog (2013), essas tentativas serão fracassadas. Pois, mais que reafirmar a iniciativa e independência do bebê, engendram expectativas de que o adulto pode chegar a prestar toda a sua atenção ao bebê. Em certo sentido, os detalhes da relação professora-bebê, os meios de permitir ao bebê participar ativamente dos acontecimentos que o cercam significam que ele é considerado seriamente. Essa seriedade é própria dos gestos, atos, brincadeiras iniciadas por ele, porque ele é o único que sabe o que está buscando nesse momento.

Por isso, Falk (2016, p. 31, tradução nossa) aponta que, “somente se tudo o que acontece ao bebê tem lugar dentro de um relacionamento estável, de trocas reais que lhe permitam tomar consciência da pessoa que se ocupa dele e também de si mesmo, se dá conta de sua identidade e de sua integridade”. Isso é feito por meio de um sistema no qual cada educadora é responsável por uma parte do grupo, o que intensifica o caráter pessoal da relação adulto-bebê.

Sendo assim, “a forma particular de relação entre a educadora e a criança exige que, ao mesmo tempo que aprofunda o caráter pessoal dos cuidados dispensados e estabelece uma relação com a criança, a educadora tenha sempre presente que não está educando seu filho” (FALK, 2016, p. 31, tradução nossa). O que a abordagem defende é que a relação entre bebê e adultos seja uma relação saudável e de confiança do adulto nas capacidades dos bebês e dos bebês na sensibilidade do adulto em saber que eles são capazes. Quando adultos se ocupam de bebês ou, mais ainda, de um grupo de bebês no cotidiano, ao serem responsáveis por sua evolução, a visão da globalidade é necessária (FEDER, 2011); no entanto, nem todos são conscientes de até que ponto esse enfoque pode não existir ou ser insuficiente.

Em tal perspectiva, Feder (2011) questiona se há uma medida absoluta, se a força de conhecer numerosas equipes de trabalho e sem questionar sua boa-fé, podendo-se assim dizer que todas as variantes se encontram na natureza. Para a autora, as respostas dependem dos conhecimentos adquiridos, de quanto se é consciente da interdependência entre os fatores conhecidos; além disso, dependem de como elegem os marcos de referência quando se trata de efetuar ajustes (FEDER, 2011).

Nesse sentido, uma das grandes frustrações do trabalho com bebês “é a complexidade da vida, do desenvolvimento e da diversidade no seio de um grupo de bebês, os quais não permitem aportar soluções perfeitas” (FEDER, 2011, p. 89, tradução nossa). Por isso, discutir uma mudança no modo de olhar o bebê se refere a enxergar em primeiro lugar um bebê ativo desde o nascimento, interessado pelo mundo que o rodeia e pelas pessoas, bem como um bebê interessado pelos objetos e suas propriedades. Em segundo lugar, sabemos que o bebê livre em seus movimentos é desenvolto, prudente e harmonioso a seu nível (FEDER, 2011).

Por esse motivo, “a preocupação constante por situar os bebês nas condições ótimas para que se entretendam sozinhos e de maneira autônoma conduz a não intervir de forma direta no brincar” (DAVID; APPELL, 2013, p. 59, tradução nossa); é então o único objetivo das intervenções do adulto manter as condições ótimas para a atividade espontânea dos bebês. Para David e Appell (2013), somente três circunstâncias desencadeiam uma intervenção direta por parte da professora: quando o bebê está em uma situação difícil, com o que concordo plenamente, pois, em nome de nenhuma abordagem, eu veria um bebê em sofrimento e não o ajudaria; quando ocorre uma disputa; e quando se detectam sinais de cansaço ou de desgosto, aí o adulto tem a responsabilidade de modificar o ambiente, reorganizando os materiais para que desperte, assim, o interesse dos bebês (FEDER, 2011).

Entretanto, nem todas as professoras têm a mesma atitude para perceber as necessidades dos bebês e responder a elas de modo adequado, como ressaltam David e Appell (2013). Ainda assim, existem bebês que têm momentos difíceis vinculados, na maioria das vezes, à sua etapa de desenvolvimento, para os quais a professora nem sempre sabe qual será a melhor intervenção.

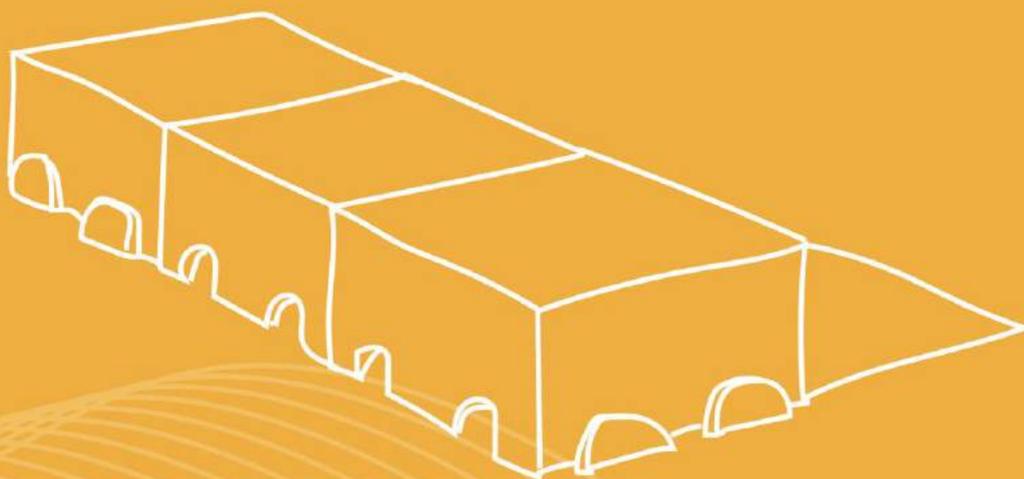
Atrelado a todos esses aspectos anteriormente citados, para que o desenvolvimento motor ocorra de forma livre, o papel do adulto é essencial em quase todos os instantes. Para Feder (2011, p. 53, tradução nossa), “esse papel não é o de fazer o bebê fazer algo ou imitar um gesto, ou de passar muito tempo do dia tentando desenvolver algo no bebê”. Para a autora, além disso, o papel do adulto deve ser o de ocupar-se e preocupar-se pelo bebê, pelas suas alegrias e sofrimentos, seu bem-estar e seu entorno. E o bebê, então, por si mesmo, encontrará recursos para se desenvolver de maneira mais interessante e útil na sua atividade, mais do que o adulto poderia propor (FEDER, 2011).

Penso que as ideias de Pikler sobre as atitudes do bebê para controlar e conduzir sua motricidade em condições adequadas e o lugar em que ela coloca essas atitudes na vida cotidiana dos bebês é um exemplo de reciprocidade de influências entre eles e o adulto. Sendo assim, no próximo capítulo, abordarei o tema da autonomia dos bebês na Abordagem Pikler, apresentando ponderações e esclarecimentos sobre o tema a partir dos estudiosos da abordagem e de outros autores.





5 O CONCEITO  
DE AUTONOMIA DOS BEBÊS  
NA ABORDAGEM PIKLER:  
ESCLARECIMENTOS





A competência, em sua definição básica, é, segundo Feder (2011), um conceito muito mais complexo do que os fenômenos que tentam se fixar a ela, tanto que a autora menciona que, nos escritos atuais sobre Psicologia, a noção de competência é utilizada para reunir fenômenos de natureza diversa. Ainda no tocante a competência, Feder (2011, p. 332, tradução nossa, grifos da autora) “aponta que se pode ler, na obra de Bruner (1983), que falar de competência é falar de inteligência no sentido mais amplo, o da inteligência operativa, do **saber como**, mais do que o **saber o quê**”. Supõem-se, assim, o efeito, a ação, a modificação do entorno. Supõem-se ainda, de acordo com Feder (2011), três coisas: ser capaz de selecionar da totalidade do entorno elementos para fixar uma linha de ação, pôr em prática uma sequência de atividades para realizar o objetivo fixado e poder levar em conta as aprendizagens e fracassos para definir novos projetos.

Sendo assim, Feder (2011) trata como óbvio que esses aspectos tenham relação com o desenvolvimento, porém o último é o que se aproxima mais, pois, desse modo, podemos representar a competência como um conceito capaz de convertê-la em uma categoria distinta, diferente de capacidade ou atitude, sendo que essas duas constituem recursos psíquicos elaborados a partir da maturação e da aprendizagem. Já a competência privilegia o sujeito ativo com seu projeto e sua iniciativa, bem como a utilização das aprendizagens derivadas da ação no transcurso de ações subsequentes (FEDER, 2011).

Isso implica, para Feder (2011, p. 333, tradução nossa), a defesa do argumento de que, “por parte do sujeito, uma atividade de orientação, seleção, opção, decisão, execução e, por fim, a elaboração das consequências influem em suas atividades futuras”. Diante do exposto, pode-se apresentar a competência do bebê baseada em novos conceitos, como, por exemplo, o conhecimento adquirido através do trabalho de Pikler (2010), mostrando que o movimento representa uma parte muito importante da atividade no curso dos primeiros anos, especialmente as trocas de posturas e deslocamentos. Por conta disso, o bebê, já desde cedo, quando tem suas iniciativas, atua sobre seu entorno e intervém sobre os acontecimentos, influenciando sobre o adulto nas ações compartilhadas.

O que representa então a competência dos bebês? Representa o desenvolvimento de ações próprias que mostrem objetivos específicos. Feder (2011, p. 33, tradução nossa) corrobora que, “ao garantir condições ambientais adequadas para uma motricidade segura e eficaz, junto com brinquedos correspondentes a seus interesses, o bebê assumirá iniciativas de brincar e de manipulação autônomas”.

Isso significa trazer para o campo investigativo a importância que Pikler (2010, p. 22, tradução nossa) confere aos “movimentos ativos em relação ao desenvolvimento de outras funções psíquicas, como, por exemplo, a formação do esquema corporal e das primeiras estruturas do pensamento”. Trata-se, segundo Feder (2011, p. 334, tradução nossa), “das atitudes potenciais do bebê que poderiam escapar aos olhos dos adultos, por não haver sabido prestar atenção ou por falta de condições favoráveis para seus deslocamentos, atitudes que estão ligadas à sua competência em particular”.

Prosseguindo a discussão, nas próximas seções, abordarei o que é autonomia na Abordagem Pikler, posteriormente as relações entre movimento livre e autonomia dos bebês e, por fim, a expansão do conceito de autonomia, com as contribuições de Myrtha Chokler sobre autonomia e falsa autonomia.

## 5.1 AUTONOMIA DOS BEBÊS NA ABORDAGEM PIKLER

A Abordagem Pikler entende a vida dos bebês e as relações deles com os adultos a partir de princípios que motivam a ação de cada um, conforme explicado na primeira seção do segundo capítulo desta dissertação (DAVID; APPELL, 2013). Porém, cabe aqui lembrar que todos os aspectos da vida cotidiana dos bebês se estabelecem regularmente e com todo detalhe com base nesses quatro princípios, como elencam David e Appell (2013): 1) autonomia; 2) vínculo de apego seguro; 3) tomada de consciência de si mesmo; e 4) importância de um bom estado de saúde física.

Diante disso, é necessário pontuar a igual importância desses quatro princípios. O projeto educativo que se leva a cabo adquire valor porque se respeitam todos os princípios simultânea e constantemente, sem se descuidar de nenhum deles. Caso haja um descuido, quebra-se o equilíbrio da experiência que se oferece ao bebê.

Nesse contexto, nesta seção, focaremos no princípio da autonomia, pois, sabendo que ele é um dos pilares da Abordagem Pikler e para compreendermos bem seu sentido, se faz necessária uma análise em separado de cada princípio, sem esquecer que constituem um conjunto que determina a organização da vida do bebê.

Há quem considere que autonomia seja importante, já que permite ao bebê fazer algo sozinho (brincar, comer, se vestir, lavar as mãos, etc.), experimentando a satisfação de ter êxito por si mesmo (FALK, 2017). Segundo Falk (2017), muitas escolas infantis são orgulhosas

dessa precocidade dos bebês, principalmente em relação às necessidades corporais. Nessa direção, afirma que “muitas pessoas pensam que a autonomia se opõe à concepção da relação afetiva na qual a dependência do adulto é um fator essencial” (FALK, 2017, p. 90, tradução nossa), ou seja, se o bebê se tornar autônomo logo, não poderemos falar mais nada para eles, perdendo o adulto, assim, seu papel de educador. Nesse caso, valorizar a atividade autônoma seria perder sua implicação na relação humana.

Nessa perspectiva, as constatações de Pikler (2010) sobre a gênese das posturas e da motricidade na protoinfância e sobre suas implicações no desenvolvimento da personalidade em seu conjunto oferecem uma contribuição importante para diversas áreas do conhecimento, como Pediatria, Psicologia, Genética e Pedagogia, planteando uma necessária redefinição da noção de competência (PIKLER, 2010) e do conceito de autonomia na primeiríssima infância (TARDOS, 2017). A atividade dos bebês pode ser verificada, conforme Feder (2011, p. 39), a partir das estatísticas apresentadas pelos estudos baseados na observação das crianças que passam parte de sua vida sob os princípios da experiência Lóczy. Através dessas observações, verificou-se que crianças de oito meses, quando se mantêm deitadas de lado ou de bruços, são capazes de se virar dando uma volta completa e mudam de posição em média 42 vezes em 30 minutos, ou seja, a cada 43 segundos, ficando em uma mesma posição durante uma média de 3,5 minutos.

Isto posto, “quando os bebês começam a sentar e engatinhar ou se arrastar, mudam de posição com mais frequência e mantêm a posição em média por apenas 1 minuto e 20 segundos” (FEDER, 2011, p. 39). À medida que os bebês se desenvolvem, a média de mudança de posição vai se alterando; por exemplo, ao se levantarem, ao redor de 11 a 12 meses, passa a ser de 74 vezes a cada 30 minutos. Se pensarmos em um bebê com idade próxima aos 5 ou 6 meses, como sugerem Tardos e Feder (2011, p. 40), “a atividade dominante é a contemplação dos objetos e das pessoas”. Ao observar bebês nessa faixa etária, as autoras apontam que Pikler verificou que, em 25 minutos, os bebês ficaram em média 8,5 minutos nessa atividade, mais de 15 segundos de cada vez sem interromper a atividade.

Com bebês entre 8 e 10 meses de idade, quando a atividade é a exploração de objetos, foi constatado que os bebês permanecem na atividade uma média de 13,5 minutos em 25 minutos de observação, podendo-se distinguir 60 variedades de movimentos das mãos e dos dedos (FEDER, 2011). Algumas posições aparecem uma média de 27 vezes.

Com essas observações, Pikler (2010) queria mostrar a importância de os bebês poderem se mover livremente; essas crianças não eram diferentes de outras e eram educadas com afeto e respeito à sua atividade autônoma. Sendo assim, falar em autonomia na idade adulta, para Feder (2011, p. 334, tradução nossa), “é uma necessidade, sendo por isso que coloca a questão do que fazer para que o bebê a tenha quando crescer”. A autora aponta ainda que esse assunto possui variadas ideias, mas ela considera que a aquisição da autonomia é um longo processo individual, como qualquer outro processo de construção da pessoa.

Quanto à autonomia, Feder (2011, p. 334, tradução nossa) menciona o pensamento de Pikler de que o “bebê desde o nascimento tem aptidões para a autonomia, uma autonomia a seu nível, que poderíamos chamar de parcial”. Desse modo, quando se permite ao bebê ser ativo, ter iniciativa em suas ações e levar a cabo seus projetos até sua conclusão, um observador sensível e empático pode captar a atitude de questionamento do bebê e compreender a direção da sua ação, ou seja, “o bebê autônomo exerce sua vontade, experimenta suas capacidades, sua eficácia e também seus limites” (FEDER, 2011, p. 335, tradução nossa). Essa atividade autônoma é fonte de múltiplas aprendizagens para o bebê, tanto psicomotoras quanto socioafetivas e cognitivas, aprendendo a aprender, elaborando e cultivando a confiança em seus recursos.

Diante disso, na Abordagem que Emmi Pikler, conforme Feder (2011), há uma grande quantidade de condições que visam garantir ao bebê a continuidade de sua atividade autônoma. É que o bebê, desde muito pequeno, enquanto exerce sua atividade autônoma, realiza uma verdadeira e intensa função de engendramento e de construção subjetiva:

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

Dessa forma, o que significa autonomia para Pikler? Autonomia, para Pikler, é propiciar ao bebê as condições para que ele, a seu tempo e por sua iniciativa, execute suas ações. Falk (2011, p. 52, tradução nossa) afirma que, para a Abordagem Pikler, “o bebê é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento e para desenvolver o conhecimento de si mesmo”.

Nessa direção, apresento o episódio de Olga (1 ano e 2 meses) em um momento de brincadeira:

***Tu viu o que eu consigo fazer sozinha?***

Era uma manhã de sol no inverno de Porto Alegre. Olga (1 ano e 2 meses) brinca com a bola na sala do grupo 1. A menina joga a bola, vai atrás, rola a bola, ela volta. Ela ri de tudo isso, se diverte com a situação. Busca meu olhar, consegue me ver, dá risada e volta para sua ação, sempre com sua amiga inseparável, a bola amarela. Olga então se aproxima do mobiliário pikleriano para se apoiar e se levantar e, nem assim, larga sua bolinha. Observando essa cena, a menina mostra a complexidade de suas ações, se desloca, estando sempre com um objeto em mãos. Para viver essa experiência de brincar com o mobiliário, Olga ainda assim não larga a bola. A menina entra no túnel Pikler, engatinhando com as duas pernas, e um braço apenas apoia seus movimentos. O outro braço segura a bola amarela. Olga sabe o que está fazendo e sabe que estou atento às suas ações. Em vários momentos ela me olha, sorri e dialoga comigo através de seu olhar, de seu sorriso e de seus gestos. A menina também vocaliza, emitindo sons, como uma conversa que Olga tem comigo sobre o que está fazendo naquele momento. Como se ela dissesse: moço, tu viu o que eu consigo fazer sozinha? (Diário de Campo, julho de 2019).

O episódio evidencia que o deslocamento de Olga no espaço acontece pois o adulto não está preocupado em ensiná-la como fazer, como engatinhar, como se deslocar. O objetivo é que os bebês conheçam seus corpos, experimentem sua motricidade, de forma autônoma, que tenham felicidade em cada gesto, que aprendam a solucionar as situações que aparecem como problema. E é exatamente isso que Olga (1 ano e 2 meses) faz. Ela tenta, às vezes não consegue realizar uma ação, como não conseguiu subir no mobiliário na primeira tentativa. Porém não desistiu, tentou outra e outra e outra vez até conseguir. Isso é confiar e dar possibilidades aos bebês de vivenciarem o espaço onde estão inseridos.

Corroborando a descrição do episódio, Feder (2011, p. 336, tradução nossa) descreve que “o bebê, como todo ser vivo, é curioso, se interessa por seu corpo e por seu entorno, não só humano, mas material. Sente curiosidade pelos fenômenos que percebe e/ou que ele mesmo provoca”. Por isso, Feder (2011) refere que, em condições adequadas, ocupado consigo mesmo, suas mãos, seus movimentos, seu ambiente, o bebê varia continuamente as formas da sua atividade, totalmente absorvido pelo seu movimento, brincando com todo o seu corpo. Em outro momento, o bebê concentra toda a sua atenção na exploração de um objeto; da mesma maneira, varia as diversas atividades segundo as diferentes fases de aquisição, retornando para a atividade em que já tem desenvoltura. O argumento de Feder (2011) reafirma o que penso sobre os deslocamentos de Olga (1 ano e 2 meses) de que só foram possíveis pelo fato de ela vivenciar sua motricidade livremente, pois a menina já possuía

segurança postural e equilíbrio dinâmico muito bons. Fiz essa constatação quando a menina engatinhou usando apenas uma das mãos, atividade complexa para um bebê da sua idade.

Dessa maneira, como apontam Tardos e Feder (2011, p. 50), “a criança que tem vontade faz esforços ativamente e os organiza de maneira global”, podendo estruturar suas etapas e, sobretudo, realizá-las quando quiser. Ao largo do desenvolvimento, os bebês, como declara Pikler (2010, p. 127, tradução nossa), “têm a possibilidade de realizar a seu modo esses movimentos transitórios durante todo seu tempo de vigília”. Além disso, os bebês não conhecem os movimentos nem as posições cuja execução autônoma ainda não esteja ao seu alcance, criando assim condições favoráveis à aquisição, com uma coordenação correta de movimentos mais evoluídos, e à progressão das atividades autônomas.

Segundo Falk (2011, p. 52, tradução nossa), como hipótese de suas observações, Pikler (2010) concluiu que “a criança pode brincar sozinha e tirar proveito disso”. Em outras palavras, a atividade autônoma originada pelo desejo do próprio bebê é de fundamental importância, além de ser uma necessidade do ser humano desde seu nascimento.

A autonomia do bebê é de grande interesse para sua relação consigo mesmo, com o mundo e com as pessoas que o rodeiam; no entanto, como cita Falk (2017, p. 111, tradução nossa), é “estruturante desde que não caia nas três grandes armadilhas da falsa autonomia: o condicionamento, uma exigência precoce e uma atitude de *laissez-faire*”. Nesse sentido, Falk (2017, p. 114, tradução nossa) “aborda autonomia não como uma obrigação, mas como um direito do bebê desde que se assegurem suas condições de emergência”, pois não existe, para a autora, uma aprendizagem da autonomia; o que há é um acompanhamento do bebê em sua evolução até a autonomia.

Nesse âmbito, é possível falarmos em autonomia de bebês, mas não como o que ele consegue fazer sozinho. Isso a Abordagem Pikler denomina independência. Falar em autonomia, para Pikler (2010), é relacionar esse conceito ao desejo do bebê, às ações possíveis que os bebês realizam em cada fase do seu desenvolvimento por sua própria iniciativa (CHOKLER, 2017). Então, podemos entender que autonomia se refere às diferentes conquistas dos bebês durante as etapas do seu desenvolvimento motor, pois, à medida que se desenvolvem, os bebês se tornam mais autônomos. Por exemplo, um bebê, a partir da posição de decúbito dorsal e a seu tempo, realiza suas tentativas até conseguir ficar na posição lateral e posteriormente conquistar a posição de decúbito ventral. Isso é possível de ser observado durante os momentos de brincar livre e sem a interferência direta do adulto nesses

momentos, bem como na não antecipação das posturas, deslocamentos e movimentos dos bebês, como verifiquei na minha pesquisa. Para Falk (2017, p. 114, tradução nossa), “ajudar ao bebê a exercer e desenvolver sua autonomia é difícil e exige atenção por parte do adulto, porém é mais apaixonante que qualquer programa de estimulação ou atividade dirigida, uma base real para o desenvolvimento da pessoa”.

## 5.2 AS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTO LIVRE E AUTONOMIA DOS BEBÊS

“O bebê não brinca, vive”. (FEDER, 2011, p. 60, tradução nossa)

Os bebês, segundo Feder (2011, p. 60, tradução nossa), “vivem com muita seriedade desde o nascimento, envolvendo-se em cada um de seus atos com todas as suas funções e emoções”. Não se trata de preparar um futuro para o bebê, mas de que ele viva o agora com todas as suas possibilidades, que dependem do seu estágio de desenvolvimento, do seu estado psíquico e de seus próprios meios de apropriação do entorno (FEDER, 2011).

Diante disso, observa-se o bem-estar físico e emocional imediato do bebê, localizando a importância do ato na construção de seu futuro, no seu desenvolvimento (FEDER, 2011). Nesse caso, a autora aponta que não devemos avaliar do que o bebê é capaz em determinadas circunstâncias ou em situações específicas, mas observar o bebê ativo em momentos cotidianos de sua vida (FEDER, 2011). A seriedade que o bebê implica nesse ato dá conta então da relevância que o bebê confere a ele. Na escola onde realizei minha pesquisa, acontecia exatamente o que a autora menciona: as professoras não avaliavam as ações dos bebês, porém os observavam durante suas ações, movimentos, gestos, no brincar, nas suas interações com os objetos, com seus pares. As professoras estavam disponíveis e próximas aos bebês, contudo não interferindo no que eles faziam, não impedindo seus deslocamentos. Há, na instituição e nos adultos que trabalham nela, uma confiança na potencialidade daqueles bebês; as professoras que se ocupam deles lhes conferem segurança física e emocional.

Isso me fez lembrar da chegada na escola, posterior à minha entrada em campo, de Fernando (4 meses), o qual, com a autorização dos pais, passou a fazer parte dos sujeitos da pesquisa.

***A busca pelo objeto***

Era uma tarde de primavera, e, nesse dia, poucos bebês vieram para a escola. Isso me permitiu ficar mais próximo de Fernando (4 meses) e observar seus movimentos. A professora levou Fernando para o solário, pois o dia ensolarado estava propício para isso. Observei o menino fazendo movimentos com o pescoço, buscando olhar para onde estavam os objetos. O menino iniciava, assim, o trabalho de fortalecimento da musculatura do pescoço, o que ajuda na sustentação da cabeça quando da posição vertical. Aos poucos, Fernando começou a virar mais ainda o pescoço, buscando outras referências e olhar outros objetos. O cobertor colocado abaixo dele dificultou um pouco para que ele executasse bem os movimentos, pois fazia com que ele escorregasse muitas vezes. Observei que, para virar seu pescoço para olhar o pote verde, ele utilizava várias partes do corpo, além dos seus pontos de apoio: a cabeça, as costas, o quadril e os pés. Os braços e mãos auxiliaram também nessa busca pelo objeto, no desejo pelo objeto, que é o que faz ele movimentar o seu pescoço. Fernando busca com os olhos onde estão os objetos, observa como se estivesse preparando o melhor movimento para alcançá-lo. (Diário de Campo, setembro de 2019)

Mas será que Fernando sabia o que estava fazendo? Ao movimentar os olhos e a cabeça, por exemplo, o bebê exercita sua sensibilidade, em particular proprioceptivas, essenciais para o enriquecimento da função oculocefálica. Quando está confortável, o bebê experimenta a sensação que implica o ato de mover os olhos e, logo, no berço, adiciona o prazer de girar a cabeça. Para Feder (2011), seus meios, por mais rudimentares que sejam, são seus a essa idade e são os que o permitem estar ativo, com seriedade e atenção.

Em um entorno atento e de qualidade, o bebê tem desejo de estar ativo, de se movimentar e de brincar, como bem afirma Feder (2011). Retomando o conceito de movimento livre, Pikler (2010, p. 62, tradução nossa) aponta que “o desenvolvimento motor tem lugar da seguinte forma em suas ideias: o bebê está deitado de barriga para cima e seus movimentos são cada vez mais vivos e vigorosos, os gestos da cabeça, dos braços e pernas vão sendo mais livres progressivamente”. Seguindo, a autora relata que o bebê sobe o ombro, levanta do chão sua pelve, vai virando o tronco, suas costas forma um ângulo com o chão e se amplia até chegar em um ângulo reto, ficando de lado. A partir daí, sua cabeça, seu braço e sua musculatura participam igualmente no apoio e no equilíbrio de seu corpo. Aos poucos, vai se virando mais, aumentando o ângulo das costas com o chão, dando a volta e ficando de barriga para baixo. Dessa maneira, o bebê, antes de haver se virado, se colocando de lado e depois voltando de barriga para cima, já está em disposição de mudar de lugar (PIKLER, 2010).

Essa postura de barriga para baixo, ou decúbito ventral, é uma etapa nova no desenvolvimento do bebê e, como explica Pikler (2010), resulta totalmente familiar para o bebê depois de um certo exercício. Deixando que se exercite, permitimos que ele descubra,

por si mesmo e por sua iniciativa, com seu ritmo, os estágios de desenvolvimento de suas posturas e movimentos, exercitando e experimentando, bem como aperfeiçoando para utilizá-los conforme sua conveniência e, quando for o momento, abandoná-los (PIKLER, 2010).

Outro ponto importante é o vínculo de apego seguro e de qualidade do bebê com o adulto de que ele depende. “Essa relação se elabora principalmente durante as atividades cotidianas de atenção pessoal, que são o mais individualizadas possível, através dos cuidados maternos definidos em seu desenvolvimento”, como afirmam David e Appell (2013, p. 26, tradução nossa).

Ainda dependendo em extremo do adulto e das condições que ele aporta, no polo secundário, existem necessariamente e se manifestam algumas competências concebíveis em comportamentos relativamente autônomos, como aponta Chokler (2017). Esses são os brotos que prometem a autonomia dos bebês. Para a autora, nada se gera do nada, pois, se a autonomia se desenvolve, é porque algo dessa autonomia já existe, embora seja, como a autora alude, em semente (CHOKLER, 2017), e não só em potência virtual.

Com relação à autonomia, Chokler (2017) evidencia que esboços de competência e comportamentos, ao se concretizarem no aqui e agora, se tornam complexos pela maturação funcional e por sua interação com o meio, se diferenciam, se aperfeiçoam, se reintegram e se multiplicam progressivamente. E, nesse sentido, utilizando-se dos aportes de Feder (2011), Chokler (2017, p. 142, tradução nossa) sustenta que “falar de atividade autônoma é reconhecer o bebê como sujeito ativo, de ação e não passivo ou de reação”, ação que implica iniciativa, seleção e eleição, ou seja, formas variadas de pensamento e decisão nas operações no ambiente, em um processo de domínio progressivo e de transformação recíproca.

Um bebê que não se senta aos 8 meses, como exemplifica Chokler (2017, p. 143, tradução nossa), “é capaz de pivotar ou girar, deslizar, rolar, se arrastar e deslocar-se ativamente para buscar objetos que lhe interessam”, podendo selecionar e comparar, explorando, assim, autonomamente, suas características físicas e suas relações lógico-topológicas. Em outras palavras, são nesses instantes que o bebê pode adquirir confiança no adulto, pois suas iniciativas são apreciadas, incluindo a motricidade livre. A complexidade das coisas e o mover-se com liberdade motriz são fatores muito importantes na relação de qualidade e segura com o adulto, a qual influencia diretamente a aquisição da autonomia dos bebês.

Em outra direção, para Chokler (2017, p. 143, tradução nossa), “um bebê que é coagido a manter-se sentado, com um equilíbrio precário, se não está suficientemente maduro para fazê-lo por si mesmo, se vê obrigado a fixar como pode seu tronco rígido, alerta frente a uma possível queda”. Dessa maneira, a palavra autônomo se refere à capacidade de se mover por iniciativa própria, de acordo com sua vontade e competência, sem a interferência direta de um adulto.

Sendo assim, “as condições para essa liberdade motriz e atividade autônoma têm um duplo significado” (FEDER, 2011, p. 37, tradução nossa): a segurança, preservando o bebê frente a certos perigos que ele não controla pelo seu nível motor e perceptual, e, dentro desses limites, as condições devem ser o menos restritivas possíveis para a expansão de seus gestos e movimentos (FEDER, 2011). A característica comum dessas condições é que habilitam o desdobramento máximo de todos os movimentos iniciados pelo bebê, ou seja, “é preferível limitar as limitações aos movimentos que o bebê queira realizar tanto quanto se possa, em cada etapa de seu desenvolvimento” (FEDER, 2011, p. 37, tradução nossa).

Porém, é preciso que o bebê não tenha a sensação de estar se pondo em risco. Por isso, Feder (2011) destaca que o movimento livre permite, por meio de suas diferentes sensibilidades, recorrer às informações mais exatas relativas ao movimento que se está desdobrando, assim como suas consequências. Desse jeito, a qualidade dos movimentos e a necessidade de movimento do bebê se fundem nessa mesma liberdade (FEDER, 2011).

Com relação à liberdade de movimentos, de acordo com Feder (2011, p. 39, tradução nossa), “em todos os estágios, todos os movimentos já adquiridos são utilizados em ampla mobilidade, constituindo sua própria maneira de se mover mas também fundamentalmente sua própria maneira de ser no mundo nesse momento”. Além disso, o movimento livre e a autonomia facilitam e auxiliam na construção do esquema corporal do bebê, que aprende a realizar o que começou até o final. Nesse cenário, não devemos então forçar uma autonomia nos bebês, mesmo quando estamos em momentos de motricidade livre.

Nesse sentido, para o bebê, o movimento representa mais que prazer funcional, representa uma necessidade, pois é através de movimentos, como aprender a conhecer seu próprio corpo e orientar-se, os quais são base de sua ação inteligente e de seu comportamento social, que o bebê descobre suas capacidades e adquire confiança em si mesmo. Respeitar a autonomia, o movimento dos bebês e a construção do seu eu corporal é uma relação em que adulto e bebê se encontram com o desejo de ser aquele um tempo lindo

e pleno, quando cada um tenta torna-lo, da sua melhor forma e de seu próprio lugar, um momento de bem-estar. A partir da exposição realizada, na próxima seção, abordo a expansão do conceito de autonomia e falsa autonomia através das contribuições de Chokler (2017).

### 5.3 CONTRIBUIÇÕES DE MYRTHA CHOKLER SOBRE AUTONOMIA E FALSA AUTONOMIA

Pensar em autonomia é também pensar nas estratégias culturais utilizadas nos cuidados cotidianos e que podem promover um melhor desenvolvimento e inclusão social na protoinfância. (CHOKLER, 2017, p. 140, tradução nossa)

Buscando expandir o conceito de autonomia, Chokler<sup>21</sup> (2017, p. 140, tradução nossa) argumenta que, “ainda que a crescente autonomia esteja reconhecida explícita ou implicitamente como um dos objetivos prioritários das sociedades, vai modelando, com maior ou menor êxito, seus sujeitos funcionais”. Por isso, as considerações sobre a autonomia dos bebês e dos sujeitos em geral são expressas de uma posição secundária, a respeito de uma dependência afetiva e como não relevantes para seu desenvolvimento global, ou então fazendo uma hipervalorização da precocidade (CHOKLER, 2017), para que façam sozinhos, o quanto antes e a qualquer custo comportamentos prestigiados ou demandados. Durante minha trajetória como professor de Educação Física na Educação Infantil, tenho observado exatamente o que a autora ressalta: uma supervalorização da precocidade; para mim, isso se deve a uma confusão com o conceito de autonomia. Na verdade, os professores e professoras pensam autonomia como o ato de fazer algo sozinho, como ser independente, e cada vez mais trabalham para que isso aconteça o quanto antes e a qualquer custo.

Essa forma indutiva em que o adulto é o protagonista, e não o bebê, pode se dar através da cultura, das pautas sobre crianças, de programas de educação, dos meios de informação e publicidade, bem como da formação acadêmica, onde se difundem saberes, crenças e até mitos. Conforme afirma Chokler (2017, p. 140, tradução nossa), promovem-se

---

<sup>21</sup> Myrtha Hebe Chokler, argentina, nascida em Santa Fé, viveu sua infância e adolescência em Mar del Plata, onde se formou professora na Velha Escola Normal, se casou e teve suas duas filhas, Ariana e Gabriela. Também em Mar del Plata começou a exercer sua profissão de fonoaudióloga, até 1969. Já em Buenos Aires, os caminhos a levaram para a Associação Argentina de Psicomotricidade, em 1977. Diante disso, em 1998, inaugurou a licenciatura em Psicomotricidade na Universidade Nacional de Cuyo, Argentina; o Instituto de Investigação em Psicomotricidade em 2002; e a Especialização em Desenvolvimento Infantil na Faculdade de Educação na mesma Universidade em 2006. É doutora em Fonoaudiologia pela Universidade do Museu Social Argentino e doutora em Psicologia pela École des Hautes Études em Ciências Sociais, Université Paris VI.

certos valores, que constituem, em seu conjunto, de maneira complexa e heterogênea, “o que denomina representações mentais socio-históricas que atuam como organizadores do desenvolvimento desde a ordem simbólica”, o que, na visão da autora, institui e estrutura a personalidade em seu conjunto.

Na contramão desse pensamento, o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986) apresenta o conceito de autonomia como a aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios. Traz também que, para a filosofia de Kant, autonomia é a faculdade do ser humano de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral sem que haja influência de outros aspectos exteriores (sentimentos, repressões etc.).

Nessa direção, Chokler (2017, p. 142, tradução nossa) propõe uma concepção de autonomia baseada em aportes teóricos, “onde todos os bebês vivem seu tônus, sua postura e motricidade não só para mover-se, deslocar-se, tomar os objetos ou expressar seus afetos, senão, fundamentalmente, para ser, sentir-se sendo, pensar, compreender, conhecer, aprender e comunicar”. Os teóricos no qual se fundamenta são Vygotsky (1987), Pikler (2010), Piaget (2005), Wallon (2015), os quais, além disso, descrevem esse ser sendo, com outros, por outros, havendo uma unidade dialética em contradição dependência absoluta/autonomia relativa (CHOKLER, 2017).

Buscando caracterizar a atividade autônoma e trazendo os descobrimentos de Pikler (2010), Chokler (2017) aponta que, desde muito pequeno, enquanto exerce sua atividade autônoma, o bebê leva a cabo uma verdadeira e intensa função de engendramento e construção subjetiva. Nesse sentido, caracterizar a autonomia é ter certos requisitos fundamentais (CHOKLER, 2017), como, por exemplo, que o bebê, durante sua atividade espontânea, já esteja sozinho ou em acordo com outro capaz de se movimentar a partir de sua iniciativa, sustentando sua ação com competência, selecionando no entorno os elementos necessários para sua ação, categorizando segundo pertencimento as fases da ação, para concretizar seus objetivos. Em outras palavras, não é só poder fazer, mas querer fazer e, se não souber, dispor totalmente de recursos para elaborar distintas estratégias de ensaio a seu nível e atitude de espera atenta para alcançar esse saber à medida que o interessa (CHOKLER, 2017).

Nessas condições, a atividade autônoma do bebê corresponde coerentemente com seu estágio maturacional e, conforme Chokler (2017), constitui-se em um observável

privilegiado para aceder ao conhecimento das operações mentais que promovem e orientam a ação. O comportamento autônomo, para a autora, é uma extraordinária fonte de significantes, em que seus significados, com representações mentais do bebê, consciente ou inconsciente, compõem conteúdos mentais que se transformam de maneira recíproca em continente psíquico (CHOKLER, 2017).

Nesse contexto, ver-se estimulado, incitado, seduzido ou forçado por alguém para utilizar funções ou condutas para as quais ainda não está maduro, segundo Chokler (2017, p. 152, tradução nossa), “não só não acelera sua maturação, nem sua aprendizagem senão que se torna um obstáculo”. Em termos de maturação biológica, não poderia deixar de citar um importante aporte de Chokler (2017, p. 152, tradução nossa), de que, “se aceitamos que a maturação precede e é condição para a aprendizagem, antecipar as aprendizagens implica, para mim, antecipar fracassos”. Essa afirmação, de meu ponto de vista, é chave no processo de aquisição da autonomia, pois, como adulto, me pergunto por que preciso trazer para agora algo que vai acontecer a seu tempo? Não pensamos em termos emocionais, somente no aspecto físico quando antecipamos movimentos e posturas.

O bebê autônomo emprega todos os meios de que dispõe para organizar sua atividade, provando os alcances na sua zona de desenvolvimento proximal, como ressalta Chokler (2017). Ele recorre à vontade aos instrumentos prévios e já interiorizados, se com os novos não está confortável ainda, sem ser desqualificado por não responder às exigências. Diante disso, Chokler (2017) é enfática ao afirmar que a aprendizagem que o bebê aporta no momento da atividade autônoma pode ser extremamente rica tanto pelo caráter multifatorial do resultado como pela eficácia do próprio processo cognitivo. Cabe também pontuar que garantir as condições para uma atividade autônoma requer do adulto sensibilidade, empatia, profundo conhecimento deste bebê, em particular, e uma atitude de autêntica alegria de viver e compartilhar o deixar ser. Sendo assim, a autonomia possui condições subjetivas e objetivas, como mostro no Quadro 7, a seguir.

Chokler (2017, p. 156, tradução nossa) afirma que “a continuidade da ação autorreguladora em relação ao entorno e a um projeto autoconstruído permite ao bebê uma vivência de continuidade psíquica no pensamento”. Nesse sentido, as emoções vividas durante a ação criam as melhores condições para a continuação entre a experiência motora e a experiência psíquica, na gênese e consolidação de um verdadeiro pensamento sensório-motor primitivo pleno de sentido, direcionalidade e significado.

**QUADRO 7** Condições subjetivas e objetivas da autonomia

Condições da autonomia	
Subjetivas	Objetivas
Segurança afetiva, base da confiança em si mesmo e no outro. Constitui-se da qualidade e não da quantidade.	Espaço adequado em estrutura, tamanho e firmeza para que possa exercer todas as suas possibilidades de movimentos na postura que eleja, com total segurança.
Disponibilidade corporal organizada e sustentada pela sua segurança postural, que permite ao bebê a liberdade de movimento para a ação proposta.	Roupa adequada, assegurando a função protetora e permitindo movimentos livres.
Atitude de questionamento. Durante a atividade autônoma, aparece com frequência a expressão mímica e gestual que a evidencia. Tanto suas inquietudes e perguntas como o desenvolvimento da ação correspondem ao seu nível de maturação global, idade e interesses.	Ao seu tempo, cada bebê, dependendo da situação da sua vida e de sua atividade potencial, necessita de objetos e brinquedos pertinentes e seguros, acessíveis e de fácil manipulação.
	Tempo suficiente e calmo para perceber, explorar, eleger, combinar, transformar e imaginar.

Fonte: Elaboração própria (2019), a partir de Chokler (2017).

Concordando com a autora, aponto ainda que as ações dos adultos, carregadas de emoção, fazem com que os bebês também se emocionem e, a partir disso, vivenciem sua motricidade de maneira prazerosa ou desconfortável. O prazer em se movimentar é notado pela sua expressão de alegria, pelo seu sorriso, pelo relaxamento da sua musculatura e por sua segurança postural. Em outra direção, o desconforto é constatado por meio de uma expressão de desagrado, de choro ou da crispação de sua musculatura, dando indícios inclusive de um desequilíbrio postural.

Dessa forma, a autonomia do bebê é de grande interesse para sua relação consigo mesmo, com o mundo e com as pessoas que o rodeiam. Podemos dizer que é estruturante se não cai nas três grandes armadilhas da falsa autonomia, ou seja, o adulto incita o bebê a fazer

algo sem que ele realmente queira fazê-lo e possa fazê-lo (TARDOS, 2017; CHOKLER, 2017): o condicionamento, a exigência de precocidade e uma atitude de *laissez-faire*, ou seja, abandonado à sua sorte. Não se deve confundir cooperação – auxílio do adulto sem descaracterizar a ação do bebê a partir da sua própria iniciativa – com condicionamento – quando ensino o bebê a fazer algo e quero que o faça igual ao que ensinei, sem considerar a iniciativa do bebê. Nesse contexto, apresento, no Quadro 8, a diferença entre atividade espontânea, atividade autônoma e falsa autonomia.

## QUADRO 8

Diferença entre atividade espontânea, atividade autônoma e falsa autonomia

Atividade espontânea	É aquela autoproduzida pelo bebê, sem que seja proposta, dirigida, provocada ou obrigada pelo adulto. É dizer que a espontaneidade emerge impulsivamente, mas não garante a reflexão, a escolha, a ponderação de efeitos possíveis dos atos e a decisão, mais além do ajustado ou no que estes resultem.
Atividade autônoma	É desencadeada pela própria iniciativa do bebê, sem ser solicitada, nem induzida desde o exterior. O processamento da informação, a caracterização da sequência de atos e a previsibilidade de seus possíveis efeitos permitem ao sujeito a eleição e decisão consciente de empreender ou não a ação.
Falsa autonomia	É um aparente dever saber e dever poder fazer forçado, sem que o bebê realmente queira fazê-lo, ainda que se concretizem mecanismos mais ou menos frequentes de submissão e sobre adaptação, dificultando o processo de socialização. Pelo contrário, quando se simula uma capacidade ou segurança fingidas, promove-se a constituição da personalidade angustiante, dependente da opinião do outro.

Fonte: Elaboração própria (2019), a partir de Chokler (2017).

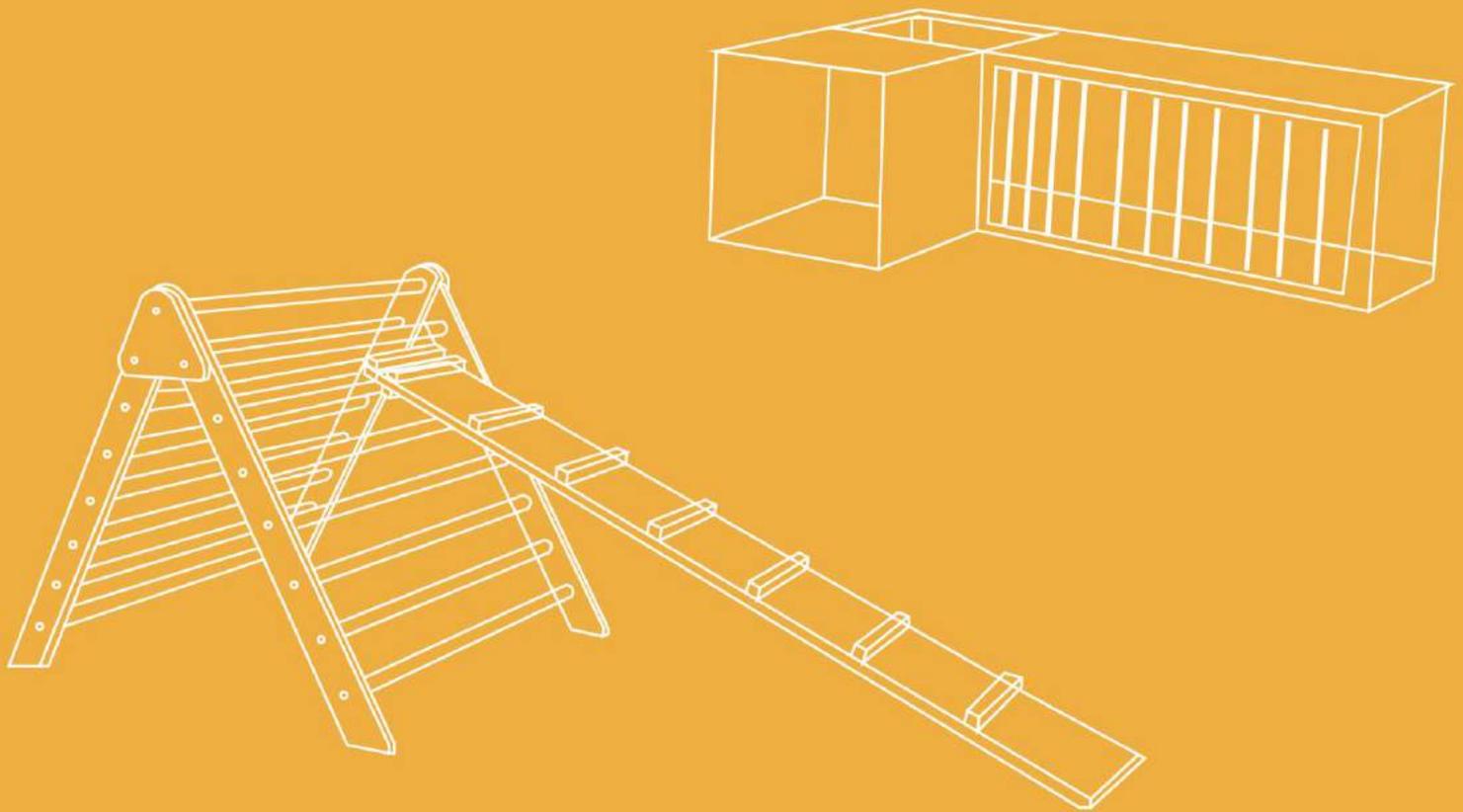
Desse modo, o bebê pode dar a impressão de cooperar quando de fato segue uma coreografia precisa, imitando o adulto. Obediente e quase mecânico, executa os movimentos bem automatizados a que o adulto está acostumado e que espera dele, mas perde suas possibilidades de se modificar e de se adaptar a situações novas. Concordo com o exposto, pois uma verdadeira autonomia propicia ao bebê respostas pessoais, construídas por ele mesmo através da experimentação, sem a interferência de um adulto. Para mim, deixar um

bebê livre em suas movimentações é permitir, além de um aprendizado dos movimentos por si mesmo, um conhecimento de seu corpo e de suas potencialidades.

Em oposição a esse sentimento de incapacidade, quando um bebê consegue expressar sua competência através de seus atos, quando ele consegue demonstrar e afirmar que fez algo sozinho, com alegria e confiança em si mesmo, temos então um sujeito que nos mostra que é competente e eficaz, querendo afirmar que é autoconfiante. São sentimentos do bebê distintos: um de incapacidade e outro de autoconfiança. Nesse sentido, a falsa autonomia (CHOKLER, 2017) é um aparente *dever saber* e *dever poder fazer* forçados, sem ter aí o desejo do bebê de realizar a ação, dificultando o desenvolvimento desse bebê. Concordando com a autora, quando induzimos um bebê a ter um desempenho além do que sua maturação atual proporciona, deixamo-lo inseguro por não o saber. Por isso, precisamos repensar nossas práticas com os bebês para não avançarmos demasiado ou queimarmos etapas do seu desenvolvimento. Um sentimento oposto é expresso por um bebê quando está orgulhoso, “pois afirma e reclama: *‘eu sozinho’*, com a alegria do autodesafio. É um sujeito que enuncia – *‘eu quero’* fazer sozinho porque me sinto competente e eficaz, quero provar e provar para mim e isso confirma minha autoconfiança” (CHOKLER, 2017, p. 158, tradução nossa).

Outros dois aspectos importantes a serem pensados a partir do conceito de autonomia (PIKLER, 2010, FEDER, 2011, CHOKLER, 2017) e da possibilidade de o bebê mover-se a seu tempo é o conceito de aprendizagem cultural, cunhado Tomasello (2019). Percebo que a tal noção de aprendizagem cultural, cunhada pelo referido autor é muito produtiva de ser discutida em minha pesquisa, pelo fato de a Abordagem Pikler não focalizar tal discussão. Conforme Tomasello (2019, p. 108) a aprendizagem cultural pode ser entendida como: “a compreensão de co-específicos como agentes intencionais”. Tal aprendizagem envolve aspectos miméticos nos quais há uma experiência relacional, “através do encontro de duas pessoas, uma diante da outra, observando-se e relacionando-se mutuamente, e cada uma tentando entender a consciência da outra” (GEBAUER, WULF, 2004, p. 47). Como é possível depreender, a aprendizagem cultural, envolve processos de mimese, os quais serão evidenciados nas análises de minha pesquisa.

Desse modo, a partir de tal exposição, destaco que no próximo capítulo apresentarei os conceitos de aprendizagem cultural e de mimese em sua relação com o desenvolvimento motor dos bebês, o qual venho pautando nas contribuições da Abordagem Pikler.



## 6 APRENDIZAGEM CULTURAL, MIMESE E DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS BEBÊS





Para iniciar a discussão, é preciso evidenciar que as questões relativas tanto à *aprendizagem cultural* como ao conceito de *mimese* para que então possamos relacioná-los com o desenvolvimento motor dos bebês.

No mundo orgânico, como afirma Tomasello (2019, p. 17), “um fato dominante é a evolução por meio da seleção natural, tendo como elemento chave desse processo a herança biológica”, através da qual herdamos as implicações quanto ao funcionamento perceptual, comportamental e cognitivo. Em minha pesquisa, observei como as relações, a aprendizagem cultural, a mimese, o fato de os bebês conviverem com pares da mesma idade e idade distintas, bem como a presença de um adulto de referência influencia o desenvolvimento dos bebês. Tal como Tomasello (2019) não nego os aspectos biológicos que impactam no desenvolvimento, porém defendo que esses não são os únicos aspectos para que o bebê atinja a verticalidade, por exemplo. Cheguei a essa conclusão, em minha pesquisa, observando os bebês em suas ações autônomas, se movimentando livremente, a seu tempo e de acordo com suas possibilidades.

Comparando primatas humanos e não humanos, Tomasello (2019, p. 77) relata que a conclusão que se pode chegar é que “a compreensão dos co-específicos como seres intencionais iguais a si próprios é uma competência cognitiva exclusivamente humana que explica [...] muitas das características únicas da cognição humana”. No entanto, essa cognição, para o autor, surge inicialmente por volta dos 9 meses de idade, manifestando-se plenamente “à medida em que as crianças passam a utilizar ativamente as ferramentas culturais que essa compreensão lhes permite dominar, sobretudo a linguagem” (TOMASELLO, 2019, p. 77).

Minha pesquisa me permite apontar que essa compreensão pode acontecer antes dos 9 meses e questionar o autor quando se refere à linguagem. A qual linguagem Tomasello (2019) se refere? E será que os bebês investigados pelo autor puderam vivenciar sua motricidade livremente e, através disso, entenderem seus corpos? O bebê possui várias linguagens, sendo uma delas a corporal, expressa por meio de suas expressões, gestos e ações intencionais. Na minha opinião, o pensamento de que só há intencionalidade e compreensão a partir da linguagem oral é negar o movimento e a motricidade como fatores interdependentes da cultura e das relações.

Nesse sentido, utilizar o estudo de Pikler (2010), sobre o movimento livre, me possibilitou observar que esse conceito se relaciona com os conceitos que abordarei no presente capítulo. Possibilitar aos bebês vivenciarem sua motricidade é possibilitar a eles uma

aprendizagem cultural, a vivenciarem também processos miméticos, pois através do movimento livre os bebês interagem e aprendem uns com os outros.

Sendo assim, neste capítulo, apresento, em três seções, a relação entre os conceitos de aprendizagem cultural, mimese e atenção conjunta e o desenvolvimento motor dos bebês. Na primeira seção, abordarei aprendizagem cultural e mimese, conceitos em relação; já na segunda seção, discutirei a relação entre o conceito de atenção conjunta e aprendizagem cultural; e, por fim, na terceira seção, tratarei dos bebês, das relações entre os pares da mesma idade e de idades diferentes quanto a reverberações no desenvolvimento motor.

## 6.1 APRENDIZAGEM CULTURAL E MIMESE: CONCEITOS EM RELAÇÃO

Tornar-se membro de uma cultura significa aprender algumas coisas novas de outras pessoas. (TOMASELLO, 2019, p. 113)

Historicamente, a aptidão para aprendizagem cultural vem sendo considerada como um dom dos humanos, o que, para Chokler (2017), é uma árdua tarefa comprometida, entrelaçada de amor, de expectativas, de temores, de desejos, de obstáculos, de conflitos, de descobrimentos. Para a autora, talvez a turbulência da atualidade cotidiana, com suas mudanças profundas nos valores sociais, mas “também pela transmutação das culturas, com a exposição incessante a situações de risco, tem devastado por um lado e questionado por outro os conhecimentos ancestrais, os saberes, as crenças, as metas e os procedimentos de criação” (CHOKLER, 2017, p. 21-22, tradução nossa).

Porém, tudo indica, como afirma Tomasello (2019, p. 78), “que os humanos neonatos são extremamente frágeis e criaturas quase totalmente desamparadas”, sendo incapazes de se alimentar, de sentar ou se mover de modo independente, tendo pouca acuidade visual e não sabendo quase nada das atividades culturais e linguísticas à sua volta. Todavia, o autor mostra que, nas duas últimas décadas, a psicologia do desenvolvimento descobriu que “recém-nascidos e crianças muito pequenas possuem certo número de competências cognitivas que não aparecem em seu comportamento manifesto” (TOMASELLO, 2019, p. 78).

Estudos recentes vêm demonstrando também que existem, entre os primatas, formas elementares de aprendizagem mimética (TOMASELLO, 2019), sendo o ser humano o mais habilitado para aprender por mimetismo, ou seja, “imitando o outro ou trocando os papéis,

se aprende a produzir os mesmos gestos, os mesmos símbolos e construções, e formar categorias de objetos baseados na linguagem e esquemas de acontecimentos” (WULF, 2016, p. 553). Observei isso em minha pesquisa: os bebês imitando ações de outros bebês de mesma idade e de idade diferente, brincando de cuidar de bonecas, reproduzindo ações de adultos, separando objetos para cada ação, não de forma aleatória, mas observando o entorno, as professoras, seus pares. Não só imitavam, mas transformavam as ações, as quais buscavam nos outros bebês e adultos.

Sendo assim, em ampla medida, como aponta Wulf (2016, p. 553), a aprendizagem cultural é aprendizagem mimética, “essencial em inúmeros processos de formação e autoformação. Ela se estende ao outro, à comunidade social e aos bens culturais, cuja vitalidade é garantida por ela”. A aprendizagem mimética, fundamentada no corpo e nos sentidos, permite a aprendizagem de imagens, de esquemas, de movimentos pertencentes à esfera da ação prática. A aprendizagem se realiza, em grande parte, de maneira inconsciente, como sustenta Wulf (2016), o que, para o autor, induz efeitos que duram, influenciando todos os campos do desenvolvimento cultural.

Por volta dos 9 meses, como relata Wulf (2016), os bebês dispõem de capacidades miméticas que outros primatas jamais desenvolverão ao longo da vida. Na mesma direção, Tomasello (2019, p. 112) pontua que, “aos nove meses, as crianças humanas estão prontas para participarem desse mundo cultural de modos profundamente novos”. Além disso, para o autor os bebês dessa idade têm uma compreensão dos outros como agentes intencionais, “possibilitando o que o autor denomina aprendizagem cultural, forma ontogeneticamente primeira do que é aprendizagem por imitação” (TOMASELLO, 2019, p. 112-113).

Tanto a imitação quanto o jogo são fatores próprios do desenvolvimento de vários animais ditos superiores. Como afirma Fonseca (2008, p. 46), por meio da imitação e do jogo, os “circuitos sensório-motores, perceptivos-motores vão despertando, organizando e estruturando-se dinamicamente como sistemas neurofuncionais, em formação e acabamento, cuja expressão concreta e material se traduz na prática”. É assim que, pela via do movimento ou da ação, de acordo com Fonseca (2008, p. 47), estabelecem-se sinergias de comunicação entre a periferia e o centro do corpo, o que, para o autor, é a confirmação de que o ato mental acontece de forma dialética com o ato motor, “ambos se constituem em uma totalidade psicomotora em desenvolvimento”.

De modo igual ocorre também em outras formas de imitação, como, por exemplo, o contágio das emoções, dos gestos e dos bocejos (FONSECA, 2008, p. 47), ou seja, em toda comunicação não verbal. Nesse sentido, conforme Fonseca (2008), a emoção é o disparador das primeiras reações e surge ainda como o motivador da imitação e do fenômeno social da identificação. Durante o período em que observei os bebês na Escola de Educação Infantil, confirmei o que Fonseca (2008) aponta: realmente a emoção faz com que os gestos aconteçam. Ao ver os bebês brincando tentando subir em algum mobiliário, deslocando-se pela sala, constatei que a emoção fez com que o desejo de fazer a mesma coisa fosse despertado em sua idade. A vontade de investir tal emoção e transformá-la em ação, se identificar, inclusive se sentir pertencente àquele grupo, era uma reação a essas ações, mas não somente uma imitação.

Nessa etapa da vida, denominada primeira infância, os bebês procuram imitar os adultos de muitas maneiras, entre elas respondendo a sorrisos. São nesses processos de interações que os bebês aprendem a despertar sentimentos relativos ao outro, até mesmo desenvolvendo suas conexões cerebrais. Para exemplificar a questão das relações e dos aprendizados através delas, compartilharei abaixo o episódio de Olga (1 ano e 2 meses) e sua boneca.

***Quem sabe vamos para a sala?***

Olga (1 ano e 2 meses), como sempre, bem alegre, se deslocava pela sala do grupo 1 e chegava ao espaço onde estava o labirinto, onde, em um primeiro momento, não brincou com o mobiliário. Seus companheiros de grupo 1 estavam brincando livremente em um lado da sala e resolveram ir para o outro lado. A menina, motivada pelos outros bebês, foi para o lado da sala onde estava o labirinto Pikler. Nesse momento, pegou novamente dois rolos de papelão, cada um em uma mão. Na frente de Olga havia uma boneca, e a menina então protagonizou uma das cenas mais lindas daquele dia. Olga se aproximou da boneca, trouxe a boneca para perto de si, pegou dois rolos de papelão, pôs um de cada lado da boneca e começou realizar uma troca de fraldas na boneca, cuidando dela, com gestos suaves. Ela conversava com a boneca como se dissesse “estou aqui”, seu olhar era fixo na boneca, nada lhe tirou a atenção naquele momento. Através do jogo simbólico, Olga demonstrou como se cuida de um bebê. Seus gestos eram tão suaves e tranquilos, o sorriso no rosto, mostrando a felicidade no brincar. (Diário de Campo, agosto de 2019)

Nesse dia de observação, Olga protagonizou uma cena de cuidado, como a de um adulto cuidando de um bebê. Ficou nessa atividade por um período não muito longo. Depois de brincar com a boneca, Olga levantou e se aproximou do labirinto para brincar, porém sem deixar a boneca de lado. Parecia que, naquele momento, Olga se tornara a referência da

boneca, assim como o adulto o precisa ser para os bebês. Como afirmam David e Appell (2013, p. 27, tradução nossa), é no momento de atenção cotidiana e do tratamento personalizado que se ajuda aos bebês a terem a compreensão de quem são, o que acontece à sua volta, o que fazem com ele e o que ele faz, quem se ocupa dele; enfim, ele toma consciência de si e de seu entorno. Considero, ao observar esse episódio, que fica claro que Olga está reproduzindo com a boneca uma vivência sua, como ela já foi e é tratada.

Imitar os outros e imitar-se são, para Fonseca (2008, p. 47), comportamentos fundamentais para a diferenciação do próprio comportamento. A imitação, portanto, além de seu aspecto lúdico, tem um aspecto altamente utilitário e de grande significado social. Do meu ponto de vista, o episódio de Olga (1 ano e 2 meses) corrobora a afirmação de que, ao imitar os mais experientes, a criança forma-se e transforma-se em um ser social, tornando-se então a imitação, sinônimo de identificação, de participação, de aprendizagem e de inserção social.

Esse episódio demonstra ainda o que Tomasello (2019, p. 108) denomina aprendizagem cultural – “a compreensão humana de co-específicos como agentes intencionais”, ou seja, a identificação dos bebês com os adultos e a organização de suas ações sensório-motoras – e Gebauer e Wulf (2004, p. 119) conceituam como mimese social – “caracterizada através da referência de um mundo construído ao outro, e através de um caráter representativo, demonstrativo ou condutivo”. Nesse âmbito, Wulf (2016, p. 556) argumenta que “aptidão mimética permite converter o mundo material em imagens e transferi-lo para um mundo de imagens interior, colocando-o, assim, à disposição de todos”. Nesses processos de trocas precoces, o bebê aprende os sentimentos, aprende a fazer nascer, nele mesmo, sentimentos relativos ao adulto e provocá-los no adulto. Seguindo o mesmo pensamento do autor, ousou dizer que essa aptidão pode capacitar o ser humano a criar uma organização dos conteúdos culturais; contudo, isso não se aplica somente aos produtos culturais materiais, mas também às relações sociais.

Corroborando os argumentos apresentados, David e Appell (2013, p. 137, tradução nossa) apontam que, em Lóczy, “o fio condutor da interação, criado a partir das necessidades da educação de bebês em coletividade, se traduz no significado que adquirem as atividades autônomas, uma estreita regulação de distância-proximidade entre bebê e professora, e no controle da demanda afetiva”, evitando exigências que se transformem em insatisfação mútua. Por sua vez, Wulf (2016) destaca que aprendemos por mimetismo mediante duas formas de saber: o saber prático, isto é, ao longo dos processos corporais e de sentidos,

permitindo agir com competência dentro das organizações e das instituições; e o saber ritual, parcela significativa desse saber prático que é a responsável por inserir as instituições nos corpos, habilitando-os a se orientarem em um contexto social. No que tange aos saberes dos bebês, ocorrem com base na manipulação e exploração de objetos, quando ele explora compartimentos, recantos, objetos em seu ambiente, configurando, assim, seu repertório, transformando tudo isso em imagens e lembranças novas que fazem com que ele descubra novos universos culturais (WULF, 2016).

Pode-se então afirmar que não existiriam nem aprendizagem cultural nem dupla hereditariedade (WULF, 2016). Tampouco ocorreria a transmissão de bens culturais, sem a aptidão para o mimetismo, quando se adquirem as imagens, os esquemas e os movimentos que darão ao bebê a capacidade de agir. Dessa maneira, considero que a imitação seria um ajustamento ao mundo exterior, como sustenta Fonseca (2008, p. 48): “primeiro um ajustamento com os objetos inanimados, onde a criança se passa por algum objeto, e segundo um ajustamento com os outros, a fase empática em que a criança se encontra impregnada de emoções sociais mais organizadas”, ou seja, dos sentimentos e das mímicas expressas pelos modelos sociais que a cercam.

Conforme defendem Gebauer e Wulf (2004, p. 117), o homem, como ele é esboçado nas ciências sociais, “mesmo sendo frequentemente influenciado, caracterizado, socializado e controlado pela sociedade, tem como característica principal o acolher e o projetar o mundo como pensante”. Diante disso, “suas ações são abstraídas em normas, regras, princípios, leis, trocas e decisões racionais” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 117).

É sem dúvida enriquecedor mobilizar o conceito de mimese para pensar sociologicamente a respeito das interações infantis e, mais especificamente, a respeito das relações entre jogo infantil coletivo e processos de socialização, como aponta Grigorowitschs (2007). Para a referida autora, mimese pode ser compreendida com uma possibilidade de correspondências entre dois mundos ficcionais ou não. Para ela, a ação mimética é constituída pelos movimentos do corpo, nas mais diversas formas de interação, comunicação e linguagem verbal ou não. Ademais, Grigorowitschs (2007, p. 65) “descreve que muitos processos sociais são miméticos e são eles que permitem o estar no mundo corporeamente, dando forma as interações”, sendo a mimese uma dimensão fundamental dos processos de socialização infantil, operando não só no registro da reprodução dos elementos da vida cotidiana, mas na sua transformação, recriação e recontextualização (GRIGOROWITSCHS, 2007).

Assim, é possível afirmar, corroborando as ideias de Pikler (2010), que o homem pode se constituir apenas de uma concepção que ele produz dele mesmo, por meio de sua própria ação, como sujeito autônomo, com seus desejos e capacidades e se desenvolvendo a partir de suas forças. No entanto, essa concepção também pode ser descrita como incompleta quando unilateral, proveniente de um indivíduo único, pois os outros constituem igualmente o eu. Esse encontro com o outro, no caso dos bebês e o adulto, é uma característica fundamental (GEBAUER; WULF, 2004) no desenvolvimento dos sujeitos, e essa relação que se estabelece e gera ações é um atributo do agir mimético, no qual a aprendizagem mimética, que ocorre no corpo e nos sentidos, permite também a aprendizagem de imagens, esquemas e movimentos da ação prática. Ora, como defende Falk (2016, p. 20, tradução nossa), isso é possível ainda que “esta apropriação do sistema de relações acontece por imitação, assimilação e identificação.”

Os processos de interação podem ser considerados modos de diferenciação social, já que tanto aproximam os indivíduos como criam mundos que só são viáveis pelo estabelecimento de relações de correspondência com os outros. É por esse motivo que Lima (2000, p. 56) destaca que “a mimese não é moldada apenas pelo princípio da semelhança senão pelo vetor da diferença, em suas diversas formas (distorção, configuração distinta ou oposta, negatividade etc.)”.

Os processos miméticos são importantes por conta da sequência geracional, ou seja, são eles que transmitem a cultura por gerações, pois eles não geram simples cópias de mundos interpretados, mas fazem com que os sujeitos assimilem as marcas desses mundos. Em outras palavras, “em ampla medida, a aprendizagem cultural é aprendizagem mimética, essencial em inúmeros processos de formação e de autoformação” (WULF, 2016, p. 557), isto é, ela se estende à comunidade social e aos bens culturais, dado que, ao ser fundamentada no corpo e nos sentidos, a aprendizagem mimética permite aprendizagens de imagens, esquemas, movimentos da ação prática.

Como bem aponta Wulf (2016, p. 558), “a mimese não se relaciona de modo particular com as artes, mas com mimos, a mímica. A atividade do mímico não é imitar ou produzir um efeito de semelhança, mas comportar-se à maneira de um mímico”. Dessa forma, pode-se entender mimese como um processo de construção de ações e gestos, e não como uma simples cópia ou imitação; mimese tem a ver com o cotidiano encontrado em práticas culturais, ressaltando os movimentos corporais. Quando um bebê está reproduzindo um gesto

de um adulto, ele não está simplesmente o copiando, ele está recriando em seu imaginário, através de suas capacidades, os gestos corporais; ele não quer fazer igual, até porque, nesse momento, a diferença entre o bebê e o adulto na representação do gesto não é importante.

Sendo assim, os processos miméticos vivenciados pelos bebês também não devem ser encarados como imitação de modelos, pois a ideia tanto de desejo quanto de criatividade, bem como a capacidade de ação do sujeito, entra em conflito nesse caso se reduzimos mimese à simples imitação. Como afirma Grigorowitschs (2007), a criatividade da mimese é o poder de ser autor e de ser capaz de modificar ativamente as condições de sua própria existência. Por tudo isso, devemos levar em conta a relevância dos processos miméticos na formação e educação dos sujeitos, assim como na aquisição de um saber social prático. Para tanto, apresento a seguir o episódio de dois bebês de idades diferentes em interação através de mimese.

#### ***Os ensinamentos de Olga***

Em uma tarde nublada, na escola em que realizei minha pesquisa, fiquei observando o conflito entre Patrício (1 ano e 3 meses) e Alice (1 ano e 2 meses). Em seguida, voltei minha atenção para a brincadeira de Paulo (1 ano e 5 meses) e segui observando o grupo de bebês. Enquanto isso, a professora reorganizou os objetos de plástico e inox e brinquedos que os bebês usavam. Colocou em cima de um dos cubos uns objetos de plástico, sobras da indústria têxtil, uns amarelos e uns vermelhos. Esses objetos e a disposição deles chamaram a atenção de Olga (1 ano e 2 meses), que se aproximou e resolveu explorá-los. Através da observação, percebi a entrega, a concentração da menina nessa interação. Percebi o quanto o brincar, a manipulação dos objetos, o investimento emocional nessa ação possibilitava à Olga trabalhar aspectos cognitivos, motores e emocionais. Essa atividade foi tão encantadora e convidativa, que Patrício, ao olhar o que Olga fazia, se aproximou e quis fazer o mesmo que sua coetânea. Ela parecia uma professora, parecia apresentar para Patrício os objetos e a forma de manipulá-los. Ali ficaram por minutos, explorando a forma, textura e sons desses objetos, estabelecendo, assim, um diálogo corporal muito expressivo. E Patrício, como um bom aluno, recebia com afeto os ensinamentos de Olga. (Diário de Campo, setembro de 2019)

Nesse episódio, Olga estava focada em uma atividade com objetos de plástico, sobras da indústria têxtil, nas cores vermelha e amarela, testando várias possibilidades. De repente, Patrício se aproxima, e Olga demonstra a ele o que e como está fazendo. Foi um convite para que Patrício, além de fazer os mesmos gestos de Olga, criasse outros gestos e movimentos a partir dos gestos que a menina demonstrava.

Diante do exposto, “a mimese social não pode ser justificada teoricamente, mas somente no agir, e através dele” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 125). Levando para o campo da saber prático, é preciso internalizar esse saber para agir de modo adequado em determinada

situação, mesmo porque esse saber é adquirido durante os processos miméticos de aprendizagem envolvendo corpo e sentidos – exatamente o que fez Patrício em relação a Olga e a menina em relação a ele. Olga, naquela situação, já conhecia os objetos, os manipulava seguramente. Patrício primeiro olhou a menina brincando e só após Olga ter finalizado sua demonstração é que ele vai e faz o mesmo que ela. Dessa maneira, como sustentam Gebauer e Wulf (2004, p. 127-128), “não se trata de imitação, mas de processos com possibilidades individuais de mudanças e formações”.

Ainda, como apontam Gebauer e Wulf (2004, p. 127-128), “as crianças já imitam desde cedo ações complexas, e simbolicamente codificadas, sem ter consciência delas e dos valores e normas nelas contidas”. Em tal perspectiva, os resultados desses processos de mimese ocorrem diferentemente em cada indivíduo, pois eles são deterministas e ao mesmo tempo contêm um momento de formação e liberdade individuais, tornando a mimese algo imprevisível. Percebi, durante minha entrada em campo, que os processos miméticos são verificados por uma ação inicial, como descrito anteriormente, porém o que notei é que essa ação é um disparador da ação de quem está como espectador. O bebê observa o gesto de alguém, inicia uma ação baseada nesse gesto, mas não fica preso a ele; a partir dele, cria e reescreve o movimento do seu modo.

Além disso, os bebês passam seu tempo de vigília entre companheiros com diferentes níveis de desenvolvimento motor. Corrobora-se, assim, a ideia de que não precisamos ensinar os bebês a fazerem o mesmo que nós. Devemos, sim, possibilitar aos bebês que eles ajam com base em suas possibilidades e transformem, de acordo com suas capacidades, o que veem nos adultos em gestos e ações construídos de forma autônoma. Em tal perspectiva, Pikler (2010, p. 129, tradução nossa) aponta que seus estudos “não precisaram o papel da imitação no curso do desenvolvimento, por isso, afirma que os bebês veem os adultos de seu entorno ativando-se e realizando movimentos diversos”. Os processos miméticos, para Wulf (2016), não são meras reproduções de modelos; eles induzem semelhanças que podem ser expressas pelo corpo humano e diferenças em relação a situações e pessoas às quais se referem.

Prosseguindo a discussão, na seção seguinte, abordarei o tema da atenção conjunta e da aprendizagem cultural.

## 6.2 ATENÇÃO CONJUNTA E APRENDIZAGEM CULTURAL

A compreensão humana dos outros como seres intencionais emerge inicialmente por volta dos 9 meses de idade, como afirma Tomasello (2019, p. 77). Tal processo ocorre de forma gradual, quando a criança já dispõe de ferramentas culturais que a compreensão lhe permita utilizar.

Nessa perspectiva, Tomasello (2019) apresenta dois conceitos interessantes: atenção conjunta e aprendizagem cultural. O conceito de atenção conjunta é utilizado para caracterizar as habilidades sociais e as interações da criança. Os bebês, mesmo antes dos 9 meses de idade, aprendem, através de acompanhamento do olhar, imitação dos atos dos adultos, reação a gestos sociais, como apontar e mostrar. Já o conceito de aprendizagem cultural inscreve a criança nas formas exclusivamente humanas de herança cultural. A partir disso, torna-as capazes de se sintonizar com a dimensão intencional dos artefatos criados para medir seu comportamento de atenção para determinados objetos (TOMASELLO, 2019),

Sob esse ponto de vista, é possível argumentar que, “apesar do rico meio cultural, se não entenderem os outros como agentes intencionais, não serão capazes de tirar vantagem das habilidades cognitivas e conhecimento dos co-específicos” (TOMASELLO, 2019, p. 109). Somente quando os bebês começam a aprender com os outros se pode observar como aprendem a interagir com objetos e artefatos, como aprendem a se comunicar gestualmente com os outros e a como aprendem a pensar sobre si mesmos (TOMASELLO, 2019).

Em relação ao entendimento dos objetos, Tomasello (2019) cita Piaget (1954), segundo o qual bebês de 4 meses começam a estender os braços na direção dos objetos para agarrá-los, enquanto os de 8 meses procuram objetos que desaparecem. Ademais, Tomasello (2019) refere, conforme Piaget (1954), que os bebês entre 12 e 18 meses começam a seguir o deslocamento dos objetos, supondo então que essas mudanças motoras viriam dessa exploração dos objetos e da construção da realidade através dessas manipulações.

Prosseguindo a discussão, o autor aponta estudos que questionam as ideias de Piaget. Por exemplo, os estudos de Baillargeon (1995) defendem que os bebês compreendem o mundo físico antes de usarem as manipulações para construir uma ideia de mundo e que isso poderia acontecer por volta dos 3 a 4 meses de idade. Observei, na Escola de Educação Infantil onde realizei minha pesquisa, um bebê de 4 meses que dava sinais de compreensão através da busca pela visão e audição do que acontecia ao seu redor; com o movimento do

pescoço, virava a cabeça, procurando sons que escutava e, pela sua reação corporal, compreendia por meio de sua expressão corporal o seu entorno.

Em outra direção, essas interações precoces entre bebês e adultos, para Tomasello (2019), aconteceriam antes do entendimento do outro, pelas crianças, como sujeitos da experiência, o que, para o autor, não ocorre antes dos 9 meses de idade. Além disso, nesse processo de interações precoces, os bebês imitam ações dos adultos, como movimento da boca e da cabeça, sendo possível que essa imitação seja uma forma de o bebê se identificar com os adultos.

Segundo Tomasello (2019, p. 85), “os bebês de seis meses interagem diadicamente com objetos, os agarrando e manipulando, e interagem diadicamente com outras pessoas”. O autor sustenta que, quando há pessoas à volta do bebê enquanto manipula objetos, ele costuma ignorá-las e, igualmente, se há objetos à sua volta quando interage com pessoas, costuma ignorá-los também (TOMASELLO, 2019). No entanto, para o autor, é “somente entre nove e doze meses que começa a aparecer um novo conjunto de comportamentos não diádicos, mas triádicos, onde há uma coordenação das interações com objetos e pessoas” (TOMASELLO, 2019, p. 85), formando um triângulo, bebê, adultos e objeto.

Aos 6 meses, os bebês também olham pela primeira vez para os adultos de modo flexível e confiável, se envolvem em momentos longos de interação social mediada por um objeto com os adultos, usam os adultos como pontos de referência social e agem sobre os objetos da mesma maneira que os adultos agem sobre eles (TOMASELLO, 2019). Sendo assim, “não é uma hipótese absurda dizer que os bebês humanos revelam uma sintonia social particularmente poderosa com seus cuidadores logo depois do nascimento” (TOMASELLO, 2019, p. 83). Isso poderia explicar a interação dos bebês de forma recíproca em protoconversas, ou seja, conversas anteriores à fala, sem palavras, bem como nos processos de imitação de comportamentos dos adultos. (TOMASELLO, 2019).

Em relação à compreensão de si mesmo, os bebês, ao interagirem com o meio, seja físico ou social, estão vivenciando a si mesmos em diferentes perspectivas. No que se refere a esse aspecto, Tomasello (2019) afirma que, embora haja poucas pesquisas sobre a compreensão de si mesmo, existem estudos com primatas não humanos, como o de Smith e Washburn (1997), mostrando que algumas espécies, como os humanos, sabem o suficiente sobre suas aptidões para não realizar tarefas para as quais não tenham capacidade ainda.

A partir do exposto, cabe aqui refletir sobre as práticas docentes que insistem em antecipar ações dos bebês, práticas essas que os obrigam a realizar tarefas ou ficar em posturas impostas pelos adultos, reforçando uma incapacidade do bebê. Porém, é importante ressaltar que, nesse caso, o bebê não é incapaz; ele é imaturo do ponto de vista fisiológico ou, como bem indicaram os autores, ainda não tem capacidade, mas irá adquiri-la a seu tempo e conforme as possibilidades que se apresentam a ele. Nesse contexto, compartilho o episódio de Alice (1 ano e 2 meses) e sua professora:

***Alice e a professora***

Em uma manhã de outubro, um dia chuvoso, na sala do grupo 1, enquanto estava com os outros bebês que brincavam, Alice (1 ano e 2 meses) voltava sua atenção para a professora. A menina estava sentada junto a seus pares; já a professora estava do outro lado da sala, arrumando os colchões onde os bebês descansam. Alice não tirava os olhos da professora, atenta a todas as ações dela. A menina se levantou e foi ao encontro da professora. Ao chegar, iniciou então um diálogo com ela. Alice não falava ainda, mas vocalizava, emitia sons e fazia gestos para se comunicar. A professora respondia, não interpretando o que Alice dizia, mas, a cada resposta, a professora perguntava para a menina se era isso que ela queria comunicar. Foi aí que Alice se aproximou dos colchões e começou a fazer o mesmo que sua professora fazia. Porém a menina não imitava simplesmente a professora, ela olhava e fazia do seu jeito. Em nenhum momento, a professora se dirigiu a Alice dizendo que ela fazia errado; ela permitiu que a menina fizesse do seu jeito e de acordo com sua capacidade. Mesmo sem palavras por parte da bebê, houve uma comunicação e um entendimento entre as duas. Alice arrumou sua cama, espelhando-se na professora e, assim que concluiu sua ação, com um sorriso no rosto, ela se deitou e seguiu vocalizando, até pegar no sono. A professora então se aproximou, a cobriu com um lençol leve e seguiu com seus afazeres. (Diário de Campo, outubro de 2019).

O episódio de Alice demonstra uma situação de protoconversa e de atenção conjunta. A menina acompanhou a ação da professora, imitando o que ela fazia, e a professora acompanhou as ações de Alice. Nesse sentido, o termo atenção conjunta, apresentado por Tomasello (2019, p. 85-86), “costuma ser usado para caracterizar todo esse complexo de habilidades e interações sociais”.

A escolha teórica de Tomasello (2019, p. 94) recai sobre a ideia de que “as crianças passam a se envolver em interações de atenção conjunta quando começam a entender as outras pessoas como agentes intencionais iguais a elas próprias”. Além disso, Tomasello (2019) aponta que as pessoas escolhem intencionalmente prestar atenção a certas coisas e não a outras de maneira diretamente relacionada à busca de seus objetivos. Durante meu trabalho de campo, percebi essas escolhas intencionais várias vezes, uma delas no episódio que nomeio “Bolas amarelas”:

### ***Bolas amarelas***

A sala do grupo um é dividida em espaços, o espaço de dormir, o espaço de brincar e o espaço de trocar. A mesa onde os bebês são alimentados varia de lugar: às vezes fica mais próxima ao espaço de dormir, às vezes mais próxima ao espaço de brincar. Os bebês que não se deslocam brincam próximos ao espaço de dormir. Por vezes, as professoras mudam o mobiliário pikleriano de lugar no espaço de brincar, pois é um espaço amplo. Naquela tarde de setembro, quando entrei na sala para realizar a observação, vi a caixa Pikler sendo utilizada como uma piscina de bolinhas. É uma caixa que faz parte de um dos móveis Pikler, que pode ser colocada em outra posição e virar um degrau ou, do outro lado, uma caixa, e que é usada em conjunto com uma rampa de madeira. As professoras colocaram bolas pequenas e amarelas dentro da caixa. Os bebês ainda não estavam próximos da caixa quando me sentei para observar. Peguei meus materiais e percebi que Eduarda (1 ano e 1 mês) foi a primeira a olhar e ir pegar as bolas amarelas. Foi encantador ver seu olhar para o objeto. A impressão que tive era que Eduarda precisava tocar, perceber a forma, a textura. O brilho da bola chamava a atenção dela. O fato de as bolas estarem na caixa fazia com que ela quisesse se aproximar das bolas amarelas. Vendo isso, Patrício (1 ano e 3 meses), que observava Eduarda em sua brincadeira, foi se dirigindo para a caixa das bolas amarelas. Ele se deslocou engatinhando rapidamente, parando literalmente dentro da caixa. Patrício estava tão envolvido em sua experiência e tão feliz que começou a jogar as bolas para fora da caixa e logo em seguida ia buscá-las. Mas um fato me chamou atenção: ele percebeu uma bola diferente, a vermelha. O bebê gargalhava, como se estivesse dizendo: “Eu achei, eu achei”. Parecia que o bebê havia ganhado um presente. Estar com a bola vermelha, para Patrício, e poder demonstrar que ele percebeu a diferença foi algo lindo. Observei a percepção do bebê sobre a diferença entre as bolas quando ele se olhou no espelho. Patrício demorou mais que Eduarda na interação com as bolas amarelas. O menino fez algo que ela não fez, ou seja, ele retirou as bolas da caixa. O modo como Patrício interagiu com os objetos e com o espaço, utilizando os objetos, foi diferente; a semelhança aqui foi a aproximação e o encantamento com as bolas amarelas. No caso de Patrício, uma vermelha também. O menino permaneceu ali por alguns minutos e depois seguiu para o outro lado da sala, onde iniciou novas explorações. (Diário de Campo, setembro de 2019)

Nesse episódio, notei a atenção conjunta entre os dois bebês. Eduarda (1 ano e 1 mês) conduziu o olhar de Patrício (1 ano e 3 meses) para o mesmo objeto – as bolas amarelas – e para a mesma ação – entrar na piscina de bolinhas. Houve uma interação entre os dois bebês. Patrício quis fazer o que Eduarda fazia, porém, ao chegar na piscina de bolinhas, se apropriou do objeto. O menino não imitou Eduarda; ele se apropriou da ação, transformando, a partir de seu mundo interno, suas capacidades e seu repertório cultural, o que observou na ação da menina.

Dessa forma, Tomasello (2019) explica que é a partir dos 9 meses que o bebê começa a participar de modo mais intenso, profundo e variado do mundo cultural. Ele traz o exemplo de que ver seus pares como agentes intencionais possibilita essa aprendizagem e que essa seria a primeira forma de aprendizagem por imitação. Conforme o referido autor, esta é uma etapa em que o bebê reproduz ações intencionais dos adultos e de seus pares em relação aos

objetos, bem como Patrício fez em relação a Eduarda. Para Tomasello (2019), é exatamente dessa maneira que o bebê se torna membro de uma cultura, aprendendo coisas novas sobre os outros, e que esse comportamento seria exclusivo dos humanos.

Diante do exposto, na seção seguinte, abordarei as relações dos bebês com seus pares de mesma idade e de idade diferente.

### 6.3 OS BEBÊS E AS RELAÇÕES ENTRE OS PARES DE MESMA IDADE E DE IDADES DIFERENTES

A educação de bebês é um fazer da experiência vivida na relação com o outro, “que instiga e questiona o nosso conhecer, pois as crianças são o que nos escapam nas interpretações de suas ações” (VARGAS, 2014, p. 29). Sendo assim, pensar em relações e interações de bebês com seus pares pode parecer um conceito cristalizado (COSTA; AMORIM, 2015) para a Educação. O entendimento que temos sobre a interação de bebês é em referência aos adultos e em particular a sua mãe. Costa e Amorim (2015) apontam que as interações e comunicações de bebês com outros parceiros ainda são pouco investigadas, em especial com seus pares de idades.

Podemos então supor, a partir do exposto, que essa falta de investigação sobre interações se deve ao fato de que ainda se pense em interação no sentido de fazer algo junto ou somente quando há a mediação de um adulto ou de um objeto, o que pude notar, de forma contrária, observando os bebês durante minha entrada em campo. O que constatei bastante, nesse sentido, foi a interação dos bebês com os brinquedos; porém, quando próximos, eles interagem com os outros bebês. Os bebês que já se locomoviam interagiam com os bebês que ainda não se locomoviam. Presenciei tal fato e o descrevo no episódio a seguir:

#### ***A conversa de Fernando e Pablo***

Fernando (4 meses) e Pablo (6 meses) eram novos na creche. Os dois estavam ainda em processo de acolhimento e adaptação na Escola de Educação Infantil. As professoras ainda tinham certo receio em deixá-los no chão. Porém, quando os deixavam, eles ficavam próximos um do outro. Tanto Fernando quanto Pablo ainda não se locomoviam. As professoras geralmente colocavam os dois de barriga para cima nos tatames que estavam no piso, próximos aos colchonetes onde dormiam. Os dois bebês eram colocados próximos e com alguns objetos ao lado de cada um. Nessa manhã de observação, percebi que o barulho causado pela tentativa de agarrar e manipular os objetos chamava a atenção um do outro. Eles então começaram a emitir sons, as protoconversações, características dos bebês que ainda não falam. Viraram o pescoço e a cabeça e se olharam. Permaneceram assim algum tempo, abandonando os objetos. Começaram a dialogar corporalmente, fazendo um esforço para tentarem se alcançar, porém não conseguiram se movimentar para isso.

Fernando e Pablo prestavam atenção um no outro, esboçavam sorrisos e sons. Ao ouvirem outro barulho, se assustaram, procuraram de onde vinha esse barulho. Após isso, os bebês voltaram seus olhares novamente um para o outro, pegaram um objeto cada um e iniciaram então uma nova interação, cada um com seu brinquedo, finalizando, assim, esse belo diálogo entre bebês. (Diário de Campo, setembro de 2019)

Esse episódio me possibilitou observar o desenvolvimento de uma protoconversa entre dois bebês de idades distintas. Além disso, testemunhei também a interação entre Fernando (4 meses), que não se locomove por sua iniciativa, e Pablo (6 meses), que já se locomove por sua própria iniciativa. O desejo de se deslocar de forma autônoma, por iniciativa própria, não os obriga a ficar esperando atitudes do adulto para que ocorra essa interação. Foi exatamente o que fez Pablo, indo ao encontro de Fernando, se deslocando, aproximando-se dele e iniciando um diálogo sem palavras, mas com emissão de sons e movimentos corporais.

Nessa direção, Anjos *et al.* (2004) afirmam que as capacidades interativas da criança com parceiros de mesma idade têm sido investigadas com menor frequência em comparação à relação aos demais parceiros. As autoras apontam uma relevância desses estudos, pois, desde o nascimento, os bebês já estão em um mundo social de interações, tendo contato com outras crianças, e esse contato tem ocorrido precocemente, visto que a educação dos bebês e a entrada deles em creches tem acontecido cada vez mais cedo.

Em uma linha de tempo, Anjos *et al.* (2004) apresentam exemplos de estudos da década de 1970, nos quais não se havia certeza se o contato significava interação; outros reconheciam a existência de processos interativos dos bebês, sendo os bebês antes de 1 ano de idade capazes de observar outros bebês, sorrir e emitir sons para o outro, o que percebi em minha entrada em campo. Na década de 1980, conforme as referidas autoras, os estudos de Baudonnière (1988) indicavam que o bebê entre os 3 meses e 1 ano de idade já manifestam interesse por bebês de mesma idade, também através de expressões corporais, pois as capacidades de trocas recíprocas antecedem a locomoção, a fala e a habilidade cognitiva madura.

Nos anos 1990, Anjos *et al.* (2004) mencionam pesquisas como as de Carvalho, Império-Hamburguer e Pedrosa (1997), que reelaboraram o conceito de interação; este passou a ser tratado mais amplamente do que fazer algo junto, passando a contemplar a função recíproca, implícita e não necessariamente intencional. Por sua vez, os estudos de

Fiamenghi (1999) referem que bebês entre 6 e 9 meses são capazes de reconhecer no coetâneo um outro ser social, defendendo uma concepção de consciência interpessoal e das emoções que regula as relações desde os primeiros anos de vida.

Quanto aos seus pares de idade, Costa e Amorim (2015) apontam que o bebê, em suas relações com outros bebês, faz uso de recursos de comunicação e significados apreendidos no ambiente cultural. Essa construção se dá através do gesto e da corporeidade do bebê. Nesse sentido, Tomasello (2019), ao abordar o conceito de atenção conjunta, argumenta que ela se estabelece em torno do nono mês de vida do bebê, na busca pelo olhar do adulto, sendo essa coordenação da atenção entre o parceiro e o objeto que interessa a ambos. O bebê é, assim, considerado um agente ativo dessa relação, sendo capaz de reagir e de mobilizar o parceiro através de seu equipamento sensorial.

A interação, nesse ponto de vista, ultrapassa os momentos em que as pessoas agem em conjunto, mas também a regulação recíproca e não necessariamente intencional entre elas. Apresento a seguir um episódio de três bebês em uma reunião para brincar em uma piscina de bolinhas para ilustrar uma forma de relação dos bebês em contexto de creche:

#### ***A reunião dos bebês***

Era manhã de uma quinta-feira fria de agosto. Na sala do grupo 1, alguns bebês resolveram fazer uma reunião. Eduarda (1 ano e 1 mês), Olga (1 ano e 2 meses) e Patrício (1 ano e 3 meses). Curiosos com a caixa no canto da sala, cheia de bolinhas, se aproximaram. Porém, Olga entrou primeiro na caixa, que mais parecia uma piscina de bolinhas. A menina saiu da caixa e, após ela sair, os outros dois bebês entraram. As tais bolas na caixa causaram tanta alegria, curiosidade, vontade de brincar. Os três bebês, interagindo e desenvolvendo protoconversas, decidiram voltar juntos para a caixa e brincaram juntos na piscina de bolinhas: uma reunião desses três bebês, compartilhando do mesmo espaço e do mesmo material, as bolas amarelas. Ali na piscina de bolinhas, permaneceram por um bom tempo. Gritavam, riam, dialogavam, se movimentavam, tudo de forma muito tranquila. Cada um dos bebês parecia respeitar o espaço do outro, não houve disputa ou briga. Após algum tempo interagindo, aos poucos um a um foi saindo da piscina de bolinhas, terminando então a alegre reunião dos bebês. (Diário de Campo, agosto de 2019)

Por meio das protoconversações, ocorre uma comunicação e uma interação entre os bebês na piscina de bolinhas. Os bebês se comunicaram através da linguagem corporal, com gestos, expressando suas emoções uns para os outros. Além disso, houve um entendimento recíproco naquele momento, confirmando, na minha concepção, que bebês de mesma idade interagem de várias formas e que esse conceito, corroborando o que já citei anteriormente, não é somente estar junto e fazer a mesma coisa. Como abordam Anjos *et al.* (2004), é através

do corpo que a criança dialogicamente experimenta o mundo e inicia suas relações consigo e com os outros, bebês e adultos, em uma contínua relação com o outro.

Nessa direção, Vasconcelos *et al.* (2003) apontam que bebês podem mostrar um padrão de interação muito mais frequente do que o encontrado na literatura, com o que eu particularmente concordo, visto o que pude observar durante meu trabalho de campo. Isso porque não devemos focar nosso olhar pensando que os bebês não respondem aos comportamentos dos outros bebês, mas que eles respondem a aspectos diferentes e de maneiras distintas.

Isso me fez buscar episódios dos bebês que fossem mais pontuais, como encontros mais específicos, que pudessem gerar uma análise mais profunda, na tentativa de compreender melhor as situações de interação. Em especial, cito um episódio com dois bebês de idades distintas, Eduarda (1 ano e 1 mês) e Fernando (4 meses), o qual poderia ser examinado tanto do ponto de vista da imitação, que também é uma forma de interação, como da interação propriamente dita.

#### ***O diálogo tônico corporal***

Era uma manhã cinzenta de outubro. O dia não estava propício para que os bebês fossem para o solário. Tinha vento e as professoras acharam melhor deixá-los na sala. As professoras organizaram o espaço para os bebês brincarem, se deslocarem, aproveitarem o espaço de acordo com suas possibilidades. A professora se aproximou de Fernando (4 meses), que estava no colchão, o pegou no colo e o levou até o tatame que havia preparado para ele, próximo à área onde realizam os cuidados básicos. Fernando foi colocado pela professora no chão, em cima de um tatame, próximo aos outros bebês. Tudo o que o rodeava chamava a atenção de Fernando: os objetos, os outros bebês, o barulho. E ele demonstrava isso virando o pescoço e a cabeça buscando a direção. Foi quando Eduarda (1 ano e 1 mês), que estava no outro lado da sala, se aproximou dele e se deitou ao seu lado. A menina trazia consigo uma boneca e um pano; Fernando tinha ao seu redor bolas pequenas e coloridas e rolos de plástico. Eduarda largou a boneca, olhou para Fernando e então os dois começaram um processo de interação através de vocalizações, de movimentos corporais e gestos, denominado protoconversa. Eduarda começou a imitar Fernando, e o menino, atento aos movimentos dela, buscava o seu olhar, como se quisesse lhe dizer algo. Eduarda sorria para o menino e respondia aos gestos dele com movimentos. Os dois bebês estabeleceram um diálogo tônico corporal muito interessante e totalmente recíproco. Ficaram ali alguns minutos, até que ocorreu outra situação: Fernando foi ser alimentado pela professora, e Eduarda foi procurar novas parcerias para suas explorações. (Diário de Campo, outubro de 2019)

A partir do episódio compartilhado, como afirmam Stambak *et al.* (2011, p. 39), “os olhares, as mímicas, as atitudes e as posturas corporais, as vocalizações e a maneira de se deslocar estão carregadas de significados. Alegrias e satisfações, às vezes decepções, mas

também aprovações, rejeições são percebidas”. Para mim, ficou perceptível, quando Eduarda se deitou ao lado de Fernando, que há interações entre bebês de idades distintas e que estas são igualmente um veículo para a aprendizagem de ambos, pois, nesse diálogo, os dois bebês aprenderam, se reconheceram, se observaram e, principalmente, fizeram tudo isso no mesmo ambiente e de forma totalmente segura.

Nesse sentido, fica claro que tanto as interações entre coetâneos quanto as que ocorrem entre bebês de mesma idade não se resumem simplesmente à imitação, mas constituem variadas trocas pautadas na cognição e na emoção. Ou seja, “a tendência que se observa no desenvolvimento dos gestos é sua progressiva objetivação. No entanto, o caráter expressivo dos gestos, isto é, subjetivo, mantém-se predominantemente na motricidade infantil” (GALVÃO, 2014, p. 74). Até mesmo as mudanças de comportamento, como presenciei durante minha entrada em campo, são compreendidas, visto que existe alguém em relação com seus movimentos e comportamentos, embora não havendo uma troca explícita entre eles.

Sem dúvida, no decorrer do meu trabalho de campo, constatei a existência da riqueza da vida social, da autonomia durante os momentos de atividade livre e da capacidade de tomar iniciativas, além do anseio pela compreensão das coisas e das pessoas, sem a necessidade de intervenção direta do adulto, como colocam Pikler (2010) e suas interlocutoras Feder (2011) e Chokler (2017). Ilustro o exposto através de um episódio narrado em meu Diário de Campo no qual Eduarda brinca no túnel Pikler:

#### ***Eduarda e a janela***

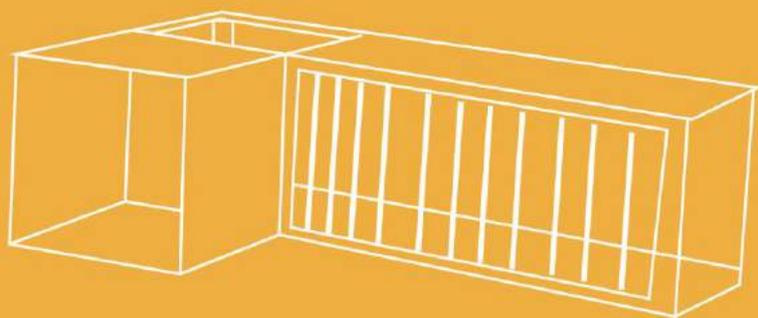
Em mais uma tarde que chego para observar os bebês, entro na sala do grupo 1 e me deparo com Eduarda (1 ano e 1 mês). A menina me olhou e foi para o lado da sala onde fica a janela que dá para a lateral da escola. Ao chegar na frente da janela, Eduarda me olhou novamente e sorriu, como querendo me mostrar algo. Para minha surpresa, ela realmente me mostra. A menina resolveu mostrar suas habilidades motoras. Nesse momento, eu fiquei sem reação e sem palavras. A cena que eu começava a ver era uma demonstração de equilíbrio e segurança postural. Eu fiquei atento a cada ação, ao planejamento de cada movimento e a como Eduarda estava segura. Ela resolveu subir até a janela e ficar no espaço que tem na soleira da janela. Sim, foi exatamente isso o que aconteceu, pasmem vocês. Conseguem agora entender por que fiquei sem reação? Então, foi justamente por seu comportamento motor, segurança, equilíbrio, confiança em sua capacidade. Ela executou seus movimentos com uma qualidade impressionante, além de parecer algo de um bebê com mais idade. Não demonstrou incerteza na hora de executar suas ações; ela realmente sabia o que estava fazendo e o fazia sabendo. Eduarda observava outras crianças que estavam no pátio e tentava interagir com eles. A professora se aproximou da menina e aos poucos a convidou a descer. Eduarda relutou um pouco, mas desceu e se deslocou pela sala até o momento em que algo novo lhe chamou a

atenção e fez com que ela tivesse uma nova interação. (Diário de Campo, outubro de 2019)

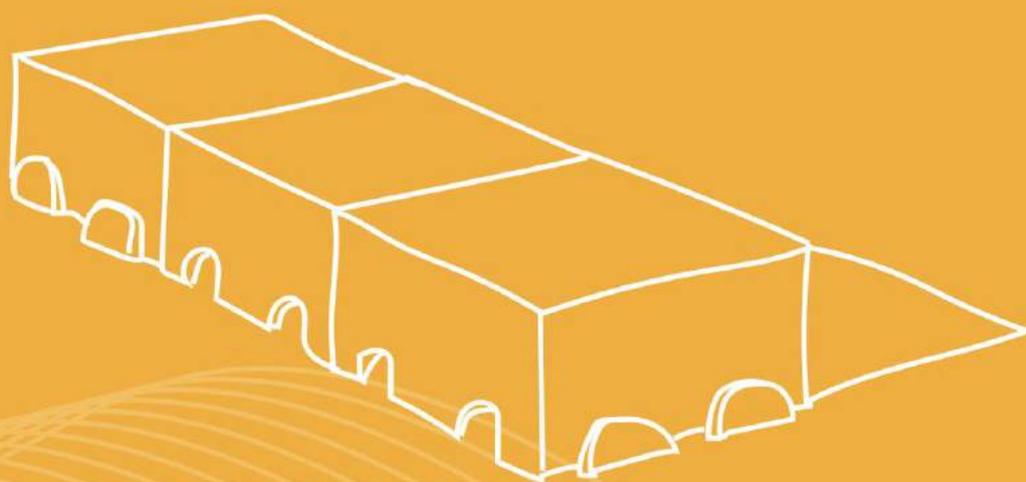
Com relação ao episódio, verifica-se, como afirma Falk (2017, p. 111, tradução nossa), a importância da autonomia para a relação de Eduarda (1 ano e 1 mês) consigo mesma, com o mundo e com as outras pessoas que a rodeiam, pois é estruturante. No episódio citado, Eduarda (1 ano e 1 mês) conhece a si mesma, uma vez que tem o domínio de sua motricidade através de experiências ativas como a mencionada no episódio. Além disso, quando um bebê é livre para guiar suas próprias experiências, esta autonomia lhe permite “expressar-se livremente, experimentar os efeitos de suas ações, extrair aprendizagens, identificar suas possibilidades e limites pessoais, atuar sobre o mundo que o rodeia e progredir na integração social” (FALK, 2017, p. 113, tradução nossa).

A partir dos argumentos compartilhados, no próximo capítulo, descrevo o percurso metodológico da minha pesquisa, trazendo as notas sobre a observação pikleriana, apresentando o campo de pesquisa, os bebês participantes, as estratégias de geração de dados e as questões éticas que envolvem as pesquisas com bebês.





7 O PERCURSO  
METODOLÓGICO DA PESQUISA:  
A OBSERVAÇÃO PIKLERIANA





O mundo em que hoje crescem as crianças da nossa sociedade não é o mundo em que cresceram os que as estudam (GRAUE; WALSH, 2003). Nesse sentido, buscando entender sobre como pode ser desenvolvida uma pesquisa com bebês, apresentarei o traçado metodológico desta pesquisa.

Concordando com Graue e Walsh (2003, p. 22), “é preciso alargar as abordagens de pesquisa, desenvolver o registro interpretativo das vidas contextualizadas das crianças”, pois pesquisar bebês exige uma entrega por parte do pesquisador, exige que o pesquisador esteja atento às peculiaridades dos bebês (como, por exemplo, a forma como os bebês se expressam e se comunicam) e a como deve adentrar o contexto em que esses bebês estão inseridos. Para que isso ocorra, é necessário aprender muito ainda sobre o estudo dos bebês em contexto, conforme colocam Graue e Walsh (2003), para que não nos limitemos no processo de construção do conhecimento a partir de nossas pesquisas. Nessa mesma direção, pensar nas escolhas metodológicas para a construção do entendimento sobre os bebês requer um cuidado específico. Como também sugerem Graue e Walsh (2003), é preciso considerar as crianças de uma forma diferente daquela do anterior paradigma dominante da investigação. Isso significa que o contexto empresta vida à imagem retratada pelo investigador (GRAUE; WALSH, 2003).

Desse modo, um ponto importante para refletirmos no que diz respeito à especificidade da pesquisa com bebês é a observação. Minha pesquisa foi pautada na observação dos bebês e, especialmente, na observação inspirada na Abordagem Pikler.

Cabe ressaltar que Pikler “começou a realizar observações primeiro com sua filha, como uma mãe sensível e amante, e logo com as famílias que visitava” (FEDER, 2011, p. 159, tradução nossa). Procurava ensinar aos pais a observação, a olhar e descobrir nos bebês o mesmo que ela observava, ou seja, a atividade autônoma dos bebês e a alegria dos movimentos, plenos de iniciativa (FEDER, 2011).

Além disso, segundo Feder (2011), Emmi Pikler indicava aos pais as condições favoráveis para se oferecerem aos bebês, a quais sinais deveriam prestar atenção e como responder a esses sinais. Também, como aponta Feder (2011, p. 160, tradução nossa), “explicava aos pais como demonstrar aos filhos que tanto seus desejos como suas decisões eram levados a sério”. Dessa forma, ela compartilhava suas ideias, tais como que o bebê precisa passar muito tempo ao ar livre, que a mãe deve amamentar seu filho em local adequado e confortável, organizar os momentos de atenção pessoal, administrar o tempo

para não apressar as ações dos bebês. Aconselhava, assim, precisamente aos pais, de modo que conhecessem o descobrimento dos bebês, “a capacidade do bebê para aprender por si mesmo riquíssimos esquemas posturais e de movimento, antes de chegar, por essa via, a sentar-se e caminhar” (FEDER, 2011, p. 161, tradução nossa).

Emmi Pikler visitava as famílias toda semana para observar os bebês junto das mães e para escutá-las, para saber o que havia acontecido com eles desde sua visita anterior. Também pedia às mães que anotassem, registrassem as ações dos bebês, para dar suporte para o desenvolvimento do olhar. Feder (2011) foi uma das bebês das famílias visitadas por Emmi Pikler e traz, em sua obra, lembranças desses momentos com detalhes carinhosos, o que percebemos durante a leitura de seus livros. Isso permitiu que ela fizesse uma transcrição das ideias essenciais que Pikler havia ensinado através da observação.

É nesse âmbito que Feder (2011, p. 162, tradução nossa) alega que Pikler também nos ensinou “sobre o prazer que pode sentir o adulto ao ver a serenidade do bebê brincando sozinho, notando sua comodidade postural, corporal, seu interesse por si mesmo, pelo entorno, seus esforços e conquistas”. A autora discorre ainda sobre o prazer de observar, o qual pode ser encontrado igualmente nos pais quando eles têm esse tempo para fazê-lo – ela mesma sentiu esse prazer a partir da maternidade.

Sendo assim, é possível depreender que tipo de observação Pikler propunha? Pikler (2010) defendia a ideia de que o bebê tem capacidade de iniciativa, tanto na sua atividade motora autônoma quanto na relação com seus pais. Dessa forma, de acordo com Feder (2011, p. 163, tradução nossa), para Pikler, “a observação não era um instrumento de descobrimento dessa realidade, senão a vivência da relação”.

A título de exemplo, considero importante destacar o relato de Feder (2011) de que o que os pais observavam era a qualidade da vivência do bebê e não seu desempenho; com isso, a autora afirma que se trata da “observação participante, um suporte da empatia, uma qualidade da subjetividade com prognóstico positivo” (FEDER, 2011, p. 163, tradução nossa). Assim, a observação pikleriana não se traduz em um método, pois não há um rigor; o que impulsiona essa observação é a qualidade da vivência dos bebês.

Corroborando o exposto, Tardos (2017), Falk (2011), David e Appell (2013), Gonzalez-Mena e Eyer (2014) e Mózes (2016) afirmam que cada criança é única, e, portanto, requer um olhar singular através de uma observação cuidadosa e realizada regularmente. Observações regulares permitem ao investigador compreender os bebês mais profundamente, e não

somente o que todos veem; para isso, é necessário observar um bebê de cada vez, prestando atenção nas suas singularidades. Exemplifico o que foi colocado acima com o episódio de Olga (1 ano e 2 meses), a quem igualmente observei de forma atenta, o que me permitiu perceber algo que poderia passar em branco:

***A mesma bolinha***

Na sala do grupo 1, naquela manhã de inverno, a professora recebeu os bebês com o espaço organizado. Os objetos estavam dispostos no espaço de brincar, mas o mobiliário pikleriano não estava como da última vez em que estive observando. A caixa pikleriana que vira piscina de bolinhas estava no meio da sala, mais próximo à porta que vai para o solário. Aos poucos, os bebês foram chegando para mais um dia de vivências. Primeiro, chegou Paulo (1 ano e 5 meses); logo em seguida, chegou Olga (1 ano e 2 meses), toda sorridente. Olga se comunica muito com a professora e com os colegas através das protoconversações. A menina circulou pela sala, olhou os objetos e o mobiliário, até decidir o que faria. Ela optou pela caixa que compõe, junto com a rampa, um dos móveis piklerianos. Olga se aproximou da caixa, entrou e ficou olhando para as bolinhas. Começou então a pegá-las e movimentá-las suavemente, com delicadeza. Durante a observação, percebi algo que me chamou bastante a atenção. Olga tinha na mão a mesma bolinha que brincara no segundo dia em que estive na escola observando os bebês. A menina levou para dentro da caixa aquela bolinha, não para brincar, mas para estar junto dela, como se fosse um objeto de segurança. Assim, dessa forma, Olga brincou por alguns minutos, no que nomeei piscina de bolinhas. (Diário de Campo, agosto de 2019)

Esse episódio trata da singularidade de Olga ao brincar com a mesma bolinha com que havia brincado em outro dia na creche, o que percebi por fazer observações regulares e atentas durante minha passagem pela Instituição. Corroborando o argumento, Rablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 41) “afirmam que a observação é uma captura de um momento no tempo, podendo inclusive se pensar no observador como um fotógrafo que se concentra em certas coisas, ignorando outras”. Os referidos autores sustentam ainda que “aprendamos muito sobre as crianças ao observá-las, principalmente de forma cuidadosa, assistindo e escutando as mesmas com atenção, o que nos propicia refletir sobre o que estão sentindo”. Assim, inseri-me no contexto dos bebês na creche para observá-los, para captar ao máximo todas as informações sobre eles, com cuidado, com uma escuta potente, registrando, através de fotos, filmagens e diário de campo, os acontecimentos do cotidiano dos bebês. Enquanto pesquisador, observei, naquela manhã, a menina Olga. Algo havia me chamado a atenção: a menina estava com a mesma bolinha do outro dia. Essa lembrança de que Olga brincou com a mesma bolinha foi possível devido a uma observação atenta e a um registro detalhado, o que me despertou a atenção novamente, originando esse episódio.

Pikler (2010) também nos mostra a importância da observação dos bebês, através do que denomina observação pikleriana, a qual pretende separar o descritivo do interpretativo e do explicativo, sem querer dar explicações ou interpretações, em um primeiro momento, para não se fazer juízos rápidos. Nesse sentido, a observação pikleriana deve ser concreta e corresponder aos fatos. Além disso, apresenta, como particularidade, a observação de situações cotidianas e de atividades autoinduzidas, espontâneas e autônomas dos bebês e das crianças bem pequenas, assim como a interação adulto-bebê, o que é um ponto importante e bem singular na observação pikleriana. Para tanto, o registro assume papel fundamental, por meio da anotação, da descrição escrita do observado, durante ou depois da observação, como através de filmagens e registros fotográficos.

Na mesma direção, Mózes (2016) aponta, dentre as principais características da observação pikleriana, o aprofundamento do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil mediante o olhar atento e sensível do pesquisador, como realizei na minha pesquisa, prestando atenção às posturas de transição, à forma como os bebês adquirem sua autonomia através da motricidade livre no contexto de creche. A autora ressalta ainda a mudança revolucionária dos registros em vídeos, considerando-os como ferramentas básicas do trabalho metodológico pela possibilidade que oferecem de repetir e realizar as análises de cada sujeito da pesquisa. Sendo assim, na observação pikleriana, o pesquisador observa de forma direta, estando presente, realizando registros escritos, fotográficos e de vídeos, exatamente como fiz na instituição em que pesquisei os bebês.

Todavia, Mózes (2016), no que diz respeito à nomenclatura, corroborando Tardos (2017), Feder (2011), David e Appell (2013), Gonzalez-Mena e Eyer (2014), tratam a observação como participante e não participante. Ademais, tais autoras também nomeiam o observador como sendo participante ou não participante. As autoras piklerianas afirmam a necessidade de diferenciar claramente a posição e a maneira de observar do observador não participante – as pessoas que não participam diretamente dos cuidados – e do observador participante – as pessoas que se ocupam diretamente dos bebês. Nessa perspectiva, é possível encontrar outras formas de conceituar observação, como, por exemplo, de Rablon, Dombro e

Dichtelmiller (2009) e de Carvalho<sup>22</sup> (2019), os quais defendem que toda observação é participante e todo observador também, pois estão ali, no contexto, junto com os bebês.

Além da nomenclatura, percebe-se que a concepção do Instituto Pikler coloca os pesquisadores em um lugar de neutralidade, não podendo se envolver com o objeto da pesquisa. Porém, mesmo discordando com a diferenciação com a qual o Instituto e as autoras piklerianas trabalham, pelo fato de a minha pesquisa ser com bebês e eu não acreditar nessa neutralidade, o modo de observar na perspectiva pikleriana é o que realmente me interessa e, por essa razão, o nomearei apenas de observação pikleriana.

Mózes (2016) aponta ainda que essa abordagem tem um forte interesse em descrever fenomenologicamente o mais concreto e rigorosamente possível as manifestações e comportamentos dos bebês e crianças bem pequenas. Nesse contexto, Tardos (2017) apresenta dois tipos de observação: a monográfica ou temática, que utilizei como base para a minha pesquisa, pois é feita quando se observa a vida em grupo ou de vários bebês desde um ponto de vista específico e que só poderá dar bons resultados se buscar respostas a perguntas concretas, bem formuladas; e as observações individuais de desenvolvimento do bebê, que se preocupam em seguir o desenvolvimento do bebê e de seus comportamentos.

Além da definição de um tema na observação monográfica, Tardos (2017) refere que este tem que ser enunciado em forma de pergunta e que é essencial a análise e comparação dos registros das observações para que possamos fazer observações mais profundas e precisas. Não devemos nos contentar em fazer observações generalistas sobre o grupo, como, por exemplo, fulano chorou muito, ou beltrano estava nervoso; isto não nos permite qualificar nosso trabalho de pesquisa.

Quanto às observações individuais, Tardos (2017) sustenta que a atenção deve estar focalizada no desenvolvimento dos bebês: quanto mais precisas e regulares forem essas observações, mais captaremos sobre eles. Para tanto, a forma mais simples de registrar as observações sobre desenvolvimento é por notas em diário de campo, visto que possibilitam recordar e, ao reler essas anotações, o pesquisador pode ir se dando conta de como está acontecendo o desenvolvimento do bebê até o momento.

---

<sup>22</sup> Informação verbal. Prática de Pesquisa em Educação (PPE) do PPGedu, ministrada pelo Professor Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho, *Bricolagens metodológicas na pesquisa em Educação Infantil*, ocorrida no segundo semestre de 2019.

Nesse sentido, utilizei os dois tipos de observação apontados por Tardos (2017): a temática, pois observei os bebês em grupo; e a individual, pois observei o desenvolvimento de cada bebê. Para isso, criei uma pauta de observação, na qual comparei os registros, analisei e aprofundei a observação, como detalharei na sequência da dissertação.

A condição essencial de um trabalho de pesquisa é conhecer bem o bebê, e isso se dá através da observação (TARDOS, 2017). Sendo assim, para responder ao meu problema de pesquisa, realizei uma observação atenta e sensível dos bebês na Escola de Educação Infantil. Na próxima seção, explicarei o traçado metodológico da pesquisa, apresentando o campo de pesquisa.

### 7.1 APRESENTANDO O CAMPO DE PESQUISA

A inspiração pikleriana convida a pensar o quanto os detalhes, os aspectos que muitas vezes não são percebidos, como, por exemplo, as posturas intermediárias entre uma postura e outra, são importantes e relevantes na construção de práticas que potencializam o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, bem como a pensar no ambiente como importante fator para o desenvolvimento dos bebês. Nesse sentido, buscar um local para realizar a pesquisa foi objeto de uma reflexão profunda, pois queria encontrar uma instituição que dialogasse com a minha trajetória enquanto estudioso dos princípios piklerianos, uma instituição que realizasse as práticas cotidianas com os bebês inspirada nesses princípios. Desse modo, a escolha em realizar a pesquisa em uma Escola de Educação Infantil privada tem a ver com essas questões apresentadas anteriormente, visto que a Escola em questão desenvolve um trabalho inspirado nos princípios piklerianos, de:

[...] valoração da atividade autônoma da criança baseada em suas próprias iniciativas; valor da relação afetiva privilegiada e importância da forma particular que convém lhes dar em uma instituição; necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência de si mesmo e de seu entorno; importância de um bom estado de saúde física, que serve de base para a boa aplicação dos princípios precedentes, mas que também é resultado deles. (DAVID; APPELL, 2013, p. 23, tradução nossa)

A Escola de Educação Infantil escolhida para a pesquisa foi fundada em 1995 e se localiza no município de Porto Alegre (RS) (Figuras 4 e 5). A instituição trabalha com Educação

Infantil: berçário, de 0 a 3 anos, e pré-escola, de 4 a 5 anos e 11 meses. A Escola organiza seus grupos etários da seguinte forma:

- a) Grupo 1: 4 a 11 meses;
- b) Grupo 2: 1 ano a 1 ano e 11 meses;
- c) Grupo 3: 2 anos a 2 anos e 11 meses;
- d) Grupo 4: 3 anos a 3 anos e 11 meses;
- e) Grupo 5: 4 anos a 4 anos e 11 meses; e
- f) Grupo 6: 5 anos a 5 anos e 11 meses.

**FIGURA 4**

Frente da escola



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Como já explicitado no capítulo introdutório, atualmente, a Escola conta, em seu quadro profissional, com seis professoras de Educação Infantil; dois professores “especializados”, ou de áreas – Educação Física e Musicalização; e três professores terceirizados – inglês, yoga e danças urbanas. Contar ainda com sete educadoras assistentes, uma cozinheira, dois profissionais de limpeza, dois porteiros, um responsável administrativo, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. A Escola atende a um total de 56 crianças. A seguir, apresento, no Quadro 9, a rotina escolar.

FIGURA 5 Planta baixa da escola



Fonte: Arquivo da escola.

**QUADRO 9**

## Rotina escolar

Rotinas	Horário
Chegada	A partir das 7h
Saída	Até as 20h
Lanche da manhã	9h
Almoço	11h
Lanche da tarde	15h
Jantar	16h45
Pátio	Duas vezes por dia
Sono	Conforme a necessidade da criança

Fonte: Elaboração própria (2019).

Conforme o Quadro 9, o horário de chegada e saída das crianças é distinto; não há um horário fixo para que isso ocorra. Algumas passam o dia todo na escola; outras, apenas 6 horas; e outras, 9 horas. A rotina das crianças também não é fixa, no sentido de deverem ser cumpridas à risca; isso ocorre com flexibilidade. Normalmente, vão ao pátio, não sendo considerado pátio a ida ao solário, para os que já caminham, duas vezes ao dia. O sono acontece conforme a necessidade da criança, sem a hora específica do “soninho”. A alimentação se dá em horários fixados pela Escola, sendo o lanche da manhã às 9 horas, o almoço às 11 horas, o lanche da tarde às 15 horas e a janta às 16h45. Para as crianças mais novas, a rotina de alimentação é com mamadeiras e em momentos diferentes.

A escola tem sido assessorada através de um processo de formação continuada. Nesse sentido, há dois anos, buscou uma parceria em forma de consultoria com a Professora Doutora Sylvia Nabinger (quem introduziu a Abordagem Pikler no Brasil), presidente da Associação Pikler Brasil e membro da Laços Ateliê da Infância. Essa parceria, primeiramente, objetivou a formação do quadro profissional da Escola, além de realizar conversas com as famílias. Posteriormente, o projeto seguiu com a entrada *in loco* da psicomotricista Manuelita Dotti, estudiosa dos conceitos da abordagem e membro da Laços Ateliê da Infância, para observar o ambiente, os materiais e como as crianças interagem no espaço e propor as mudanças

necessárias. Essa proposta foi realizada inicialmente apenas no grupo constituído por crianças de 2 anos. Foi feita uma mudança no ambiente, desde a disposição dos objetos e a introdução do mobiliário Pikler, até a questão da postura da professora na hora do brincar, da alimentação e dos cuidados de higiene. Esse trabalho está sendo estendido, desde o segundo semestre de 2018, até o grupo 3 (2 anos a 2 anos e 11 meses).

A pesquisa foi realizada na sala do berçário, bem como nos espaços de deslocamentos dos bebês, como solário, pátio e banheiro. A Figura 6 mostra a sala do berçário em planta baixa, onde os bebês do grupo 1 (4 a 11 meses) brincam, se alimentam e dormem. Nesse sentido, cabe salientar que o sono ocorre conforme a vontade e necessidade de cada criança, sem precisar acontecer para todos no mesmo momento, seguindo, assim, a inspiração pikleriana.

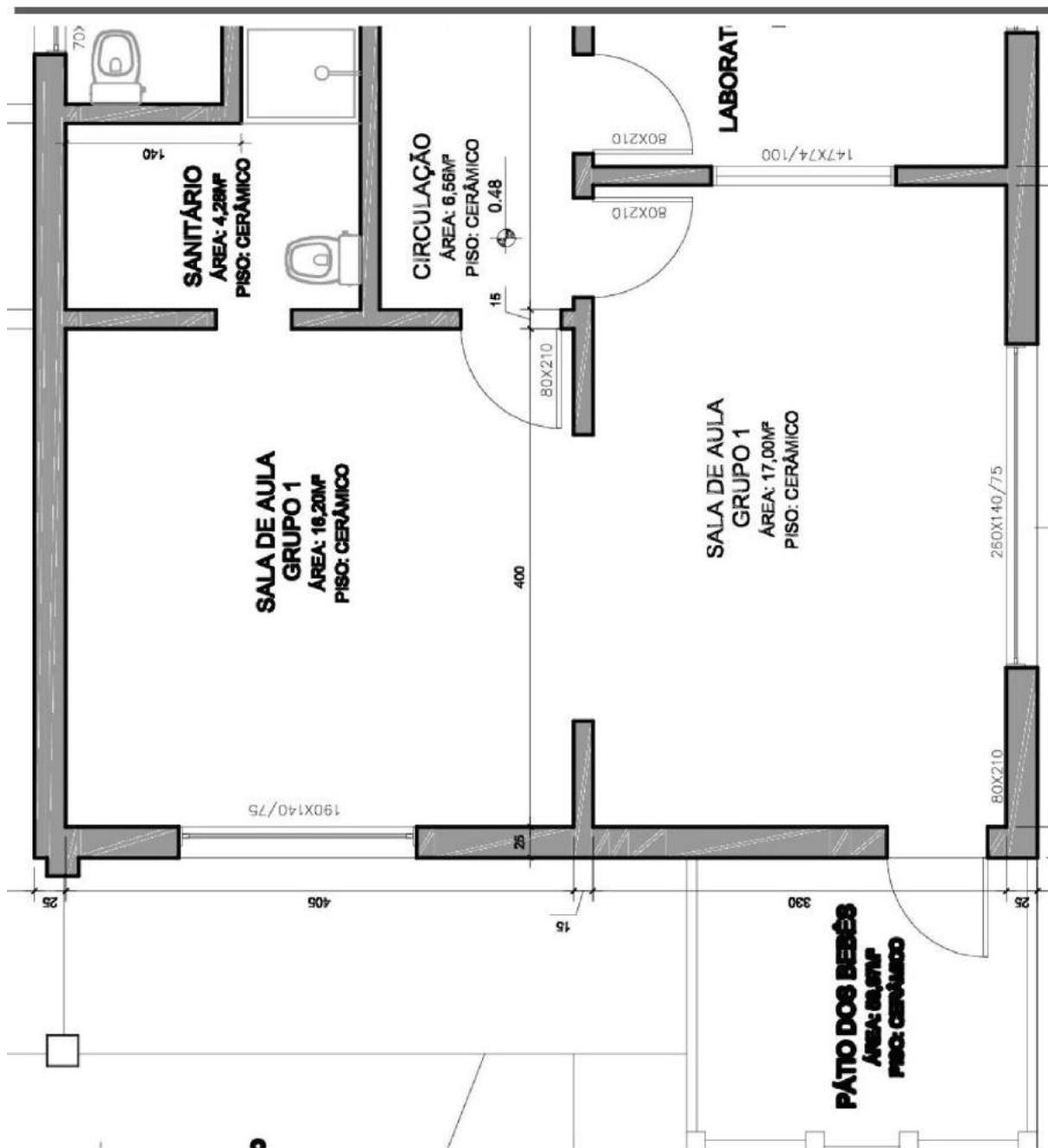
As quatro fotos da Figura 7 ilustram a sala do berçário, espaço onde as professoras possibilitam aos bebês a liberdade de se movimentar e brincar, escolhendo os objetos e materiais que tiverem vontade. Nessa perspectiva, o papel da professora é preparar esse ambiente, proporcionando segurança física e emocional dos bebês. A escolha dos materiais e objetos é feita de acordo com cada faixa etária e com base nos estudos de Pikler (2010), Tardos (2011) e Falk (2011). À medida que o bebê vai se desenvolvendo (GALLAHUE; OZMUN, 2003) e adquirindo maturidade biológica (CHOKLER, 2017), as professoras vão ofertando os objetos adequados para os bebês; por exemplo, se o bebê já se desloca, as professoras, além de oferecerem objetos que eles possam jogar e buscar, afastam um pouco mais os objetos em relação aos bebês.

A escola em que realizei a pesquisa se pauta no entendimento de que a escolha dos materiais é de suma importância, assim como na Abordagem Pikler, pois, segundo Pikler (2010), o desenvolvimento da autonomia através da motricidade livre (PIKLER, 2010; FALK, 2011; FEDER, 2011) passa também pelo ambiente e pelos materiais (KÁLLÓ; BALOG, 2013) e a forma como estes estão dispostos. Diante da sugestão de Pikler (2010) de que o primeiro brinquedo do bebê seja um pano de 35 cm por 35 cm, as professoras do grupo 1 (4 a 11 meses) preparam o espaço para os bebês brincarem utilizando o paninho pikleriano. Esse pano é indicado para os bebês poderem agarrar o pano e, enquanto estiverem brincando, ele não cair fácil de suas mãos. Além disso, o pano precisa ser de cor viva, para chamar a atenção (KÁLLÓ; BALOG, 2013); estampados com bolinhas são especialmente apropriados, pois o contraste da figura com o fundo facilita a percepção visual. Além disso, como o tecido é leve,

o bebê traz o pano na direção de seu rosto, cobrindo-o, deixando cair o pano e voltando a pegá-lo, sem lhe oferecer risco algum pelo fato de o pano não ser pesado. Podemos observar Fernando (4 meses) desfrutando do paninho pikleriano e do espaço organizado pela professora na Figura 8.

**FIGURA 6**

Planta baixa da sala do grupo 1 aumentada



Fonte: Arquivo da escola.

**FIGURA 7** Planta baixa da sala do grupo 1 aumentada e ilustrada



Fonte: Elaboração própria, a partir do arquivo da escola.

**FIGURA 8** Bebê com pano



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Para bebês dos 4 aos 6 meses de idade, as professoras planejam o espaço e os materiais considerando objetos que eles possam pegar com uma mão, leves também, como bolas de tecido ou palha, argolas de madeira, bonecos de pano, como podemos ver nas Figuras 9 e 10, a seguir. Assim, proporcionam aos bebês o desenvolvimento através da motricidade livre (PIKLER, 2010; FEDER, 2011), da liberdade de movimentos e da sua autonomia (CHOKLER, 2017).

**FIGURA 9**

Bebê segurando objeto



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

**FIGURA 10**

Bebê com bola



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na escola, também são utilizados materiais como forminhas, utensílios de inox e bacias de inox, os quais os bebês, além de manusear, podem ver, movimentar de várias formas, sentir o peso diferente dos objetos (Figura 11). Apresentando tais materiais, as professoras propiciam aos bebês a transformação da curiosidade em ação; o modo como os objetos chamam a atenção dos bebês também influencia, pois o olhar deles se modifica em relação às peças.

FIGURA 11

Utensílios de inox



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No grupo 1 (4 a 11 meses), observei que o espaço pensado e planejado pelas professoras possibilita aos bebês adquirir movimentos variados. Além disso, o espaço e os materiais interferem na forma de os bebês se relacionarem com os objetos e brinquedos, pois conseguem pegá-los diferentemente, se aproximam deles de distintas maneiras, descobrem que podem fazer sons, e isso aumenta mais ainda o desejo de explorar os objetos. Também à medida que os bebês se desenvolvem de modo global, as professoras, através da observação e da formação que recebem, percebem os novos desejos e interesses dos bebês. Por isso, pensar no contexto em que os bebês se encontram se faz tão importante. As professoras mudam os objetos e o mobiliário constantemente, e isso faz com que os bebês busquem novas formas de estar nesse espaço e de utilizar os objetos.

Pensando nessas novas possibilidades e vivências dos bebês, a escola oferece objetos que sejam fáceis de lançar ou jogar, quando eles já se deslocam autonomamente, inspirando-se, assim, na práxis pikleriana (Figura 12). Fazendo isso, as professoras despertam nos bebês o desejo de ir buscar os objetos; caso contrário, o adulto precisará buscar o objeto e, nesse sentido, ao invés de estarem trabalhando para um desenvolvimento autônomo (PIKLER, 2010; FEDER, 2011), estarão de fato estabelecendo relação de dependência.

**FIGURA 12**

Objetos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nesse contexto, além dos objetos e brinquedos, o mobiliário, conforme apontam os estudos de Pikler (2010), precisa ser acolhedor, pensado para os bebês, tornando a escola um espaço agradável. Desse modo, a escola, através de diálogos com as professoras e das formações, modificou o piso da sala do grupo 1, adquiriu objetos e mobiliário pikleriano, alterou o espaço da sala para atender aos bebês, respeitando o desenvolvimento, os acolhendo e proporcionando que eles brincassem livremente (Figura 13).

FIGURA 13

Mobiliário Pikler



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nessa direção, Emmi Pikler e a equipe do Instituto Lóczy refletiram sobre os detalhes e a funcionalidade desse mobiliário para os bebês e adotaram alguns critérios para sua confecção: oferecer segurança física, permitindo ao bebê, dentro de suas possibilidades, ir descobrindo livremente os espaços sem que corra risco; oferecer segurança afetiva, convidando à tranquilidade; ser confortável e acolhedor, favorecendo propostas e sugestões aos bebês; ser sensível e compreensível para os bebês, facilitando o entendimento do entorno; ser funcional, permitindo aos bebês compreender e se situar nos espaços; e proporcionar o desenvolvimento da motricidade de forma global, pois é através do brincar que o bebê obtém respostas, descobre, ultrapassa obstáculos.

Cabe ressaltar que o mobiliário também promove o desenvolvimento da atividade autônoma dos bebês; a função educativa que os equipamentos desenvolvem respeita a maturidade, o olhar, o gesto, a autonomia, a segurança física e emocional, bem como o desejo

do bebê de provar, experimentar, parar, continuar. Tudo isso foi constituído em parceria entre especialistas em marcenaria, Emmi Pikler e suas educadoras do Instituto Lóczy.

Pensando nisso, a Escola lóczy da pesquisa adquiriu o túnel pikleriano e as cadeiras de alimentação, que podem também servir como objetos para os bebês vivenciarem a sua forma. Além disso, a Escola dispõe da caixa com a rampa, dos panos piklerianos, entre outros objetos adequados para cada faixa etária (Figura 14). A Escola teve a mesma preocupação que Pikler com relação à marcenaria. A equipe diretiva da Escola procurou diversos fornecedores até encontrar um local que oferecesse a segurança, as medidas corretas, o conforto e a acolhida sugeridos pela equipe de Lóczy.

**FIGURA 14**

Triângulo e rampa Pikler



Fonte: Catálogo Holzspielgeräte, 2017/2018.

Nesse sentido, no tocante à alimentação, surge uma pergunta: qual é a melhor maneira de alimentar um bebê que ainda não se alimenta sozinho? Inspiradas nas práticas piklerianas, à medida que os bebês se desenvolvem, as professoras utilizam o banco, onde

elas podem se sentar e dar de comer aos bebês em seu colo, olhando nos olhos desses bebês, respeitando também o momento e o ritmo deles de se alimentarem. Posteriormente, esse banco é utilizado pelos bebês, e as professoras se sentam à sua frente e lhes dão de comer. Os bebês que já conseguem comer sozinhos se sentam nos bancos junto à mesa e se alimentam, como na Figura 15, a seguir.

**FIGURA 15**

Bancos de alimentação



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O labirinto Pikler foi igualmente pensado e estudado quanto a sua altura, suas entradas e saídas, as barras de madeira, permitindo o descobrimento por parte dos bebês de que podem se deslocar, por volta dos 7 ou 8 meses. Isso representa uma mudança importante na vida dos bebês: não só uma mudança postural, que já haviam conquistado, mas também a

possibilidade de descobrir um espaço ou um objeto que lhes chame a atenção. Dessa forma, o crescimento do ponto de vista motor toma impulso, e os bebês mostram uma grande satisfação ao comprovar suas capacidades. Pensando nisso, a escola adquiriu o labirinto e o oferece aos bebês do grupo 1 (Figura 16). As professoras viabilizam aos bebês vivenciar esse mobiliário, modificando a sua posição na sala conforme percebem o interesse e desinteresse dos bebês (Figura 17).

**FIGURA 16**

Labirinto Pikler



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

FIGURA 17

Mobiliário pikleriano



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A partir do exposto, ressalto que, na escola, não só as práticas de atenção e cuidados são inspiradas na Abordagem Pikler; a configuração do espaço, do contexto em que os bebês passam o dia também é inspirada nas práticas piklerianas. A escola compartilha do entendimento de que o mobiliário, os objetos, a atenção do adulto, são aspectos importantes para o desenvolvimento motor dos bebês e da construção da sua autonomia. Sendo assim, após descrever o campo de estudo, na próxima seção, apresentarei os sujeitos da investigação.

## 7.2 OS BEBÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no grupo de berçário 1, que atende à faixa etária de 4 meses até 1 ano de idade completos em março, porém é flexível conforme a demanda da criança. Nesse sentido, a escolha por essa faixa etária se deveu ao fato de que poderia observar as questões dos marcos de desenvolvimento e das posturas de transição dos bebês até atingirem a verticalização, ou seja, ficar em pé sem apoio. Assim, aumentaria a possibilidade de observação e geração de dados da pesquisa. A pesquisa foi realizada com oito bebês desse grupo, pois dois pais não autorizaram a participação de seus filhos.

A turma é composta por três meninas e sete meninos, mas, como já explicado, dois bebês não participaram da pesquisa devido à negativa dos pais (Quadro 10). O limite de atendimento no grupo é de 10 crianças. Essa turma possui uma professora que fica um período de 8 horas, duas profissionais de apoio que ficam um período de 6 horas e uma estagiária no turno da tarde. Os bebês permanecem grande parte do tempo na sala do grupo 1, podendo ir ao solário que faz parte da sala, e, em momentos específicos, vão ao pátio e interagem com as outras crianças da escola. Seguindo as inspirações piklerianas, alimentação, sono e brincar ocorrem na sala, aproveitando o amplo espaço, e a higiene é feita no banheiro da própria sala, equipado com trocador e armários.

Sendo assim, na próxima seção, apresento as estratégias escolhidas para a geração dos dados da pesquisa.

## QUADRO 10

Data, sexo e idade dos bebês

Bebê	Data de nascimento	Sexo	Idade
Alice 	29/04/2018	Feminino	1 ano e 2 meses
Carlos 	30/09/2018	Masculino	10 meses
Eduarda 	19/06/2018	Feminino	1 ano e 1 mês
Fernando 	13/05/2019	Masculino	4 meses
Olga 	30/04/2018	Feminino	1 ano e 2 meses
Pablo 	9/02/2019	Masculino	6 meses
Paulo 	21/02/2018	Masculino	1 ano e 5 meses
Patrício 	28/04/2018	Masculino	1 ano e 3 meses

Fonte: Elaboração própria (2019).

### 7.3 ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, apresento as estratégias utilizadas para a geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003) da pesquisa. O que me propus neste estudo foi refletir sobre o que os bebês evidenciam de si mesmos (VASCONCELOS, 2016), já que se trata de uma pesquisa com bebês, e não sobre bebês, percebê-los, porém não através de palavras, mas de sons, de gestos, através dos seus movimentos e das suas ações.

Nessa perspectiva, conforme mencionei anteriormente, adotei a observação monográfica, que se refere aos grupos, e à observação individual (TARDOS, 2017) dos bebês no contexto da creche como estratégia de geração de dados, ou seja, um espaço e um tempo cultural e historicamente situados, um aqui e agora específico (GRAUE; WALSH, 2003). Também empreguei o diário de campo com registros escritos, o qual é o instrumento pelo qual a observação foi sistematizada, analisada e qualificada, visto que são as anotações do pesquisador sobre o objeto de pesquisa e seu contexto, é o instrumento “[...] onde o investigador anota as suas reflexões em *primeira mão*, isto é, o mais próximo possível da realidade observada e que serão, numa segunda fase, enriquecidas com pormenor e detalhe circunstanciado e descritivo” (VASCONCELOS, 2016, p. 61, grifo da autora). Nessa perspectiva, concordo com a autora quando afirma que “o registro deve ser realizado, se possível logo após, ou no mesmo dia em que se realizou a observação de modo a reter tudo que for essencial” (VASCONCELOS, 2016, p. 61). Dessa forma, observei, filmei e fotografei os movimentos dos bebês e, logo após, fiz o registro em diário de campo para não perder informações importantes. Para apresentar o diário de campo no corpo do texto da dissertação, escolhi o formato de episódios, que traduzem as notas de campo, pois estes nunca estão isolados, eles “são ferramentas para ajudar a perceber que são complementares a outras formas de configuração analítica” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 257).

Além disso, fiz uso de filmagens, pois, como declaram Graue e Walsh (2003, p. 136), “o registro em vídeo de um acontecimento permite que ele seja observado muitas vezes”. Para tanto, instalei duas câmeras filmadoras fixas, posicionadas no plano superior e no plano inferior, para captar o movimento dos bebês e os registros fotográficos para constituir esse processo investigativo.

Observei os bebês na creche durante seis meses, em quatro turnos por semana em dias diferentes, sendo duas manhãs e duas tardes, para poder estar com eles em momentos

variados do dia e da jornada cotidiana escolar. Estar presente em distintos momentos do cotidiano da escola é ter a chance de observar as diferentes experiências dos bebês. A seguir, no Quadro 11, apresento o cronograma da entrada no campo de pesquisa, na turma do berçário. Esse cronograma foi rígido, pois dependeu da organização da instituição e do calendário do cotidiano dos bebês na creche.

## QUADRO 11

Cronograma da entrada em campo

TURNOS – HORÁRIO	PERÍODO
Manhã – 7h30 às 12h30 (10 horas)	6 meses
Tarde – 12h30 às 17h30 (10 horas)	80 horas mensais – 20 horas semanais
TOTAL DE HORAS EM CAMPO	480 horas

Fonte: Elaboração própria (2019).

Como refere Vasconcelos (2016, p. 66), ao investigador etnográfico não interessa a quantificação, mas o sentido da observação, os grandes temas ou unidades temáticas que vão se repetindo, os padrões de comportamento dos atores. É preciso respeitar e escutar os sujeitos da pesquisa, porque são eles que dão ritmo ao andamento da investigação. Enquanto pesquisador, busquei a qualidade da investigação, estar atento tanto ao grande tema da pesquisa, o movimento livre, como às unidades temáticas, como as posturas de transição e a construção da autonomia. Por isso, minha entrada em campo foi realizada com muito estudo e reflexão prévios, posto que desenvolvi a pesquisa em uma Escola que se inspira nos princípios piklerianos, aos quais me dedico e nos quais tenho procurado me aprofundar.

Assim, elaborei uma pauta de observação na qual o foco foi o movimento livre dos bebês e que serviu de roteiro para minha entrada em campo. Desse modo, observei os bebês, os marcos do desenvolvimento e as posturas de transição, que constituem o problema de pesquisa, sob os seguintes aspectos:

- a) o brincar livre dos bebês;
- b) a interação dos bebês com os objetos;
- c) a interação dos bebês com o mobiliário pikleriano;
- d) a interação dos bebês com as professoras em momentos de movimento e motricidade;
- e) a interação dos bebês com seus pares; e
- f) os deslocamentos dos bebês na sala e no pátio.

O Quadro 12, a seguir, apresenta a pauta de observação mais detalhada.

**QUADRO 12** Pauta de observação do movimento livre dos bebês

Aspectos a observar	Estratégias para registro e geração de dados para análise
1. O brincar livre dos bebês (como os bebês brincam sem intervenção direta do adulto)	Registro em diário de campo Filmagem (registro fílmico) Fotografia (registro fotográfico) Mapeamento dos deslocamentos dos bebês
2. A interação dos bebês com os objetos (como os bebês manipulam, exploram os objetos)	
3. A interação dos bebês com o mobiliário pikleriano que a escola possui (como os bebês se relacionam com o mobiliário pikleriano)	
4. A interação dos bebês com as professoras em momentos de movimento e motricidade	
5. A interação dos bebês com seus pares (se e como os bebês interagem entre si)	
6. Os deslocamentos dos bebês na sala e no pátio (a forma como os bebês se deslocam nos diferentes ambientes)	

Fonte: Elaboração própria (2019).

Assim, utilizei a observação na pesquisa com bebês, a qual pressupõe a construção de uma relação entre pesquisador e grupo pesquisado para que ocorra a compreensão dos códigos, como sugerem Graue e Walsh (2003), para poder responder ao meu problema de pesquisa, cujo ponto principal é a aquisição da autonomia através da motricidade livre. E que além disso possa se ocupar de, como refere Vasconcelos (2016, p. 60), “por um lado, inserir-

se nas atividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos”.

Nesse sentido, esses seis aspectos da pauta de observação são importantes, pois, dessa maneira, pude perceber como acontece o processo de construção da autonomia nas interações dos bebês entre eles, entre eles e o mobiliário, e entre eles e as professoras, através do brincar livre, quando os bebês não têm ação direta do adulto nas suas ações. Pôde-se, assim, ser verificada a questão da autonomia e aspectos relacionados à sua motricidade, às posturas adquiridas e às posições de transição. Ainda, a observação dos marcos de desenvolvimento e das posturas de transição se deu durante todo o processo de observação, já que em todos os seis itens ela pode ocorrer.

Para tanto, ir a campo pressupôs estar preparado para, a cada observação, uma nova escuta, uma transformação na relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, além de estar aberto a novas reflexões, novas formas de escrita, o que é um convite ao diálogo crítico (VASCONCELOS, 2016) entre o investigador e o sujeito da investigação. Dessa maneira, precisei estar aberto ao conteúdo que veio através da observação; pude, com isso, estabelecer as relações, os tensionamentos, visitar alguns conceitos, até mesmo quebrar alguns paradigmas, pois os estudos que venho desenvolvendo sobre os princípios piklerianos não podem e nem nunca serão objeto de radicalismo, tampouco de doutrinação.

A observação, nesse sentido, assumiu papel fundamental, como especificidade na pesquisa com bebês, bem como os registros originados dela. No entanto, ela só foi possível, porque levei em conta os aspectos éticos na pesquisa com bebês, assunto de que tratarei na seção a seguir.

#### 7.4 ÉTICA E PESQUISA: DO CONSENTIMENTO DOS PAIS AO ASSENTIMENTO<sup>23</sup> DOS BEBÊS

O pesquisador também precisa de uma aceitação por parte do grupo ao entrar em um espaço individual ou grupal. (BUSSAB; SANTOS, 2009, p. 108)

Para iniciar o diálogo, pergunto, como Fernandes (2016, p. 9): “numa pesquisa com crianças, qual o interesse a prevalecer? O da criança? O dos seus pais? O do pesquisador? Ou o da sociedade?”. Na tentativa de responder a essas questões, utilizo como aporte Bussab e

---

<sup>23</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos responsáveis legais encontra-se no Apêndice D.

Santos (2009), os quais apontam que o pesquisador precisa de estratégias específicas para poder ser aceito no grupo que pesquisará, pois requer a participação direta na vida diária do grupo. Concordando com as autoras, os interesses do pesquisador, da sociedade, dos pais ou de quem quer que seja não deve atrapalhar o bem-estar dos bebês em seu contexto durante o tempo em que se realizará a pesquisa.

Nesse sentido, as autoras destacam que esse envolvimento caracteriza um pesquisar com, e não sobre, e ressaltam a importância e a vantagem desse envolvimento ao permitirem que o pesquisador entenda o significado do fenômeno sob a ótica de seus significantes (BUSSAB; SANTOS, 2009). A meu ver, isso representa viver de fato a pesquisa, estar no contexto, prestar atenção em como o cotidiano e, no meu caso, o cotidiano da creche acontecem, como se dá o funcionamento da instituição e como os bebês estão adaptados a esse processo. Também é um adaptar-se enquanto investigador, pois sei que não se chega simplesmente ao local e se pesquisa. Isso demanda um preparo, um aceite por parte dos sujeitos da investigação, por parte do contexto, e esse processo foi muito bem planejado por mim e por meu orientador.

A investigação na infância, na qual os bebês são os atores da pesquisa, com um papel mais ou menos ativo, mas importante no conhecimento que se constrói, é recente. Por isso, Martins Filho e Prado (2011, p. 81-82) apontam que o interesse em desenvolver pesquisa com bebês e crianças pequenas tem crescido nas últimas décadas e ainda que “as crianças têm ocupado lugar de destaque nos estudos sobre infância”. Tanto os estudiosos quanto as instituições começaram a perceber a importância de pesquisar os bebês, seus processos, seus lugares, seus contextos, as relações que estabelecem com o mundo, com os outros bebês, com os adultos. No meu ponto de vista, isso se deve a uma nova concepção de sujeito e de infância que olha para esse bebê como um sujeito ativo, competente e capaz.

Diante dessa perspectiva de ampliação das pesquisas com crianças, logo que iniciei o processo de construção do projeto de pesquisa e posteriormente da pesquisa em si, pensei em como contatar a instituição para verificar a possibilidade de realizar a pesquisa na Escola, para podermos pensar juntos o que isso implicaria na rotina da Escola e dos bebês. O fato da responsabilidade em estar no ambiente dos bebês, de ser de certa forma um intruso, me fez refletir mais ainda sobre os cuidados específicos para a pesquisa com bebês.

Uma pergunta serviu de mote para minha entrada em campo, provocando a reflexão sobre o que é pesquisar, o que é ser pesquisador e como deve ser esse percurso: “O que faço

eu aqui?” (VASCONCELOS, 2016, p. 18). Para contextualizar e responder a essa pergunta, apresento minha entrada em campo no episódio a seguir:

#### ***Construindo um percurso***

Para o início da minha entrada em campo, entrei em contato com a Instituição. Tivemos uma conversa prévia, na qual apresentei meu projeto de pesquisa e a intenção de pesquisar em uma instituição que inspira suas práticas cotidianas nos preceitos da Abordagem Pikler. A equipe diretiva da instituição acolheu tanto minha intenção em pesquisar quanto a mim enquanto pesquisador. Fui muito bem recebido pela direção e coordenação da Escola de Educação Infantil. Logo já me pediram uma versão resumida do projeto, se eu teria disponibilidade de explicar às famílias como seria a pesquisa; enfim, queriam todas as informações possíveis para garantir uma boa trajetória nesse percurso que se iniciaria com minha entrada na instituição. Nesse dia, a diretora e a coordenadora da instituição me mostraram a escola; após, sentamo-nos na sala da direção, onde conversamos sobre bebês, sobre minha formação sobre a Abordagem Pikler, sobre o Mestrado na UFRGS. A direção agendou então a reunião com os pais, em uma data anterior ao início das observações. Para tanto, providenciei os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, tanto para as famílias quanto para as professoras, e a carta de aceite da instituição. Assim iniciei a construção do meu percurso de pesquisador, sendo aceito por essa instituição que se inspira na Abordagem Pikler, para então realizar minha pesquisa com bebês. (Diário de Campo, julho de 2019)

O episódio citado ratifica o que Graue e Walsh (2003, p. 76) destacam: “que o comportamento ético está ligado à atitude, que cada um leva para o campo de investigação e para sua interpretação pessoal dos fatos”. Corroborando o dito pelos referidos autores, Barbosa (2014) afirma que esse investigador, em se tratando de sua ética, necessita se sentir responsável, dar tempo para as crianças, com receptividade, atenção, disposição. Assim como os bebês se adaptam à instituição, os pesquisadores, ao chegarem para realizar suas pesquisas, precisam dessa adaptação, e foi exatamente a isso que me dispus quando conversei com a direção da Escola, na intenção de deixá-las tranquilas de que eu não iria invadir o espaço dos bebês, usar esse espaço e simplesmente abandoná-los.

Nesse sentido, existem muitas maneiras de o pesquisador se aproximar de seu campo. Dependendo, essa aproximação pode determinar a inserção, rejeição ou indiferença ao pesquisador. “A entrada em campo e a aceitação pelo grupo social são destacados como essenciais na observação etnográfica” (BUSSAB; SANTOS, 2009, p. 108). A minha aproximação com os bebês aconteceu aos poucos. Passei uma semana indo todos os dias à instituição para que os bebês se acostumassem com minha presença. Conforme Piva (2019, p. 159), “fui o adulto que estabeleceu uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, interessada por elas e pelo que faziam”. Ainda segundo a autora, cabe ressaltar que fui um pesquisador

que “adentrou com postura relacional sem neutralidade, disposto a viver essa relação e aproximação” (PIVA, 2019, p. 159).

Sendo assim, é impossível pensar em ética na pesquisa com bebês sem levar em consideração os aspectos metodológicos, pois é através da metodologia da pesquisa que cogitamos a entrada na instituição, a forma de contato com os bebês, como vamos estar nesse ambiente e como vamos realizar a pesquisa sem prejudicar os bebês no contexto da creche, dando a base para a construção da relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Desse modo, minha entrada no contexto da Escola de Educação Infantil e, mais especificamente, na sala do grupo 1 foi feita obedecendo a rotina da instituição, observando a melhor maneira de estar nesse espaço dos bebês.

Nessa perspectiva, Fernandes (2016, p. 6) argumenta que “a aceitação das crianças em relação à presença do investigador e do registro de suas ações ocorre no desenrolar do trabalho, de modo sutil e partilhado”. Compartilho então o episódio a seguir, pelo fato de ratificar tal argumento:

***Está bem, me estuda***

Em mais uma tarde de observação, quando eu estava na sala-referência do grupo 1, Eduarda se aproximou de mim e logo já pegou a câmera, passou a mão em meu rosto, tentou pegar meus óculos, estava me pesquisando, estabelecendo uma relação mais próxima comigo, afinal, estou no seu espaço, no seu ambiente de convivência diária. Eduarda não demonstrou nenhum tipo de estranhamento com minha presença e nem se intimidou por eu estar com meus materiais. E, com um sorriso no rosto, ela ficou próxima a mim como se estivesse dizendo: “Está bem, me estuda”. Eduarda então me deu seu aval para a realização do estudo com a sua participação, e eu prontamente lhe agradei. (Diário de Campo, julho de 2019)

A presença de um adulto que até então não era comum no ambiente pode ser reclamada através de choro, de inquietação ou de agitação por parte dos bebês, ações que podem caracterizar desconforto do bebê frente à presença de um estranho. Portanto, tudo precisa ser muito bem explicado e enunciado para todos. Minha entrada no espaço dos bebês ocorreu, então, aos poucos em um primeiro momento, cumprindo uma semana de adaptação antes de entrar pelo período total na sala dos bebês.

Sobre essa perspectiva do estranhamento dos bebês em relação à presença de um adulto, Fernandes (2016, p. 4) aponta que:

[...] as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico [...] porque a ética está ligada a construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância.

Em tal direção, devemos pensar sobre como o pesquisador entra no contexto do bebê e como vai estabelecer essa relação com os sujeitos da pesquisa de forma ética e harmoniosa. Para tanto, lancei mão do Termo de Concordância da Instituição, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>24</sup> para os professores e para os responsáveis legais pelos bebês que compõem o grupo foco da pesquisa.

Nessa lógica, Fernandes (2016, p. 8) destaca que, no tocante ao consentimento informado, este é o cuidado ético mais amplamente discutido, aparecendo na literatura com quatro exigências:

1 - que envolva um ato explícito, acordo verbal ou escrito; 2 – assegurar que pode ser dado se os participantes forem informados e conhecerem a pesquisa; 3 – que aconteça de forma voluntária e sem coerção e 4 – que possa ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa.

Com relação à primeira exigência, contatei a equipe diretiva da escola e as professoras e professores. Marcamos uma reunião para apresentar a pesquisa e como eu a desenvolveria na instituição. Posteriormente, acordei com a direção da escola uma reunião com os pais dos bebês para apresentar-lhes minha intenção de pesquisa. A reunião foi agendada, e naquela ocasião fiz uma apresentação para os pais. Feito isso, assegurei o cumprimento da segunda exigência, a de informar e possibilitar conhecerem a pesquisa. Encaminhei a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que eu pudesse dar início à investigação seguindo a terceira exigência, de que a participação seria voluntária. Por fim, cumprindo a quarta exigência, informei aos pais, professoras e professores que o processo de investigação seria totalmente negociável, ou seja, se caso alguma família quisesse desistir da participação, teria total liberdade de fazê-lo. No tocante aos bebês, através da observação, de conversas com professores e professoras e com a equipe diretiva, se percebêssemos qualquer desconforto por parte deles, poderíamos também desvinculá-los da pesquisa. A reunião

---

<sup>24</sup> O Termo de Concordância da Instituição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores e para os responsáveis legais pelos bebês e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais encontram-se, respectivamente, nos Apêndices B, C, D e E.

serviu igualmente para esclarecimentos de possíveis dúvidas de todas as partes e, nesse momento, outro ponto informado aos responsáveis foi sobre o sigilo e a confidencialidade, já que os dados foram gerados a partir de registros fotográficos e filmagens, devendo ser garantido que seu uso será somente na pesquisa e para fins científicos.

É por essa via que Barbosa (2014, p. 243) nos mostra que o caráter sigiloso em relação às imagens pode ser um obstáculo, “mesmo quando não envolvem qualquer restrição, como em pesquisas sobre temas como a brincadeira ou a leitura – inclusive quando as crianças e os seus responsáveis tenham autorizado”. Assim, devemos explicar de forma bem fundamentada que o registro em pesquisa se faz muito necessário quando pesquisamos “com” bebês; corroborando Barbosa (2014), registrar as informações apenas em palavras, sem mostrar o significado presente no movimento dos corpos, dos gestos e dos sorrisos, é perder o conhecimento popular, as culturas infantis. Por isso, como já referi anteriormente, utilizei recursos fílmicos e fotográficos para poder registrar essas informações que não são ditas, que não são expressas em palavras, sobretudo em se tratando de uma pesquisa com bebês.

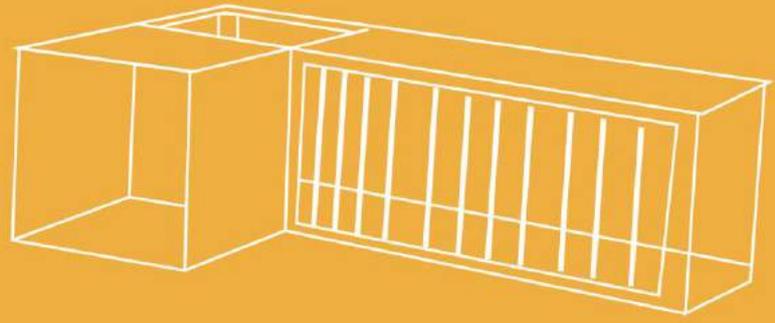
Sendo assim, a ética na pesquisa com bebês pressupõe também partilhar o processo prático da pesquisa, ou seja, a própria pesquisa, como foi estar no campo, os resultados encontrados através da geração dos dados e a análise deles. Nesse sentido, cabe ressaltar ainda que divulgarei os resultados da pesquisa apresentando-os, para a instituição e os professores, em momentos de formação continuada e, para os responsáveis, em reunião de pais, como forma de devolução do estudo, de agradecimento pela construção do processo, bem como de contribuição para o desenvolvimento de ações pedagógicas com os bebês na Educação Infantil.

A partir do exposto, pensar em ética na pesquisa com bebês presume o respeito à instituição, às pessoas que a compõem, mas principalmente aos bebês. Nessa perspectiva, minha concepção de ética vai ao encontro do pensamento de Pereira, Gomes e Silva (2018, p. 763) quando afirmam que “a ideia de participação da criança, vem acompanhada da aposta de que a criança tem algo a dizer de si e sobre o mundo que a cerca”. Logo, pesquisar bebês requer um compromisso maior ainda em relação à participação, pois a ideia de que bebês não falam leva a pensar em como garantir a participação de fato dos bebês em uma pesquisa. Para mim, enquanto pesquisador de bebês, a participação dos bebês está atrelada à concepção de infância na qual baseio minhas práticas. Observar e respeitar o bebê em seu contexto, juntamente com a construção teórica à qual me propus, por si só podem ser considerados um

agir ético (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018). Estar comprometido com a pesquisa não é somente ir ao campo, observar os bebês, gerar dados e apresentá-los para uma banca. O comprometimento e a ética em pesquisa também estão ligados ao respeito, à forma como o pesquisador apresenta à sociedade os achados da pesquisa. Nesse âmbito, construir uma teoria, mais especificamente uma teoria sobre bebês, como apontam as referidas autoras, “explicita uma ética, na medida em que implica um posicionamento político em relação as crianças e ao lugar social que elas ocupam” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 762).

Dessa forma, no próximo capítulo, apresentarei as análises dos dados gerados durante a pesquisa.





8 O DESENVOLVIMENTO  
MOTOR DOS BEBÊS:  
DIÁLOGOS COM A ABORDAGEM PIKLER





O presente capítulo aborda as análises realizadas a partir da geração dos dados da pesquisa desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil. Conforme referi no capítulo metodológico, cabe ressaltar que a presente pesquisa foi feita com um grupo de bebês em uma Escola de Educação Infantil privada que inspira suas práticas na Abordagem Pikler.

A partir da leitura do diário de campo e dos registros realizados durante as observações, elenquei as situações recorrentes que tinham potencial para se tornarem unidades de análise. Sendo assim, constituí as unidades de análise tendo como base para a escolha a reiteração de situações interativas. Diante disso, elas são:

- a) movimento livre e autonomia dos bebês: mimese e aprendizagem cultural;
- b) movimento livre e autonomia dos bebês na interação com objetos, espaços e mobiliários;
- c) movimento livre e autonomia dos bebês em seus deslocamentos pelos espaços; e
- d) movimento livre e autonomia dos bebês nas interações com os pares.

A Figura 18 demonstra como o movimento livre (PIKLER, 2010) e a autonomia têm relação e possibilitam a recorrência das relações, os deslocamentos pelos espaços da Escola de Educação Infantil, os encontros, a utilização do mobiliário e a forma como os bebês se relacionam com as professoras e entre eles, tanto os de mesma idade quanto os de idade diferente.

Nesse sentido, percebi que as interações dos bebês dialogam com todas as unidades de análise, haja visto que como apontam Sinclair *et al.* (2012, p. 65), “antes dos doze meses as ações habituais das crianças se aplicam indistintamente aos diversos objetos que elas podem apreender”. Pude observar tal fato durante o trabalho de campo, quando os bebês queriam efetivamente experimentar, sentir, pegar, girar, apalpar, sacudir e pôr na boca os objetos.

A observação realizada na investigação evidenciou que o *movimento livre* (PIKLER, 2010) tem uma importância fundamental na escolha dos objetos, no deslocamento pelo espaço da Escola de Educação Infantil, na interação dos bebês com seus pares de mesma idade e de idades distintas, na interação com as professoras, imitando os gestos dos adultos. Porém, não se trata apenas de uma simples imitação, mas de um *processo de mimese* (WULF, 2016),

que leva à construção de uma *aprendizagem cultural*, através da *atenção conjunta* e das

**FIGURA 18**

Categorias de análise



Fonte: Elaboração própria (2019).

*protoconversações* (TOMASELLO, 2019). Isso propicia aos bebês se constituírem enquanto sujeitos de sua própria ação, tanto na sua *motricidade* (FEDER, 2011) quanto na sua *autonomia* (CHOKLER, 2017).

Pela articulação do movimento livre e da autonomia, eixo central desta pesquisa, estabeleço então um diálogo, através dos episódios, com autores que utilizam e estudam esses conceitos. Isso se dá pelas ações dos bebês no contexto da Escola de Educação Infantil:

interações entre eles, com o mobiliário, por meio da mimese, perpassando as questões culturais e a influência do espaço. Proporciona-se, assim, a realização das análises a partir da geração dos dados da pesquisa.

### 8.1 MIMESE E APRENDIZAGEM CULTURAL

Do nascimento até aproximadamente os 5 anos de idade, sabe-se que as crianças passam por inúmeras e importantes transformações em relação a tamanho, constituição biológica, comportamento, organização social, enfim, várias experiências. Segundo Cole, Hakkarainen e Bredikyte (2010), esses aspectos podem complicar a compreensão da associação entre contexto cultural e os processos de aprendizagem nas crianças. Sendo assim, os autores afirmam que “a cultura consiste de conhecimentos, ferramentas e atitudes historicamente acumulados que permeiam a ecologia proximal da criança, inclusive as práticas culturais dos membros do núcleo familiar e de outros parentes” (COLE; HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2010, p. 1).

Corroborando o exposto, Chokler (2017, p. 46, tradução nossa), ao abordar o que entende por desenvolvimento, argumenta que “o desenvolvimento de toda pessoa durante a vida, particularmente no primeiros anos de vida, implica um complexo processo de organização progressiva e de crescente diferenciação e especialização”, e que isso ocorre tanto nas funções biológicas quanto nas funções psicossociais. Por isso, o desenvolvimento dos bebês precisa ser estudado; como apontam Papalia e Feldman (2000, p. 36), “o campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas”, e é nesse período que acontecem as maiores transformações e aquisições que poderão reverberar durante toda a vida.

Dessa forma, se pensarmos no âmbito geral, o desenvolvimento pode ser descrito como um conjunto de transformações internas (CHOKLER, 2017) que permite ao sujeito “acessar e exercitar um conjunto de competências necessárias para que progressivamente assumam atitudes cada vez mais complexas e autônomas em seu ambiente habitual” (CHOKLER, 2017, p. 50, tradução nossa). Chokler (2017, p. 48, tradução nossa) afirma ainda que “o conjunto de representações mentais, determinadas socio-historicamente, valores éticos, crenças, mitos e saberes científicos e culturais de uma comunidade se expressa e opera na

interação cotidiana, desde uma ordem simbólica”, o que podemos notar no episódio de Olga (1 ano e 2 meses):

***Olga e a boneca***

Sentada no chão da sala do grupo 1, Olga (1 ano e 2 meses) buscou objetos para sua experiência momentânea. Bem posicionada, com a postura equilibrada, ela olhou para todos os lados. À sua frente, um mobiliário que serve de estante atraiu sua atenção, e ela resolveu entrar nele para buscar algo. Retirou de dentro um cilindro amarelo de plástico e, ao olhar para o lado para largá-lo, se deparou com uma boneca que estava no chão. A menina trouxe a boneca próximo a si e começou a brincar. A forma como a menina brincava me chamou a atenção, pois me reportou ao conceito de mimese e aprendizagem cultural. Olga cuidava da boneca da mesma forma que um adulto cuida de seu bebê. Ela vocalizava, se dirigindo à boneca com sua protoconversa. A menina cuidava da boneca como se fosse sua filha, fazia carinho e a tocava suavemente. Seus movimentos eram tranquilos, a menina brincava tranquila. Olga colocou a boneca deitada, a cobriu com um pano que estava próximo à boneca e depois disso a deixou dormir, se despediu da boneca e foi para o lanche. (Diário de Campo, setembro de 2019)

FIGURA 19

Olga e a boneca





As imagens de Olga (1 ano e 2 meses) (Figura 19) durante um momento de experiência corporal através do jogo simbólico em que ela representava os cuidados em uma boneca me faz concordar com Chokler (2017, p. 50, tradução nossa) quando alega que “desde cedo as representações sociais se estruturam em uma ordem simbólica que estabelece qual mundo chega ao bebê quando esse bebê chega ao mundo”. Penso em quem acolhe esses bebês e de que forma isso acontece, como é passada para os bebês a noção de cuidado, deixando claro qual seu lugar, qual seu papel (se de um bebê ativo ou um bebê passivo) e quais aprendizagens se perpetuam pelas gerações por meio da cultura.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o episódio de Olga (1 ano e 2 meses) também nos faz perceber o conceito de aprendizagem cultural, o qual, como declara Tomasello (2019, p. 53), “depende da aprendizagem por mimese, e talvez da instrução ativa por parte dos adultos, e não se dá por meio de formas ‘mais fracas’ de aprendizagem social como

aprendizagem individual”. Isso, de certo ponto, parece óbvio, pois não saberemos cuidar se não formos cuidados e expressar esses cuidados recebidos. Porém discordo do autor quando refere que a aprendizagem cultural talvez ocorra por instrução ativa do adulto, porque os cuidados são um exemplo de que, mesmo sem essa intervenção direta do adulto, o bebê aprende e, mais tarde, pelo brincar, pela mimese, representa a situação vivida.

Nessa direção, Chokler (2017, p. 51, tradução nossa) aponta que “o mundo que chega ao bebê quando este chega ao mundo é eminentemente um mundo social, está socializado e tem um poder socializante”. A autora também sustenta que a ordem simbólica tem uma incidência constitutiva e institutiva, não só nas ideias, mitos e valores sociais, mas na forma e no funcionamento do corpo. Chokler (2017, p. 51-52, tradução nossa) traz como exemplo “os pés tapados e deformados das antigas mulheres chinesas, as cabeças esmagadas e os olhos estrábicos dos maias, as mutilações rituais, a circuncisão [...], o disciplinamento do corpo e a hipermedicalização do conflito e do sofrimento social”.

Por sua vez, Tardos (2011, p. 9, tradução nossa) afirma que “o brincar cumpre diferentes funções na vida dos bebês. Durante o brincar, o bebê está ativo e, por isso, satisfaz seu desejo de movimento e ação”. Assim, o bebê, demonstrando interesse, fica brincando por mais tempo e cada vez mais concentrado na sua ação, aprendendo a observar seu entorno, desenvolvendo sua imaginação, permitindo conhecer a vida dos adultos e suas atividades, realizando, pelo brincar, seus desejos e aspirações. É exatamente o que a menina Olga (1 ano e 2 meses) fez ao brincar: entre tantos brinquedos e objetos, escolheu a boneca, demonstrando total interesse e concentração durante essa ação. A menina foi protagonista da ação; seu desejo de pegar a boneca e brincar, representar os cuidados na brincadeira, foi respeitado, ocorrendo, conforme Tardos (2011), a satisfação do seu desejo de movimento e ação.

Sob o mesmo ponto de vista que Tardos (2011), outro aspecto importante que perpassa o brincar é a mimese (GEBAUER; WULF, 2004); nela, a relação do homem pode ser descrita como um “cruzamento de atividades recíprocas: um sujeito que tem que se constituir, mantém relações com o mundo que já existe como formado e estruturado, e que por sua vez constitui o sujeito” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 118). Percebi, no decorrer da observação, que os bebês trazem, em sua bagagem cultural, um repertório de gestos e brincadeiras, mas que também aprendem com seus pares e com os bebês de idades diferentes, imitando-os ou tentando reproduzir os gestos deles. Para melhor entendimento, compartilho a seguir dois

episódios, nos quais Eduarda (1 ano e 1 mês) e Patrício (1 ano e 3 meses), a partir de uma interação diádica, protagonizam uma cena de mimese durante o brincar livre:

#### ***Aventura na janela***

Eduarda (1 ano e 1 mês) estava na sala do berçário quando resolveu pegar o banco usado para alimentação dos bebês, mas que também serve como objeto de brincar. A menina então virou o banco e o colocou próximo à janela. Resolveu subir na parte bem fininha onde mal cabiam seus pés. Desse modo, a menina passou a usar a janela como apoio para subir, colocando as duas mãos e o pé direito no banco, flexionando a perna esquerda. Eduarda percebeu que, mantendo as mãos na janela, não conseguiria, então ela segurou na barra de ferro que se localiza abaixo da janela. Assim, a menina conseguiu fazer a alavanca para subir. Ela então subiu, demonstrando toda sua destreza. Eduarda conseguiu, então, através de sua aventura na janela, cumprir seu objetivo de olhar através do vidro as crianças dos outros grupos, que estavam no pátio. Ficou um tempo olhando as outras crianças e posteriormente desceu. Foi ao encontro da sua professora e dos outros bebês para fazer a higiene e almoçar. (Diário de Campo, agosto de 2019)

FIGURA 20

Aventura na janela





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

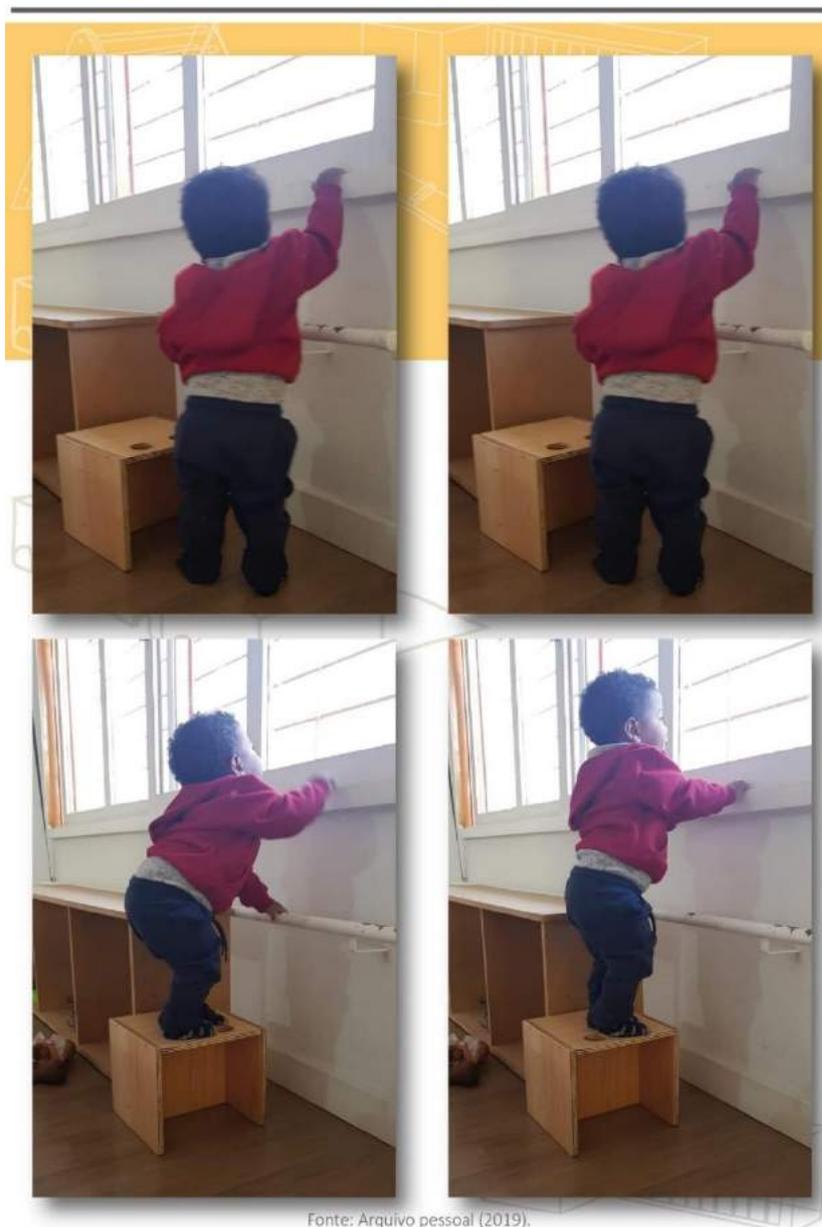
Eduarda (1 ano e 1 mês) demonstrou, pela primeira vez, suas habilidades motoras (Figura 20). Eu não havia observado nenhum outro bebê fazer o mesmo que ela. Como são bebês de diferentes idades e em distintas etapas do desenvolvimento no grupo, nem todos realizam essas ações. Após esse dia, testemunhei a menina fazer mais vezes essa ação. Sua segurança postural e seu equilíbrio permitiam que se movimentasse e vivenciasse essas posturas e movimentos. Apesar de Patrício (1 ano e 3 meses) não estar junto de Eduarda no momento em que a menina estava na janela, o menino, por interação diádica ocorrida entre os bebês, realizou a mimese pela interação com Eduarda (1 ano e 1 mês) por meio da observação de seus movimentos (Figura 21):

**Patrício na janela**

Patrício (1 ano e 3 meses) ficou observando Eduarda (1 ano e 1 mês) em sua aventura na janela, sentado em um canto brincando com objetos, porém sua atenção estava toda em Eduarda. Após ela sair e partir para outro projeto, ele então foi tentar o mesmo que ela. Até poderia dizer que ele realizou mimese em sua ação, o que de fato aconteceu. Porém, até mesmo pelo fato de estarem em etapas distintas do desenvolvimento, ele realizou sua atividade a partir de suas possibilidades. O banco já estava próximo à janela e em uma posição diferente; Patrício não modificou a posição do banco. O menino permaneceu com a parte do banco com a maior superfície virada para cima. Colocou as mãos na janela e tentou subir da mesma forma que Eduarda (1 ano e 1 mês) e, como ela, percebeu que seria melhor utilizar a barra de ferro abaixo da janela. Assim Patrício o fez e conseguiu subir no banco, colocando a perna esquerda flexionada primeiro para dar a alavanca para a subida. Quando o menino conseguiu ficar em cima do banco, apoiou suas mãos na janela e, como a amiga, olhou para o pátio, vendo as outras crianças brincarem. (Diário de Campo, agosto de 2019)

**FIGURA 21**

Patrício na janela



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A partir do episódio de Patrício, tive a certeza de que mimese não é apenas reproduzir um gesto, visto que “os gestos não devem ser contemplados simplesmente como um fenômeno de expressão, pois têm, enquanto representações, uma certa autonomia” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 119). O menino, apoiado nos movimentos de Eduarda, realizou a mesma ação – subir a janela –, porém de acordo com suas possibilidades. Isso significa que os gestos podem executar o que é comunicado, distanciando o demonstrado do demonstrar. Patrício (1 ano e 3 meses) realizou a mimese, conforme suas capacidades e seu desejo; sua ação teve vida própria, executando o que foi comunicado, mas, como apontado, diferenciando-se do que Eduarda (1 ano e 1 mês) fez.

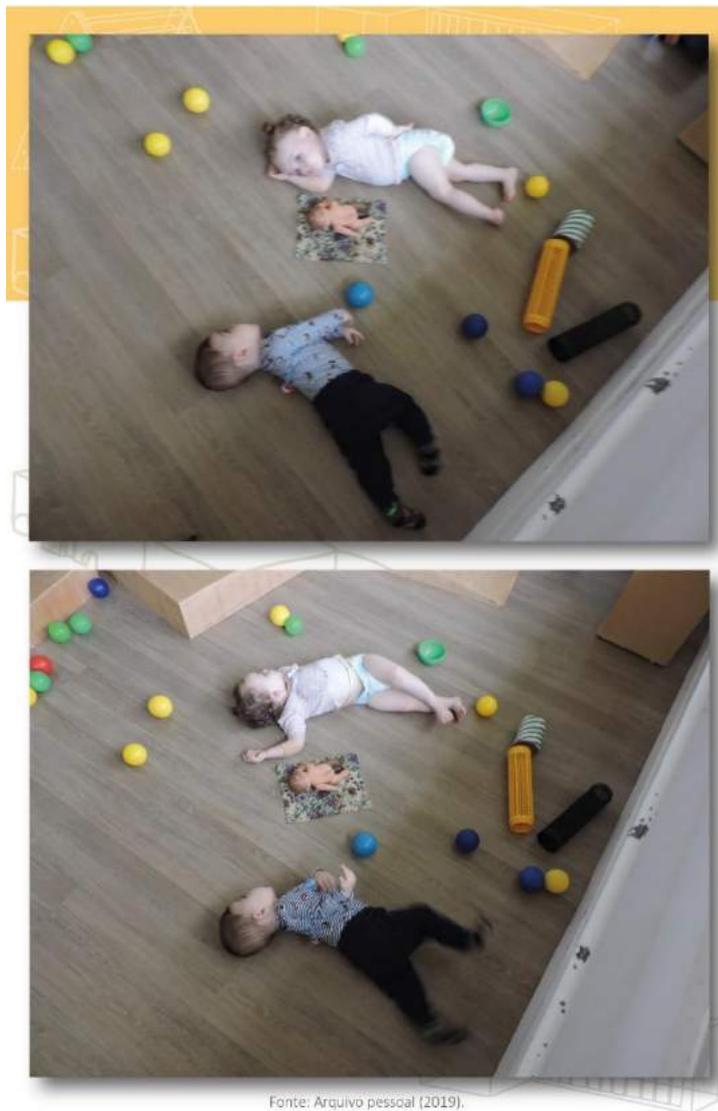
Dessa forma, concordo que “a mimese social é caracterizada através da referência de um mundo construído ao outro, e através de um caráter representativo, demonstrativo ou condutivo” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 119), uma vez que, na Escola de Educação Infantil, os bebês passam a ser referência uns dos outros, bem como as professoras o são, produzindo, assim, uma aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2019). Em relação aos gestos, Gebauer e Wulf (2004, p. 119) sustentam que “não só a imitação de um gesto é mimética, mas também o próprio gesto”, ou seja, os autores traduzem os gestos como representação corporal de um discurso. No caso do episódio dos bebês na janela, a menina foi referência para Patrício realizar sua ação. O menino observou as ações de Eduarda; entretanto, não simplesmente as copiou. Realizou-as a seu modo, de acordo com suas possibilidades, não imitando os gestos de Eduarda, mas os traduzindo para que seu corpo os executasse à sua maneira. Para uma melhor compreensão desses apontamentos, apresento a seguir o episódio de Fernando (4 meses) e Eduarda (1 ano e 1 mês):

#### ***A coreografia de Fernando***

A professora colocou Fernando (4 meses) no chão da sala do grupo 1, em decúbito dorsal, para que ele brincasse livremente. Ao seu lado, dispôs alguns objetos, entre eles uma boneca, deitada de barriga para baixo (decúbito ventral). Ele não se interessou por nenhum objeto; olhava o entorno como se procurasse algo ou alguém. Nesse momento, Eduarda (1 ano e 1 mês) se aproximou dele. Primeiramente, a menina sentou-se próximo à boneca e posteriormente se deitou ao lado de Fernando. No momento em que ela se deitou, Fernando (4 meses) se virou de lado, ficando na mesma posição que Eduarda. Os dois, então, como que em uma coreografia previamente construída, fizeram as mesmas ações. Nesse momento, pensei que Fernando (4 meses) simplesmente imitaria ou tentaria fazer o mesmo movimento que Eduarda. Minha surpresa foi que o contrário ocorreu. Através de suas ações, a menina realizava a mimese dos gestos de Fernando, não só os imitando, mas criando a partir dos gestos do menino. Os dois bebês protagonizaram um lindo momento, no qual ele conduziu as ações dela, porém não

foi uma mera imitação; houve ali um desejo em querer fazer o mesmo, mas de forma diferente. (Diário de Campo, novembro de 2019)

**FIGURA 22***A coreografia de Fernando*



Nas fotos apresentadas na Figura 22, pode-se observar Fernando (4 meses) movimentando sua cabeça, buscando olhar algo que lhe chama a atenção, e Eduarda (1 ano e 1 mês) respondendo, virando seu corpo para o mesmo lado. Quando o menino voltava o olhar para outro lado, Eduarda voltava o seu também, fazendo o que o amigo fazia.

Nessa perspectiva da mimese social (GEBAUER; WULF, 2004), o agente refere-se a mundos formados especificamente, pois são mundos de outras pessoas. Esse acesso é dado pela mimese e, dessa forma, “nas primeiras ações miméticas rudimentares trata-se, como mostra Piaget, da reprodução de esquemas motores encontrados por si próprio” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 124).

Nesse episódio, observei que o repertório motor de Fernando (4 meses) e o de Eduarda (1 ano e 1 mês) eram divergentes, dado que estavam em etapas distintas do desenvolvimento

devido à diferença de idade. Nessa ocasião, o menino ainda não se deslocava, tampouco se sentava, porém interagiu com seus pares. Eduarda já caminhava. O que havia ali, como descrito anteriormente, era a tradução de um discurso: Eduarda (1 ano e 1 mês), traduzia corporalmente o discurso de Fernando (4 meses). Em tal direção, Gebauer e Wulf (2004, p. 124) afirmam que “a presença do outro é demonstrada desde cedo na criança no seu comportamento corporal. Ela não tem seu corpo para si. Ele é antes um ponto de partida para a intervenção de outras pessoas”.

Na minha observação, foi exatamente o que fizeram os dois bebês quando resolveram dialogar corporalmente. Houve ali um jogo de condução e respostas. Eduarda (1 ano e 1 mês) se adaptou ou, na verdade, se readaptou a uma posição que ela já dominava e quase não utilizava mais para brincar; todavia, para responder ao amigo que ainda não se deslocava e tinha nessa posição sua segurança postural para brincar, ela então voltou a esta etapa, entregando-se à coreografia de Fernando (4 meses).

Dando continuidade às análises, outra situação recorrente durante minha observação foi a interação dos bebês com os objetos, os espaços e o mobiliário, o que retratarei na próxima seção.

## 8.2 A INTERAÇÃO COM OBJETOS, ESPAÇOS E MOBILIÁRIO: VIVENCIANDO RELAÇÕES.

Estar no espaço dos bebês, ou seja, no contexto de uma Escola de Educação Infantil, e poder observá-los nas suas interações é poder de fato perceber para além dos escritos. É poder unir teoria e prática.

Durante o período de observação, foquei em situações do cotidiano para observar momentos de movimento livre e autonomia dos bebês na creche, através de exploração do próprio corpo, manipulação e jogo com um, dois ou vários objetos, interações com o mobiliário, e construções dos bebês. Nesse sentido, entendo como objeto os brinquedos, o pano pikleriano, o mobiliário, o banco de alimentação etc.

Em relação à exploração do espaço, apresento a seguir o episódio de Paulo (1 ano e 5 meses), integrante do grupo 1:

### ***Deslocamentos de Paulo***

Paulo estava na sala do grupo 1 e resolveu se deslocar até o solário. O menino ainda não caminhava; por esse motivo, fez o percurso engatinhando. No entanto, o

engatinhar de Paulo era peculiar, com uma perna estendida e a outra flexionada. Era dessa forma que Paulo interagia com o espaço. Quando algo lhe chamava a atenção, lá ia Paulo engatinhando, sentindo seus obstáculos, suas texturas. Chegando no solário, Paulo olhou os objetos que estavam lá: brinquedos espalhados, bacias de inox, bolinhas de plástico. Porém, a impressão que me deu era de que nada lhe interessava. Sendo assim, ele resolveu brincar com seu próprio corpo, interagindo com o espaço, testando suas possibilidades, verificando seus pontos de apoio no solo, seu equilíbrio. Paulo tinha seus pontos de apoio nas duas mãos, pois colocava seu corpo para a frente, criando uma situação de equilíbrio estático. Assim, ele ensaiava diferentes situações, colocando a mão esquerda à frente, a direita posteriormente e tornando a colocá-la para trás, ficando nesse jogo por algum tempo. Também brincava com suas pernas, estendendo-as, flexionando-as, tensionando e relaxando a musculatura, movimentando-se para sentir diferentes pontos de apoio. Além disso, Paulo tentava ficar em pé, segurando na madeira que cerca o solário. O menino se aproximava das paredes, as tocava curiosamente. Por alguns minutos, Paulo ficou brincando de passar no degrau, subindo e descendo, até voltar para a sala buscando novas ações. Em uma bela situação de exploração e jogo corporal, o menino interagia com o espaço, através de seus deslocamentos e sensações corporais. (Diário de Campo, agosto de 2019)

FIGURA 23

Deslocamentos de Paulo



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A partir das imagens da Figura 23, é possível compreender a importância das experiências de deslocamentos pelos espaços. Conforme apontam Gruss e Rosemberg (2017, p. 40, tradução nossa), “o bebê contribui para seu próprio desenvolvimento, pois sua atividade produz muitas experiências sensório-motoras”. Concordando com as autoras, minha percepção é de que Paulo, ao coordenar seus movimentos em um espaço onde ele se vê como sujeito da ação, construía também a sua noção de espaço, percebendo a diferença entre as dimensões, rotações, deslocamentos, superposições, ou seja, percebendo o espaço relativamente a seu próprio corpo.

Nesse sentido, entendo que “os bebês têm uma profunda necessidade de brincar. Seu interesse em observar o entorno é incansável” (KÁLLÓ; BALOG, 2013, p. 14, tradução nossa). Isso ficou muito evidente durante minha estada na creche, no decorrer de meu trabalho de campo. Pela observação da recorrência de tais situações em meu trabalho de campo, percebi o prazer dos bebês em poder desfrutar livremente dos espaços, dos objetos e do mobiliário, como colocam Pikler (2010) e Feder (2011), através da liberdade de movimentos, sem a intervenção direta de um adulto, sem a condução do adulto dizendo o que e como o bebê deve fazer.

Isso propiciou a Paulo conhecer seu corpo, suas possibilidades e seus limites. Além disso, ele se mostrou mais prudente nas suas ações, nas suas iniciativas, ou seja, corroborando o que a Abordagem Pikler defende de que “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (FALK, 2011, p. 27 *apud* PIKLER, 2010, p. 24).

Na mesma direção da exploração do próprio corpo em relação ao espaço, apresento o episódio no qual Fernando (4 meses) é levado pela professora até o solário:

#### ***Fernando conhece o solário***

Fernando (4 meses) é levado até o solário pela professora, pois ainda não se desloca sozinho. Seguindo a orientação de colocar o bebê sempre na posição de decúbito dorsal, a professora o coloca no piso firme. Ela coloca também alguns objetos a seu alcance, mas o bebê não tem interesse por nenhum ainda. Com 4 meses, ele ainda se encontra na fase de querer explorar seu próprio corpo, e assim o faz. Ele mexe as mãos e os pés, traz as mãos até sua boca, coloca-as dentro da boca, retira-as, estende os braços, flexiona-os. Olha atentamente para suas mãos e dedos como se quisesse descobrir o que são. Parece que se pergunta: “O que é isso? Isso sou eu? Isso faz parte de mim?”. Fernando ficou nessa interação por muito tempo. Além disso, ele buscava, através do olhar, entender o que acontecia à sua volta. De vez em quando, ele buscava, pelo olhar, outros sons, outras pessoas. Fernando, através do olhar, buscava conhecer esse espaço ao qual era levado pela primeira vez. Ao seu lado, havia alguns objetos, inclusive o pano pikleriano. Porém Fernando, naquele

momento, estava mais interessado em conhecer e perceber o novo espaço que estava através de seu corpo. Utilizando seus pontos de apoio, o menino conhecia o solário e interagia com aquele novo espaço. (Diário de Campo, novembro de 2019)

No decorrer do episódio de Fernando (4 meses), percebi que as partes visíveis do seu corpo, suas mãos e pés eram explorados por ele, auxiliando na construção da imagem e unidade de si. Como nos apontam Gruss e Rosemberg (2017, p. 38, tradução nossa), “o bebê primeiro explora suas mãos. A partir da organização tônica, quando diminui a hipertonia das extremidades e aumenta o tônus do tronco, o bebê consegue levar seus pés à boca”, respeitando as leis do desenvolvimento cefalocaudal e proximodistal.

Nesse dia, visualizei todas as etapas descritas acima e, a partir da observação, concordo com Gruss e Rosemberg (2017), quando pontuam que, ao longo do desenvolvimento, tanto o sensorial quanto o motor e o cognitivo ocorrem de forma sincronizada, fazendo com que aconteça a apropriação e a construção do corpo do bebê. Dessa maneira, “a organização do esquema e da imagem corporal se dá em um espaço-tempo em permanente mudança” (GRUSS; ROSEMBERG, 2017, p. 43, tradução nossa), sendo um processo de transformação durante toda a vida, base para a construção da sua identidade de modo autônomo.

Nessa direção, “o primeiro aspecto da experiência corporal é o da experiência do corpo como objeto em uma situação espacial bem definida, ou seja, a criança não pode se reconhecer até que tome consciência de ser ela mesma uma parte do todo que a rodeia” (VAYER, 1977, p. 14, tradução nossa). Essa experiência do corpo em relação ao meio conduz o sujeito a edificar esquemas, os quais funcionam como estruturas internas. E são ditos esquemas ou conhecimentos constantes de seu corpo que permitem ao bebê cumprir diferenciações e prosseguir suas experiências até a elaboração definitiva do seu eu (VAYER, 1977).

Prosseguindo as análises sobre interações dos bebês com os objetos, espaços e mobiliários, apresento um episódio mostrando a interação de Fernando com o pano Pikler:

#### ***O pano Pikler***

Naquela tarde de outubro, um dia ensolarado, foi emocionante ver Fernando brincando com suas mãos e observá-lo em uma área de brincar preparada, planejada, pensada pela professora e ver também que, à medida que o menino se desenvolvia, suas professoras notavam isso. Sendo assim, ofereceram a Fernando o pano pikleriano. Dessa forma, Fernando, em cima de um tatame, olhava atento para o pano, o tocava e brincava com ele. Por vezes, tentou agarrar o pano, sem sucesso.

Mas, igualmente atento, ele seguia investindo sua energia nessa ação de pegar o pano, até que ele conseguiu. Com sua mão direita, Fernando (4 meses) pegou o pano, o soltou, observou o objeto, interagindo com ele. O menino continuou interagindo com o pano por vários minutos, até que começou a chorar, fazendo com que a professora se aproximasse e o pegasse no colo. (Diário de Campo, outubro de 2019)

FIGURA 24

O pano Pikler



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O pano pikleriano, por ser leve, não cai da mão do bebê facilmente, fazendo com que sua exploração, como observei, perdesse por um tempo maior do que com outros objetos. É um objeto sem peso; além disso, se o bebê o levar ao rosto, não causará dano. Fernando (4 meses) interage com esse pano de formas variadas em um espaço montado pela professora (Figura 24).

Na mesma direção, apresento outro episódio de Fernando, referente à interação dos bebês com os objetos, para explicar que, em Lóczy, esse espaço montado pela professora

onde ocorre a interação é chamado de “área de brincar” (KÁLLÓ; BALOG, 2013) e, à medida que os bebês crescem, essa área aumenta, se estendendo por toda a sala:

#### ***Fernando na área do brincar***

Em outro momento, na área do brincar, a professora colocou, ao redor de Fernando, objetos leves, que ele pudesse pegar com uma das mãos total ou parcialmente e que facilitasse também seus movimentos e preparações para uma nova posição de transição. A professora o colocou na posição de decúbito dorsal, com uma bacia de inox, um pano, um cesto e um objeto de plástico. Fernando (4 meses) escolheu o objeto laranja para explorar e brincar. Olhava atentamente para o objeto, o segurava com as duas mãos, fazia movimentos variados com seu corpo, sem largar o objeto. Inclusive um desses movimentos foi um ensaio ao rolamento, quando ele ficou em decúbito lateral, sem deixar o objeto cair. O menino fez essa tentativa de rolar após ficar olhando para a bacia. O desejo de pegá-la o impulsionou a lateralizar, ficando em decúbito lateral. O menino não alcançou a bacia, voltou para a posição de decúbito dorsal e ficou então brincando com seu objeto laranja por um longo tempo. O bebê largou o objeto, choramingou, e a professora, perguntando se ele estava com fome, o tirou do chão e o levou para ser alimentado. (Diário de Campo, novembro de 2019)

**FIGURA 25**

Fernando na área do brincar





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Observa-se no episódio e nas fotos da Figura 25 que Fernando está se apropriando do objeto, percebendo suas propriedades táteis, quais partes são mais fáceis de apertar, quais são mais difíceis. Assim, ele também observa o seu próprio efeito sobre o objeto, reconhecendo aos poucos se um objeto é duro ou maleável e quais sensações despertam nele.

Conforme os bebês se desenvolvem no primeiro ano de vida, já passam mais tempo manipulando objetos pequenos, iniciando o brincar e a manipulação de dois objetos; normalmente escolhem objetos semelhantes, um em cada mão, experimentando os sons, através de batidas repetidas objeto com objeto, objeto no solo. Nessa direção, Kálló e Balog (2013, p. 27, tradução nossa) afirmam que, “por volta dos 6 meses, um bebê já está imerso em uma exploração bastante complexa e por isso necessita de novos brinquedos junto com seus brinquedos mais familiares”. Porém, para colocarmos novos objetos, é importante retirar aqueles pelos quais o bebê não demonstra mais interesse, aqueles que já não usa mais. Para

Kálló e Balog (2013), o interesse do bebê é que governa a razão de colocar ou tirar os objetos. Diante do exposto, menciono o episódio de Olga (1 ano e 2 meses), no qual ela manifesta seu interesse, durante a observação, escolhendo os objetos que queria explorar e ignorando aqueles em que já não tem mais interesse, além do tempo que explorava cada objeto (Figura 26):

***Os objetos de Olga***

Olga está na parte da sala onde fica o mobiliário pikleriano e a maioria dos brinquedos. Ela chega, vai até os cubos de madeira e de lá retira vários objetos. Após a escolha, senta-se no chão, pega dois objetos semelhantes, um em cada mão, observa os dois atentamente e os testa exatamente como referido antes. Bate um no outro, os bate no chão, os larga e os pega novamente em uma área específica delimitada por ela mesma. Ela poderia escolher qualquer outro objeto; no entanto, elegeu os dois objetos de papelão para realizar sua atividade e nela permaneceu concentrada e envolvida por aproximadamente 10 minutos. (Diário de Campo, agosto de 2019)

FIGURA 26

Os objetos de Olga







Fonte: Arquivo pessoal (2019).

À medida que se desenvolvem, os bebês começam a ser capazes de tomar um objeto em cada mão. Como declaram Gruss e Rosemberg (2017, p. 58, tradução nossa), “ao sustentar dois objetos simultaneamente, exercita esquemas de ação prévios; chupar, olhar, sacudir, esfregar, bater, mas também começa a colocá-los em relação um com o outro”. Isso ficou evidente durante minha pesquisa. Pude ver isso *in loco*: os bebês vão se sentindo mais seguros.

Por volta dos 6 meses, os bebês começam a colocar os objetos em relação, percebendo suas diferenças, esfregando-os, batendo um no outro, colocando-os dentro e fora. Assim como afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 59, tradução nossa), “vão acumulando impressões e experiências com relação a texturas, pesos, formas, superfícies, modos de tomar, ações que realizar e efeitos por produzir”.

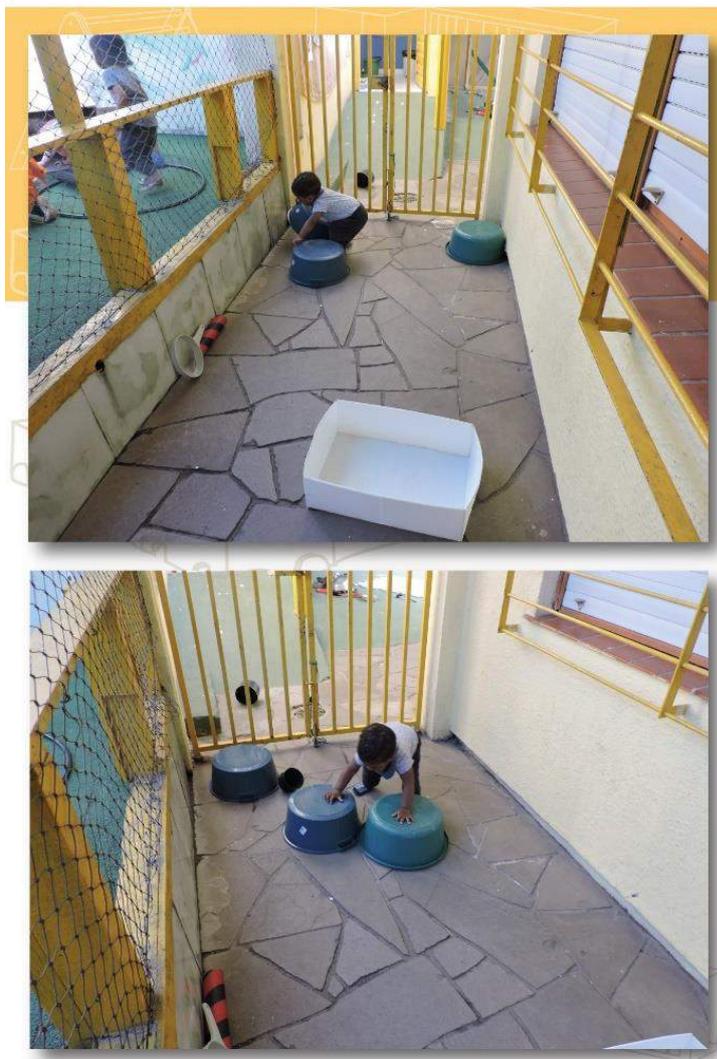
Os bebês passam a se dar conta do que é igual e diferente conforme vão experimentando os objetos, suas texturas, formatos e, desse modo, antes mesmo de falar, o bebê constrói a representação e, mais adiante, o conceito (GRUSS; ROSEMBERG, 2017). Por isso, a liberdade de movimentos assume um papel fundamental no desenvolvimento dos bebês, pois, como verifiquei durante meu trabalho de campo, os bebês constroem suas representações experimentando, tocando os objetos, deslocando-os pelos espaços, e, para isso, eles precisam desse respeito aos tempos de desenvolvimento dos bebês para que, através de sua motricidade, construam sua autonomia. A partir do exposto, apresento o episódio de Patrício (1 ano e 3 meses) (Figura 27):

#### ***Patrício e as bacias***

Era uma linda tarde de sol. Patrício (1 ano e 3 meses), estava no pátio da escola e utilizava duas bacias de cores diferentes, mas do mesmo material e tamanho. Estava utilizando as bacias para andar no pátio, como se fosse um meio de locomoção. Escolheu entre três bacias, duas que estavam no canto do pátio, e resolveu experimentá-las conforme seu desejo e suas capacidades. Ele fazia barulho de carro ao andar com as bacias, assim desenvolvia, além da sua motricidade, seu jogo de faz de conta. Eu observava a destreza de Patrício pela forma como ele se deslocava com as bacias. Tinha total segurança postural, seu equilíbrio era visível, pois apoiava as duas mãos, uma em cada bacia, e se deslocava pelo pátio. Andava de um lado para o outro sorrindo e gritando como se quisesse mostrar o que estava fazendo e com total autonomia. O menino só parou quando a professora iniciou o convite para que fossem fazer a higiene para o lanche. (Diário de Campo, novembro de 2019)

FIGURA 27

Patrício e as bacias





Observei, na minha entrada em campo, que os bebês, ao irem para o pátio, reagem de forma bem diferente. Como aponta Feder (2011, p. 68, tradução nossa), “descobrir o mundo a partir da sua própria curiosidade, de sua própria vontade de compreender e até experimentar, constitui o centro da vida cotidiana de um bebê”. Verifiquei que, no pátio, os bebês se sentiam à vontade em relação às suas ações, suas posturas eram seguras e, dessa forma, podiam dar continuidade às suas ações, com riqueza de interesse.

Ainda sobre as interações com objetos, os bebês, à medida que vão crescendo, tendo mais segurança postural, conseguem apreender com mais destreza outros objetos, outras formas, diferentes pesos. Dessa maneira, conseguem então experimentar o brincar com vários objetos; seu repertório aumenta, bem como o sentimento de conquista e satisfação.

Por volta de 1 ano de idade, os bebês, conforme se desenvolvem em um entorno adequado (PIKLER, 2010), com materiais pertinentes à sua faixa etária, já são capazes de selecionar objetos similares para experimentar muitas ações. Gruss e Rosemberg (2017, p. 68, tradução nossa) apontam que “a atividade vai se enriquecendo quando o bebê começa a pôr os objetos em relação, tirar e por, alinhar, empilhar. Assim, as ações vão ficando mais complexas, prolongando os tempos de atenção e aprofundando a concentração”. Foi exatamente o que observei no episódio de Patrício: sua ação com as bacias é complexa, pois os objetos são grandes, o piso é irregular para o deslocamento, ele está apoiado sobre as duas mãos, uma em cada bacia, com o tronco inclinado à frente em uma parte do pátio onde há uma inclinação, tipo uma lombaa. Verifiquei também o que autoras apontam no seguinte episódio de Eduarda (1 ano e 1 mês):

***Eduarda e os materiais***

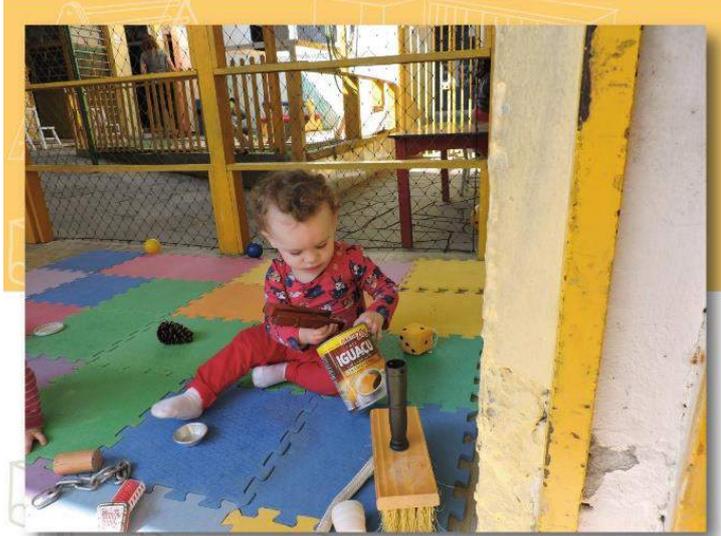
Eduarda estava no solário da sala do grupo 1, em pé, andando pelo espaço e observando os objetos, pensando quais ela escolheria para sua experiência. Ela se sentou, observou os materiais que estavam dentro do cesto, os que estavam fora. Ficou um tempo olhando e escolhendo os objetos, preparando sua ação. Eduarda então se sentou, fixou seu olhar nos objetos que lhe agradaram e foi pegá-los para dar início à sua experiência. A menina buscou os objetos, os trouxe para perto dela e começou então um longo momento de brincar, muito concentrada. Foi possível perceber as relações que ela estabeleceu entre os objetos e entre os objetos e seu corpo. A menina pegou todos os objetos à sua volta, sentiu suas texturas, bateu com eles no chão, bateu um no outro. Permaneceu no solário muito tempo desfrutando dos materiais e do espaço. Eduarda só abandonou sua ação quando avistou sua mãe, que veio lhe buscar. Deixou os objetos no solário e, no colo de sua mãe, foi para sua casa com um lindo sorriso no rosto. (Diário de Campo, novembro de 2019)

FIGURA 28

Eduarda e os materiais









Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Constatei nesse dia a preferência de Eduarda (1 ano e 1 mês) por objetos de tamanho similar, os quais ela trazia para perto de si, agrupando-os, ou mais explicitamente, colecionando-os (Figura 28). Nesse sentido, Kálló e Balog (2013, p. 39, tradução nossa) apontam que, “com um ano e meio, o bebê agrupa de forma mais explícita objetos do mesmo tipo”, o que me fez pensar que, pela idade de Eduarda, a menina está no início desse processo de colecionar objetos. Além disso, Eduarda os coloca dentro de uma lata para que uma eventual distração não a faça esquecer o que estava fazendo. Em princípio, a menina não se preocupou com o resultado do número de objetos que conseguiu agrupar, pois, como está no início desse processo, sua preocupação está voltada para a escolha e a comparação dos objetos (KÁLLÓ; BALOG, 2013). Porém, com o tempo, o resultado começa a aparecer em suas

preocupações, visto que começará a recorrer a muitos objetos, ou seja, continuará buscando coisas novas.

Nesse processo de agrupar, Eduarda notou as diferenças entre os objetos através de suas particularidades. Ao comparar suas semelhanças e diferenças, a menina buscava algo em comum entre eles. Escolhia objetos que tivessem mais ou menos o mesmo tamanho, à exceção de dois objetos que eram maiores e foram colocados perto dela pela professora: a escova grande e o pregador grande.

Primeiramente, ela ficou pesquisando o prendedor grande e marrom que havia pegado. Em seguida, segurou a lata e tentou colocar o prendedor dentro dela. Estava colocando os objetos em relação. Todavia, não se limitou a isso; em minha observação, percebi que seu corpo se relacionava também com o brincar e com os objetos. Eduarda sabia os pontos de apoio de seu corpo para poder pegar outro objeto, para colocar um dentro do outro.

Como afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 68, tradução nossa), “entre todas as atividades de manipulação de vários objetos, surge o interesse pelos que podem conter outros, buracos que podem ser preenchidos, elementos que penetram e que permitem ser penetrados”. Exatamente como vimos Eduarda fazer na sua brincadeira.

Como vemos nas fotos (Figura 28), Eduarda coloca os objetos em relação, mas também seu corpo é colocado em relação com o espaço e com os materiais. É visível a segurança postural de Eduarda, seu equilíbrio, como ela constrói suas ações para poder brincar. Nessa etapa do brincar, a atividade vai se enriquecendo, uma vez que as ações vão ficando mais complexas, prolongando-se o tempo de atenção e concentração.

Nesse sentido, Gruss e Rosemberg (2017, p. 68, tradução nossa) sustentam que, “nessa fase do desenvolvimento, são adequados recipientes e objetos continentos”. Primeiramente, o adulto deve oferecer recipientes maiores e ir reduzindo o tamanho de acordo com a evolução da maturação cognitiva e a coordenação oculomanual.

Dessa maneira, em um ambiente preparado pelo adulto de referência (DAVID; APPELL, 2013), os bebês, de forma espontânea, como notei durante minha entrada em campo, vão comprovando os tamanhos dos objetos, classificando-os, organizando-os em uma certa ordem e, através dessas ações, vão estruturando as primeiras noções espaço-temporais: dentro e fora, grande e pequeno, antes e depois, acima e abaixo.

Como bem colocam Gruss e Rosemberg (2017, p. 77, tradução nossa), “estas primeiras experiências irão fixando suas matrizes de aprendizagem, ou seja, a constituição do sujeito no processo de conhecimento”. No entanto, não construirão apenas conteúdos do que aprendem, mas também como aprendem o que aprendem; assim, se fazem isso a partir de seu desejo e necessidades, pode-se dizer que o fizeram com autonomia (CHOKLER, 2017). Concordando com as autoras, o que verifiquei na minha entrada em campo foi que os bebês, através do movimento livre (PIKLER, 2010), começavam a ter uma compreensão do que faziam, pois realizavam suas atividades partindo do seu desejo de explorar o entorno preparado pela professora.

Outro aspecto importante na questão das interações é a forma como os bebês utilizam os mobiliários. Eles servem para auxiliar no processo de desenvolvimento e devem ser apresentados aos bebês de acordo com o nível de desenvolvimento motor em que o bebê se encontra. Se o bebê está na fase de verticalização, buscando a posição em pé, para poder ensaiar seus primeiros passos, devemos pensar em um espaço com mobiliário com potencial de servir de apoio para ele vivenciar essa experiência.

Assim nos mostra Carlos (10 meses) durante sua aventura pela sala do grupo 1. Ele inicia seu deslocamento engatinhando pela sala e, ao mesmo tempo, observa que ali se encontram muitos objetos e mobiliários que podem lhe ser úteis. Ao se deparar com o banco utilizado para alimentação dos bebês, mas que também vira um objeto de apoio para os bebês que estão começando a ficar em pé, Carlos se aproxima e primeiramente se apoia se segurando com as mãos e ficando de joelhos. Após ficar de joelhos, ele faz força, apoiando-se nas mãos, e fica na posição em pé (Figura 29). Então, desloca-se pela sala, explorando cada canto daquele lugar. Tudo no seu tempo e ritmo, pois está iniciando seu processo de caminhar e necessita se sentir seguro. O banco oferece segurança para que ele desenvolva seu caminhar.

FIGURA 29

Carlos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Aqui gostaria de apresentar outro aspecto que pode ser um questionamento de muitos adultos, sejam pais ou professores. Qual é a diferença de ele andar usando o banco e um andador? Respondo que, com certeza, há muita diferença. Primeiro porque o banco foi escolha dele, ninguém impôs a ele andar com o banco. Outro ponto é que Carlos está andando de fato, uma vez que seus pés estão em contato com o solo, e o movimento de andar é feito pela força de suas pernas, diferentemente do andador, no qual o apoio é no peito ou na barriga, e o bebê anda na ponta dos pés.

Há uma total interação de Carlos com o mobiliário, desde o momento da escolha até o da utilização do banco, tudo partindo do desejo dele, da escolha dele, o que lhe possibilitou experimentar o banco de outras formas. Nesse caso, um adulto poderia interferir na escolha

de Carlos, dizendo que esse mobiliário é um banco e que sua serventia é para se sentar para comer apenas.

Narro outras experiências com o mobiliário através do episódio de Eduarda (1 ano e 1 mês) a seguir, que inicia se apoiando no banco para se deslocar como brincadeira, considerando que ela já caminha, mas depois percebe que pode utilizá-lo de outro modo (Figura 30):

#### ***Através da janela***

Eduarda estava na sala do grupo 1 e escutava barulhos no pátio. A sala do grupo 1 tem uma janela lateral que dá para uma parte do pátio, e Eduarda resolveu então pesquisar de onde vinha o som das outras crianças. Ela decidiu pegar o banco e levá-lo até próximo da janela, onde havia uma barra de ferro. Chegando próximo da janela, Eduarda subiu no banco e começou então sua aventura na janela. A felicidade na conquista da ação foi visível no sorriso de Eduarda. A partir dessa conquista, ela resolveu ir além: aproximou o banco da janela, subiu no banco, ficou na posição em pé, pois seu interesse estava no que acontecia fora da sala, e ela só poderia saber o que era se olhasse pela janela. Assim, ela explorou o mobiliário e, com segurança postural e equilíbrio bem estabelecido, conseguiu ver o que estava acontecendo através da janela. No pátio, as crianças de outros grupos estavam na aula de capoeira: tinha som de pandeiro, o professor cantava uma música, e as crianças cantavam junto e aproveitavam aquele momento. Eduarda, que podia vivenciar sua motricidade de forma livre e autônoma, pôde então matar sua curiosidade e ver o que faziam as crianças no pátio. (Diário de Campo, agosto de 2019)

FIGURA 30

Através da janela



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Pablo (6 meses) também interage com o mobiliário, de forma a desenvolver sua motricidade e ampliar seu repertório motor. Ele já se desloca pelo espaço da sala do grupo 1 de forma autônoma e com liberdade de movimentos:

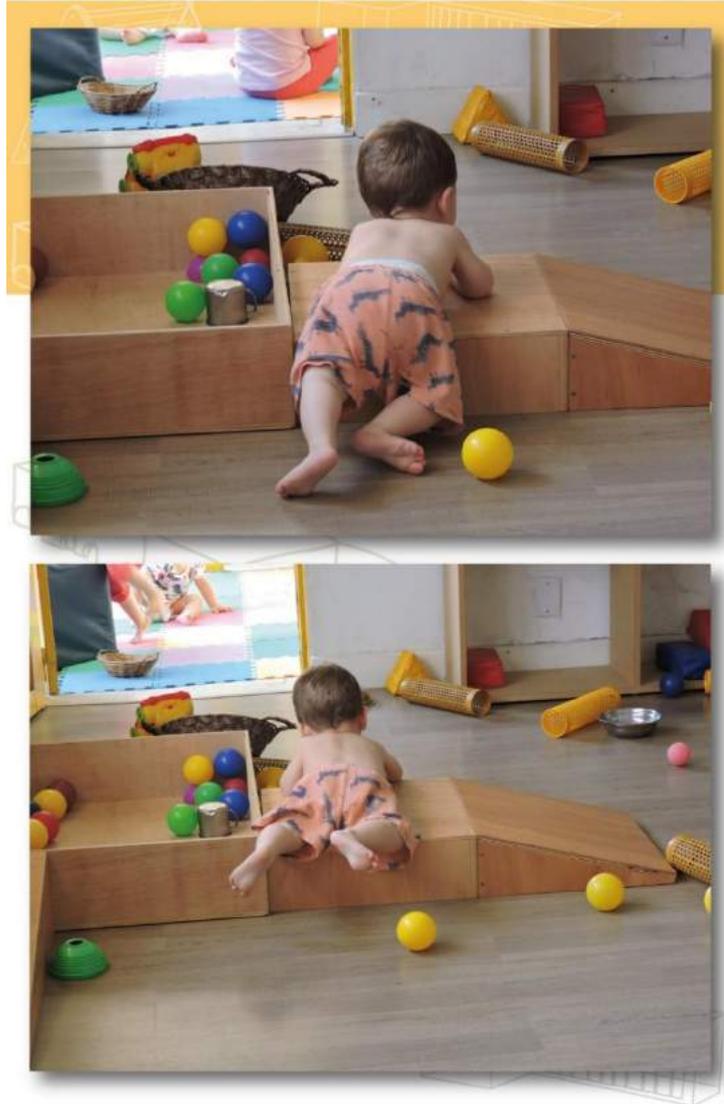
***Pablo procura a rampa***

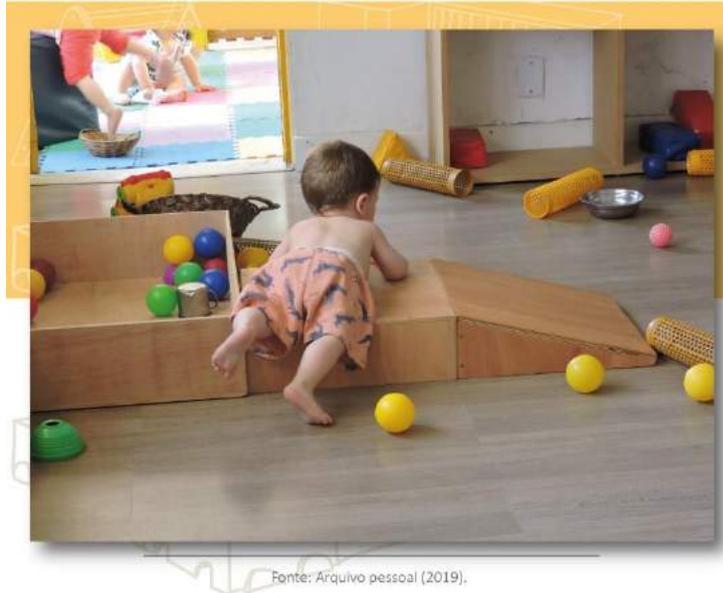
Em uma tarde de primavera, já fazia calor. Pablo (6 meses), com total mobilidade, resolveu se aproximar da rampa e da caixa, um dos móveis piklerianos que auxilia no desenvolvimento dos bebês, pois podia se apoiar, subir e descer a rampa, usar a caixa dos dois lados, enfim, é um mobiliário com muitas possibilidades. Pablo ainda não ficava em pé, porém se arrastou até o mobiliário e, usando sua força, subiu o degrau (caixa) se apoiando com as mãos e utilizando a força dos braços e pernas, ficando em cima da caixa. Arrastou-se por cima do mobiliário para frente e para trás e ficou nessa brincadeira por alguns minutos. Ao não demonstrar interesse em seguir nessa ação, o menino então desceu da caixa e se deslocou até a área de dormir, onde buscou um colchonete para se deitar. (Diário de Campo, novembro de 2019)

FIGURA 31

Pablo procura a rampa







Na sequência de fotos da Figura 31, pode-se observar como Pablo, através da motricidade livre, se constitui como sujeito autônomo, ativo e capaz. Isso porque, como afirma Pikler (2010, p. 19, tradução nossa), “primeiramente não forçaram os movimentos livres do bebê, não apressaram ou modificaram o curso normal de seu desenvolvimento com intervenções diretas e, em segundo lugar, foram asseguradas ao bebê as condições materiais necessárias para a liberdade de seus movimentos”. Dessa forma, para que pudesse aprender e se exercitar de maneira autônoma e espontânea, entre outras circunstâncias, Pablo desfrutava de uma indumentária adequada, espaço suficiente para mover-se em liberdade e piso firme para se deslocar e se apoiar sem interferência de seu peso no solo (PIKLER, 2010).

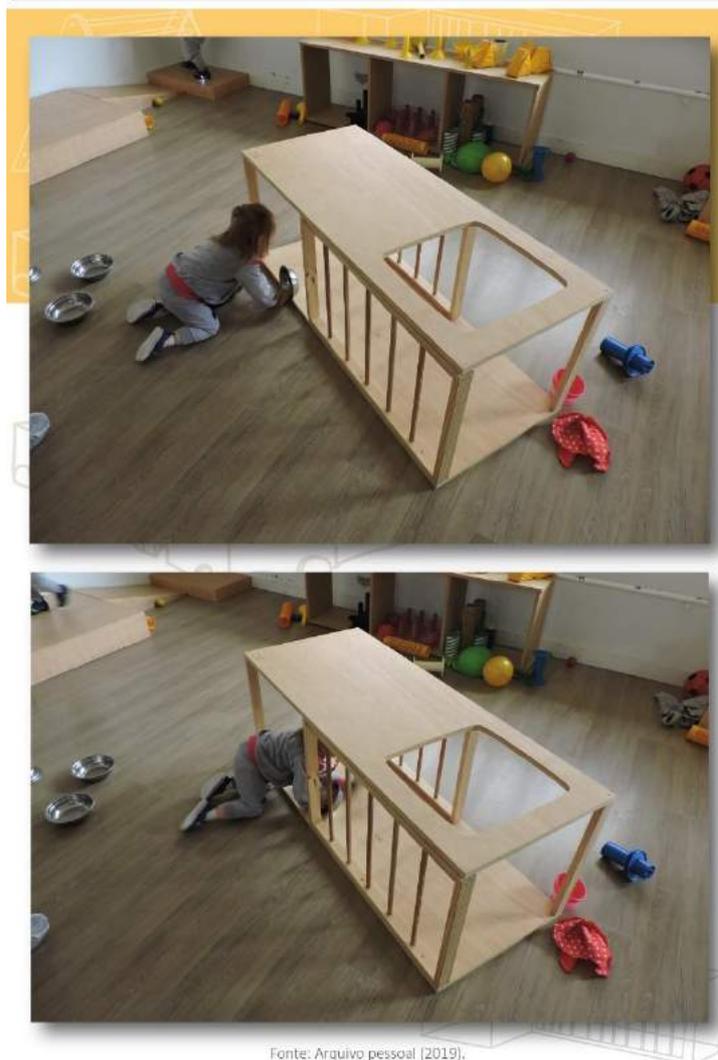
Outro mobiliário que desperta a curiosidade dos bebês e tem função importante no seu desenvolvimento é o túnel ou labirinto. Para apresentar a interação com o labirinto, compartilho o episódio de Olga (1 ano e 2 meses) (Figura 32):

***A menina, o túnel e a bacia***

Olga (1 ano e 2 meses) estava em plena experimentação no túnel. A menina estava com uma bacia de inox na mão, objeto com que brincava antes de se dirigir para o túnel. Ela então resolveu ir até o mobiliário e começou a brincar. Olga entrou no túnel engatinhando, percorreu todo o trajeto da mesma forma, com a bacia na mão, até sair pela outra extremidade do móvel. Esse móvel possui quatro entradas ou saídas, o que possibilitou que a menina entrasse e saísse pelos lados, por cima, pela frente e por trás. Também possui grades laterais com espaço em que cabe a mão do bebê para que não fique presa. Olga fez várias vezes o trajeto dentro do túnel, de diversas formas, porém todas as vezes com a bacia na mão. Só parou quando seus pares que estavam do outro lado da sala chamaram mais a atenção do que a ação que ela realizava. (Diário de Campo, agosto de 2019)

FIGURA 32

A menina, o túnel e a bacia



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Através da observação da interação dos bebês com o mobiliário, pude notar algumas características do brincar, como, por exemplo, que é uma atividade prazerosa para os bebês quando realizada por iniciativa própria, de forma livre, espontânea e totalmente voluntária, pois implica ações e descobrimentos e, além disso, reflete a etapa evolutiva em que o bebê se encontra. O túnel auxilia na noção espaço-temporal e na construção do esquema corporal dos bebês, bem como possibilita diversas maneiras de deslocamento no seu interior. O bebê pode ainda ficar sentado dentro dele ou realizar jogos simbólicos, como fazer de conta que é um castelo, uma casa, enfim, o que ele desejar. A ação de Olga no túnel mostra complexidade e qualidade nos movimentos da menina, uma vez que, para um bebê de sua idade, não é simples realizar um deslocamento de joelhos e sobre uma das mãos e segurando um objeto na outra mão.

Outro episódio que apresento para tratar do túnel Pikler é o de Eduarda (1 ano e 1 mês), brincando no espaço da sala e aproveitando o túnel como um objeto da sua brincadeira (Figura 33):

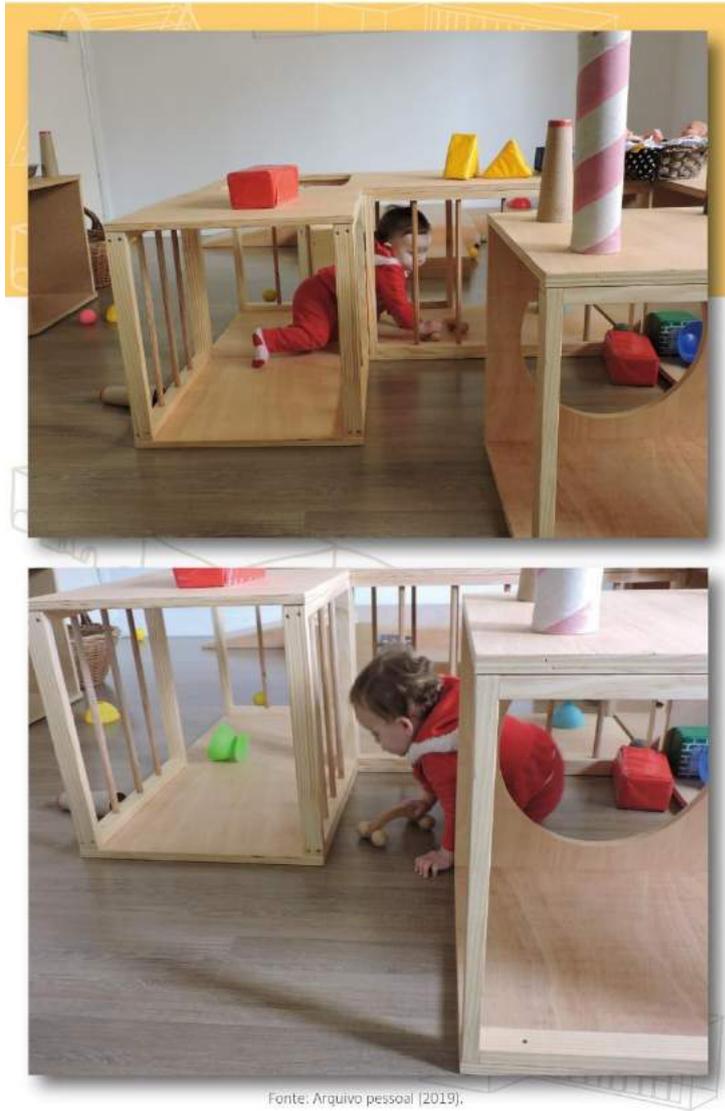
#### ***Eduarda e o túnel***

Era uma manhã de sol do mês de agosto. Na sala do grupo 1, a professora havia reorganizado o espaço há pouco tempo, pois sentiu essa necessidade ao perceber o desinteresse dos bebês. Eduarda (1 ano e 1 mês) estava em outra parte da sala. Quando percebeu o espaço diferente, resolveu ir até lá. Chegando no espaço, ela viu o túnel disposto de forma diferente do que estava antes. Eduarda (1 ano e 1 mês), resolveu então se aproximar do túnel; em sua mão direita, ela tinha um objeto de madeira e rodinhas, um massageador, que, nas mãos dos bebês, pode virar muitas coisas. A felicidade no rosto dela era evidente, ela estava realizando uma atividade prazerosa, em um ambiente tranquilo e seguro, preparado e pensado pela professora. Dessa forma, ela se deslocou primeiramente ao redor do mobiliário e posteriormente entrou no túnel, saiu pela outra extremidade, tudo isso empurrando o massageador, que, nas mãos dela, virou um carrinho, um ônibus ou uma moto? Não sei afirmar, pois podia ser o que ela quisesse, o importante é que, nesse momento, ela estava desenvolvendo um brincar livre, interagindo com um objeto e o mobiliário. A menina passeou com seu objeto no túnel por todos os lugares, com todos os objetos ao redor. O sorriso no rosto de Eduarda demonstrava a sua alegria em poder interagir com o mobiliário de acordo com a sua vontade. Essa ação só terminou quando a menina foi levada pela professora para o espaço da troca de fraldas, pois sua fralda estava cheia. (Diário de Campo, agosto de 2019)

FIGURA 33

Eduarda e o túnel





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Modificar os espaços e a disposição dos objetos para que os bebês tenham novas possibilidades, novos encontros com os objetos e com mobiliário faz com que os bebês queiram explorá-los; afinal, o adulto preparou novidades para eles. Para Tardos (2011, p. 13, tradução nossa), “em primeiro lugar, o adulto precisa estar atento às condições em que se desenvolve o brincar”. Para isso, a autora salienta como mais relevantes a segurança, a tranquilidade, a possibilidade de se mover livremente, o tempo que o bebê brinca (aqui, ela indica que os bebês devem passar a maioria do seu tempo brincando) e, por último, que os brinquedos, objetos e materiais sejam enriquecedores da atividade do bebê. Concordo com a autora que essas condições são essenciais e ainda adicionaria como uma condição importante, visto que constatei isso durante minha entrada em campo, a presença do adulto como alguém que cuida, que dá segurança física e emocional ao bebê durante o momento do brincar. Um dos aspectos apontados por Tradós (2011) é a segurança, podendo-se pensar em segurança do espaço e dos materiais para que o bebê brinque tranquilamente; no entanto, quero deixar claro que o que considero como segurança é a presença física do adulto e a disponibilidade dele durante os momentos de brincar livre.

Essa atividade de brincar pode fazer com que cogitemos três situações (GRUSS; ROSEMBERG, 2016):

- a) *o que vemos* – as ações que o bebê realiza;
- b) *o que aprendem* – as dimensões, texturas, temperaturas, ou seja, os conceitos concretos do mundo e a organização espaço-temporal; e
- c) *o que é subjacente* – o mundo interno dos bebês dar sentido ao que ocorre, o mundo da imaginação e do intelecto no desenvolvimento.

Cabe ressaltar que a autonomia (CHOKLER, 2017), no brincar livre (KÁLLÓ; BALOG, 2013), só é possível a partir da confiança e do vínculo privilegiado com as figuras de apego, os quais se constituem durante os momentos de cuidados de qualidade, de interação e comunicação, de intercâmbios lúdicos e de sustentação corporal.

A seguir, apresentarei a terceira unidade de análise, que trata dos deslocamentos pelos espaços.

### 8.3 OS BEBÊS EM SEUS DESLOCAMENTOS PELOS ESPAÇOS: O DESENVOLVIMENTO POSTURAL EM IMAGENS

Nesta unidade de análise, abordarei questões relativas aos marcos de desenvolvimento e às posições de transição, movimento e equilíbrio, segurança postural e distensão tônica, e vivência corporal. O primeiro marco do desenvolvimento é a posição de decúbito dorsal, ou deitado de costas, posição indicada por Pikler para se pôr o bebê em um chão de piso firme entre o terceiro e quarto mês de vida. Para Pikler (2010, p. 43, tradução nossa), “nas obras de especialistas, são escassos os argumentos que justifiquem a intervenção, ou ensino por parte dos adultos”, antecipando etapas de seu desenvolvimento. No entanto, vários especialistas apontam que colocar o bebê em decúbito ventral seria uma preparação para a posição sentada, o engatinhar e o andar, haja vista que reforçaria a musculatura do pescoço e da coluna.

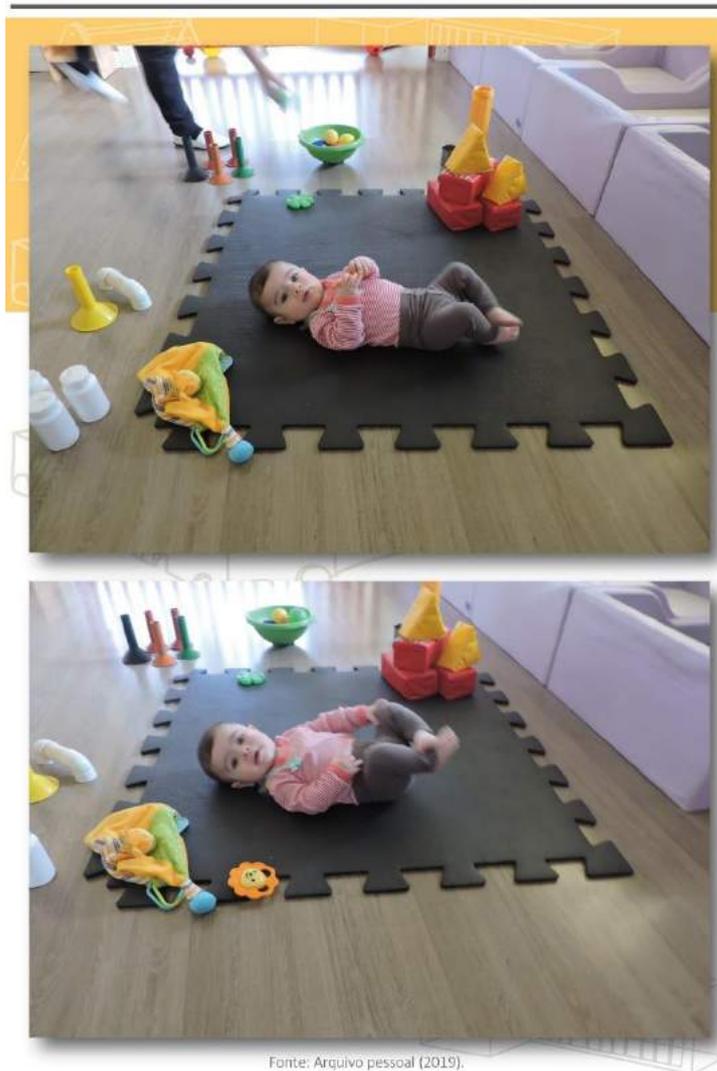
No que tange à posição de decúbito ventral, como professor de Educação Física, trago para a discussão algumas questões. Sabendo que o primeiro brinquedo do bebê são suas mãos, como ele experimentaria e vivenciaria esse brincar na posição de decúbito ventral? Não seria possível. Outro ponto importante é que, para fortalecer a musculatura do pescoço e da coluna, a posição de decúbito dorsal é melhor, pois assim o bebê pode levantar suas pernas, trazendo-as para próximo do peito, o que faz a musculatura abdominal se contrair, e sabe-se que, para fortalecer a musculatura da coluna, é preciso fortalecer os músculos abdominais. Já quanto à musculatura do pescoço, deitado em decúbito dorsal e colocando-se objetos de interesse no campo de visão do bebê, este viraria seu pescoço para um lado e para o outro buscando o objeto e, logo, fortalecendo a musculatura do pescoço.

Também em decúbito dorsal o bebê movimenta a articulação do quadril quando apoia os pés no chão, tentando levantar o quadril, e quando tenta ficar na posição lateral, girando a cintura pélvica. Enfim, quando deixamos o bebê em decúbito dorsal até que ele, por sua própria iniciativa, no seu ritmo de desenvolvimento e estágio maturacional consiga se virar e atingir a posição de decúbito ventral, estamos respeitando seu tempo de desenvolvimento.

Podemos verificar isso em episódios de Fernando (4 meses), nos quais a professora arrumou a área de brincar em um tatame preto com alguns brinquedos ao seu redor e o colocou deitado em decúbito dorsal. Ele estava totalmente apoiado na superfície, o que facilitava seus movimentos com segurança. Como observamos nas fotos da Figura 34, se

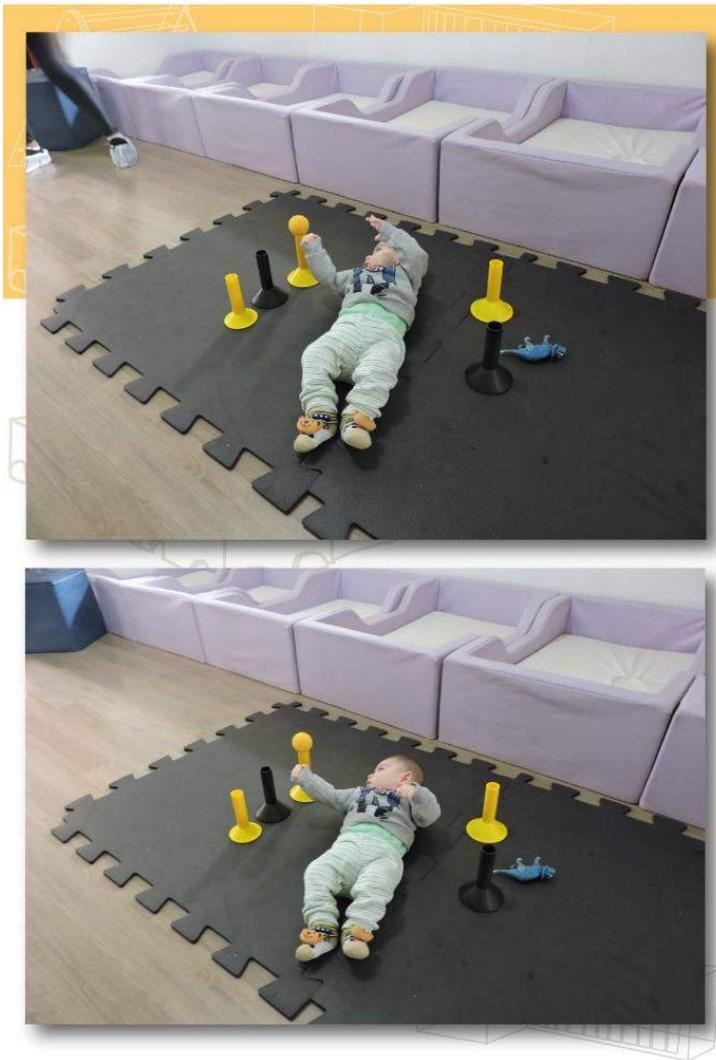
colocamos o bebê em decúbito dorsal, lhe oferecemos e asseguramos uma postura cômoda, dado que é essa postura a que lhe proporciona maior superfície de contato. Cabeça, costas, ombros, quadril, braços e tornozelos estão em contato com o piso em que Fernando é colocado.

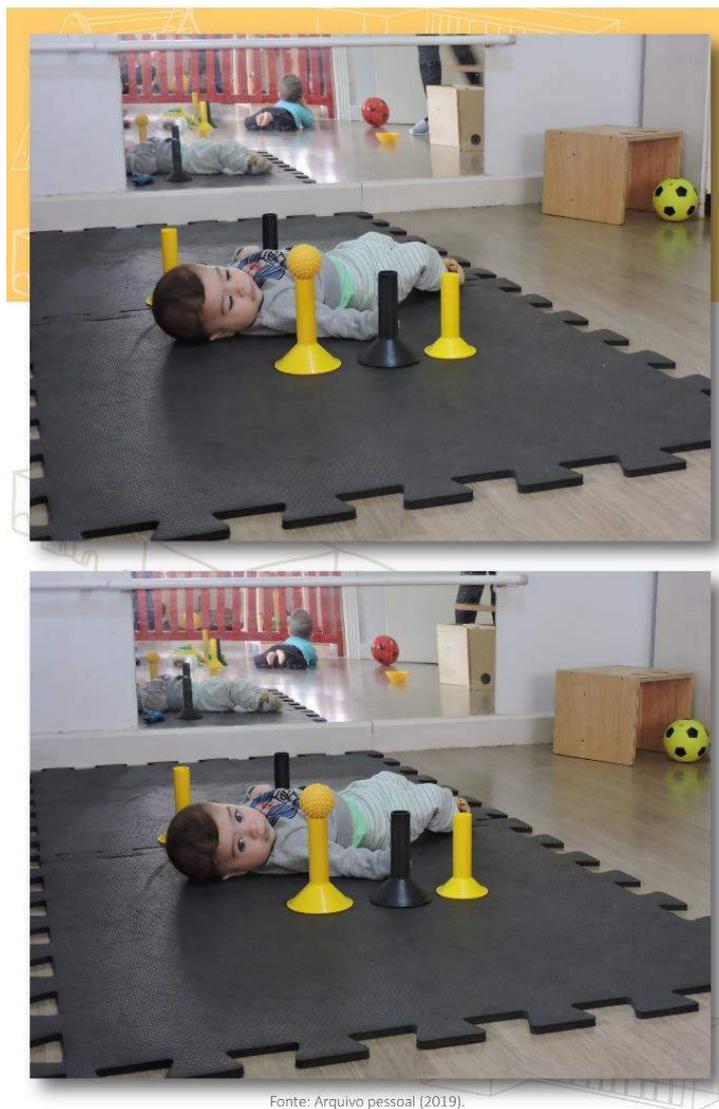
**FIGURA 34** Os bebês em seus deslocamentos pelos espaços.



Em decúbito dorsal, Fernando (4 meses) encontra-se em posição simétrica, apoiado sobre a parte posterior da cabeça, costas e quadril, com braços e pernas elevados, exercitando suas pernas, trazendo-as na direção do peito e trabalhando, assim, sua musculatura abdominal. Está preparando, dessa forma, seu corpo para a próxima postura a ser conquistada por ele.

**FIGURA 35** Os bebês em seus deslocamentos pelos espaços





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Em relação a fortalecer a musculatura do pescoço, Fernando demonstra, em decúbito dorsal, como ele faz para que isso aconteça. Além de ter liberdade de movimentos dos braços, como podemos verificar na Figura 35, na posição de decúbito dorsal, é possível a observação de pessoas e objetos, além de suas mãos. Nessa posição, Fernando pode buscar o objeto com o olhar, virando o pescoço e a cabeça para o lado em que se encontra seu objeto de desejo.

Da posição de decúbito dorsal, passamos à posição de decúbito lateral, uma postura de transição entre decúbito dorsal e decúbito ventral. Essas posições são indicadores dos fatores neurológicos e psíquicos da maturação. No entanto, como afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 22, tradução nossa), “não são casuais, senão produtos e produtores de aprendizagem, assegurando a continuidade do desenvolvimento ao permitir a passagem da horizontalidade para a verticalidade”.

FIGURA 36

Decúbito lateral



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Essa postura intermediária ou de transição é descrita por Pikler (2010) como a postura em que começa a diminuição da superfície e dos pontos de apoio. Podemos notar isso nas fotos de Fernando na Figura 36, em que se encontra apoiado sobre um lado do corpo, com cabeça, perna e pé esquerdos no solo e a perna e o pé direito vindo por cima para serem pontos de apoio para manter o equilíbrio. Observa-se também a distribuição harmoniosa do tônus muscular, sem crispação, em um estado de distensão tônica.

FIGURA 37

Iniciando o rolamento







Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A postura em decúbito dorsal é a primeira postura descrita por Emmi Pikler. Durante esse período, ela aponta que “os bebês podem adotar por si mesmos duas posições: se mantendo alternadamente de costas ou de lado” (PIKLER, 2010, p. 87, tradução nossa). O bebê gira a cabeça, passa o braço contrário para o lado que olha, flexiona as pernas até a barriga, e esse movimento o leva a ficar na posição lateral. Isso geralmente ocorre por interesse em algum objeto. Na Figura 37, de forma harmoniosa, Fernando (4 meses) está atento e dinâmico, realizando movimentos complexos para um bebê de 4 meses, e com o olhar dirigido para os

brinquedos, para seu amigo e para seu entorno. Segundo Pikler (2010, p. 87, tradução nossa), Fernando (4 meses) encontra-se na posição lateral nas fotos dado que “o ângulo formado por suas costas e o solo supera 45 graus”.

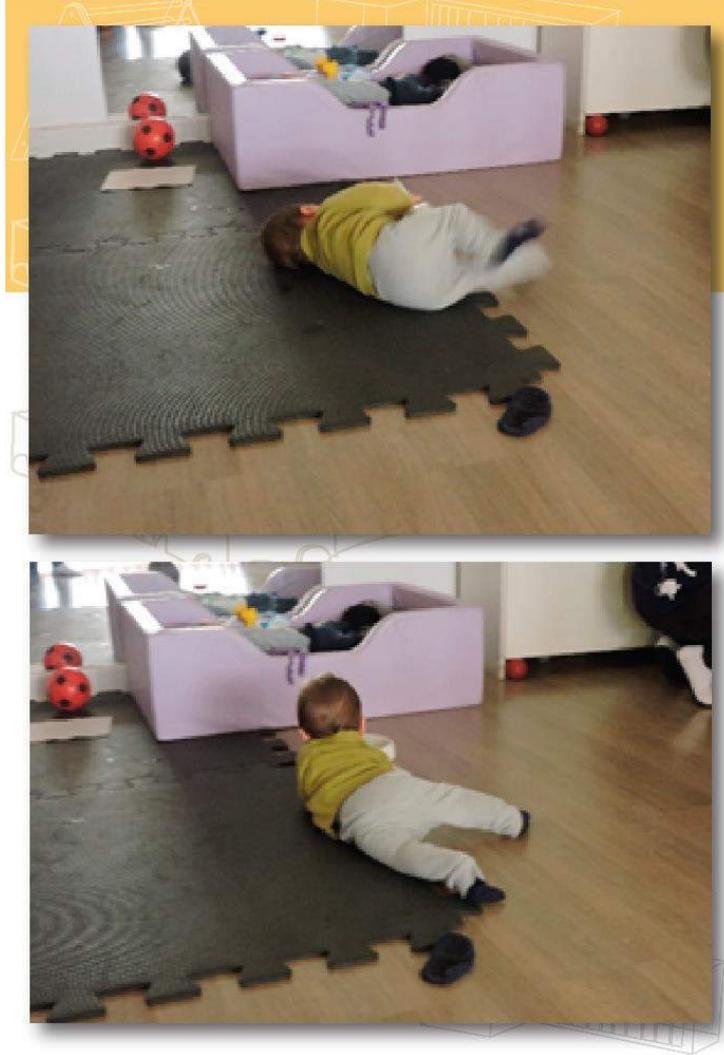
Durante o primeiro ano de vida e na metade do segundo, como sustentam Gruss e Rosemberg (2017, p. 45, tradução nossa), “o bebê luta contra a força da gravidade, de acordo com sua maturação, experiência e a seu próprio ritmo, tentando sair do solo para virar-se”. Esse é um processo pelo qual o bebê precisa passar para que possa inclusive adquirir força muscular para seguir no curso do seu desenvolvimento e atingir outras posturas através das posturas de transição. Conforme se desenvolve, seu ponto de gravidade vai se modificando e se afastando do solo, e sua superfície de contato vai diminuindo, pois vai alcançando a bipedia.

Essa postura é intermediária na sequência da mudança da posição de decúbito dorsal para decúbito ventral. Conforme seu domínio corporal, o bebê tenta uma nova posição, voltando à anterior caso necessite, e assim continua até dominar a nova postura e sentir-se confiante, tranquilo e confortável com ela.

Prosseguindo as análises das posturas de transição até o sentar, a postura seguinte, decúbito ventral, é quando o bebê gira por completo, executando um rolamento e ficando de barriga para baixo. A posição de decúbito ventral é um estágio do desenvolvimento postural que o bebê alcança como resultado da maturação de seu sistema nervoso e através de exercícios do seu complexo sistema de coordenação e controle dos membros, cabeça e tronco, o que vem sendo construído pelas posturas anteriores, dorsal e lateral.

FIGURA 38

Decúbito ventral





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Pode-se notar nas fotos de Pablo (6 meses) na Figura 38 que a professora o colocou deitado em decúbito dorsal no tatame, e ele iniciou então o exercício de se balançar de um lado para o outro, ensaiando um rolamento completo, pois já ficava na posição lateral. Após muitas tentativas, Pablo consegue rolar no piso e ficar em decúbito ventral. Vemos nas fotos que, quando ele atinge a posição de decúbito ventral, ficando de barriga para baixo, sua superfície de apoio está nos seus antebraços, peito, ventre, quadril e coxas, enquanto seus pontos de apoio são os cotovelos e a ponta dos pés.

Podemos notar, através das imagens, que Pablo (6 meses) já consegue sustentar o peso da cabeça, mantendo-a erguida e enxergando seu entorno, sendo esse o sinal de que está pronto para rolar. Como afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 54, tradução nossa), “o bebê pode se autorregular, apoiando a cabeça e descansando quando necessita, e pode voltar

à posição de decúbito dorsal para seguir brincando livremente, sem que produza um excesso de tensão no ombros e no pescoço”. Pablo descobriu por ele mesmo e no seu tempo que estava preparado para sustentar sua cabeça, uma vez que já podia rolar. Como declara Pikler (2010, p. 95, tradução nossa), “um bebê se encontra em decúbito ventral quando toda a superfície ventral do tronco participa na sustentação, depois, progressivamente e com a ajuda dos antebraços e mãos, o tronco se levanta cada vez mais”, como se percebe na sequência de fotos do menino.

Em outro momento de Pablo (Figura 39), pode-se observar sua postura em decúbito ventral e como ele está seguro nessa posição. No chão, ele brinca com uma caneca de inox, realizando movimentos com os braços, trazendo a caneca até a boca, segurando a caneca com uma das mãos e olhando para ela; enfim, Pablo experimenta muitas possibilidades com a caneca na postura de decúbito ventral, porque já consegue sustentar o peso da sua cabeça e sabe onde precisa se apoiar para brincar livremente nessa posição.

FIGURA 39

Sustentação do cabeça





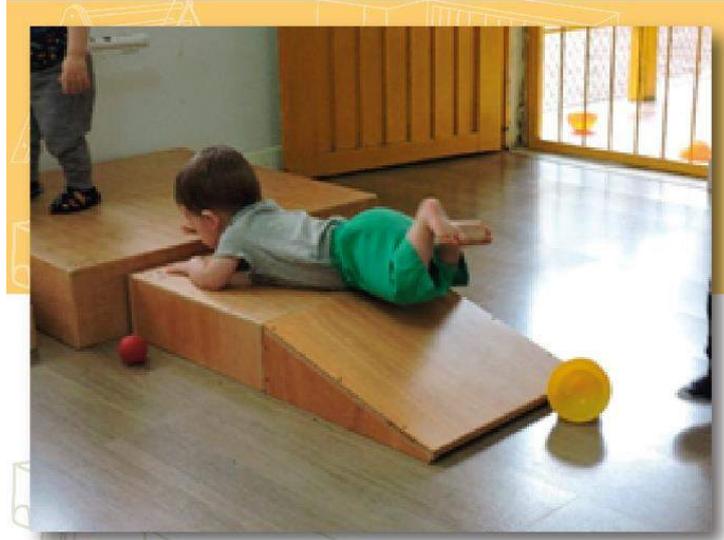
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A partir da posição de decúbito ventral, Pablo (6 meses) ensaia seus primeiros deslocamentos, o girar e o rastejar, pois está seguro para isso. Segundo indica Pikler (2010), o bebê rasteja quando avança mantendo o ventre sobre o solo e impulsionando-se com a ajuda de seus quatro membros, como se pode ver nas fotos da Figura 40, nas quais Pablo está rastejando no seu ritmo e por sua própria iniciativa. Como Pablo está experimentando seus movimentos e passando por todas as posturas de transição, é possível observar esse estágio em decúbito ventral atingido no seu tempo e de acordo com suas possibilidades, fazendo com que ele exercite e adquira força muscular para avançar para a postura seguinte. Os deslocamentos permitem que Pablo alcance outros espaços na sala e outros objetos, bem como interaja tanto com os objetos e mobiliários quanto com os outros bebês de outra forma, com mais proximidade.

FIGURA 40

Rastejor







Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na situação apresentada por Pablo (6 meses) (Figura 40), ele está no chão da sala, brincando com objetos, larga os objetos e olha outros bebês na rampa. O bebê então rola, fica na posição de decúbito ventral e rasteja até a rampa, onde vai subindo até chegar na caixa. Ele chega na caixa rastejando, utilizando braços e pés para realizar esse movimento. O que constatei foi que, no início desse processo, arrastando o corpo, os bebês se deslocam lentamente e com muito esforço; porém, à medida que vão experimentando a posição e os deslocamentos, a velocidade aumenta e vão buscando as superfícies mais baixas para subir, exatamente como mostram as fotos da Figura 40.

O domínio da posição ventral se reflete na aquisição da sustentação da cabeça de forma harmoniosa e sem crispação, dado o processo de maturação do sistema nervoso central e a aprendizagem que o bebê vem realizando a partir de seu movimento livre (PIKLER, 2010).

Observando os deslocamentos de Pablo, percebi que, nesse período, o bebê se torna mais ativo, o que corrobora a afirmação de Gruss e Rosemberg (2017, p. 58, tradução nossa) de que o bebê “coordena mais os movimentos de todo seu corpo, tonifica a musculatura das costas, braços e pernas e começa a se deslocar, permitindo, entre outras coisas, ampliar a exploração do espaço e de seu mundo”. Isso me faz pensar em como seria se esse bebê não pudesse desfrutar da liberdade de movimento ou se ele tivesse seus movimentos coordenados por um adulto, trazendo, assim, para a discussão, a importância do movimento livre.

A partir do momento em que os bebês começam a buscar mais espaços, mais pontos de apoio, vão fortalecendo sua musculatura e, com isso, seguem na transição de uma postura para outra. Golse (1992, p. 22, tradução nossa) alega que “a qualidade de cada etapa de desenvolvimento condiciona as etapas anteriores assim como o cimento de um edifício condiciona a solidez dos pisos superiores”. Como observador e pesquisador que realizou uma pesquisa com, e não sobre, bebês, concordo inteiramente com essa afirmação e vou além, pois acredito que a qualidade é garantida pelo respeito aos tempos de desenvolvimento de cada bebê, bem como pela confiança nas suas capacidades.

Uma questão que pode ser levantada aqui por muitos professores e pais é a de que há uma demora entre as etapas do desenvolvimento quando deixamos que isso ocorra de forma livre e autônoma. No entanto, devemos considerar o sem número de possibilidades que um bebê experimenta quando vive isso de forma livre e que isso qualifica seus movimentos, fazendo com que os bebês os executem de modo mais seguro, como podemos notar nas fotos de Pablo (6 meses) (Figura 40).

Dito isso, dando seguimento às transições, apresento a posição semissentada, na qual o bebê domina as mudanças posturais da posição de decúbito dorsal para a ventral, rola com destreza e rasteja, começando as primeiras tentativas de sair do chão. Para ilustrar a posição semissentada, relato um episódio de Pablo (6 meses), que já está quase se sentando com a coluna totalmente ereta. Pablo ainda não atingiu a posição sentada. Nas fotos da Figura 41, ele está na sala do grupo 1, estava deitado de lado brincando com objetos e resolveu transitar até a posição semissentada. Com seu braço direito, ele apoia o peso do seu corpo; seu tronco está mais erguido, porém ainda não completamente estendido; o centro de gravidade dele já está mais distante do solo. Podemos observar que o peso do corpo se sustenta em uma espécie de triângulo, conformado pela mão, pelo quadril e pela perna direita, e a perna

esquerda acompanha com um apoio sobre o pé. A mão esquerda permanece apoiada no solo, ajudando a postura a acontecer de forma equilibrada e harmoniosa.

FIGURA 41

Semissentado



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Esta é outra das posições de transição descritas por Pikler (2010, p. 96, tradução nossa): “o bebê se mantém semissentado quando, a partir da posição de decúbito dorsal, levanta o tronco até que forme um ângulo agudo com o solo, apoiando-se sobre o osso íliaco (osso do quadril), sobre os músculos e o antebraço ou as mãos”. Em minha entrada em campo, observei que Pablo (6 meses) realizava essa posição, já ficando quase sentado e utilizando o apoio das mãos e não dos antebraços, como se pode verificar na Figura 41.

Vemos aqui equilíbrio e harmonia na postura de Pablo (6 meses), o que lhe permite liberar a mão esquerda para brincar sem compensações ou medo de cair (Figura 41). Os apoios estão sendo realizados pelo lado direito do corpo, com a perna esquerda sustentando, levemente flexionada, com o apoio do pé contribuindo para a manutenção dessa postura.

Um ponto relevante também a ser tratado é o que afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 63, tradução nossa): “essa posição é difícil de ser observada quando os bebês são sentados pelos adultos antecipadamente, sem esperar que o façam por sua própria iniciativa”. Isso demonstra a importância de deixar o bebê livre para que possa vivenciar as posturas de transição, visto que, se há interferência, antecipando fases do desenvolvimento, eles passam de uma fase a outra sem estarem fisiologicamente preparados para isso. As fotos de Pablo (6 meses) (Figura 41) nos mostram como cada nova postura encadeia os elementos anteriormente adquiridos, fazendo com que haja uma reorganização do conjunto, ou seja, que a postura anterior auxilia na aquisição da postura seguinte, dando sequência ao desenvolvimento dos bebês.

A partir da postura semissentada, o bebê então vai alcançar o engatinhar, ficando na posição de quatro apoios. Com o progresso do domínio do corpo, o bebê vai estruturando seu equilíbrio e verticalizando, isto é, afastando seu centro de gravidade do solo, diminuindo sua base de sustentação, como nos mostra o episódio de Carlos (10 meses):

#### ***Engatinhando***

O movimento de engatinhar demonstra que o bebê é um sujeito ativo, de ação e não somente de reação (CHOKLER, 2017), como nos mostra Carlos (10 meses). Em um dia ensolarado, a professora foi com os bebês para o pátio, deixando-os percorrer todo o espaço. Carlos se deslocou até o pátio engatinhando pelos corredores da escola. Chegando no local, um espaço com grama sintética, bem amplo e com muitos objetos, ele resolveu explorar o espaço, deslocando-se por todos os cantos. Como Carlos domina o movimento de engatinhar, ele foi até o pátio por conta própria, não foi levado por um adulto, o que demonstra também sua iniciativa, seu desejo e a possibilidade de, ao mover-se em liberdade, poder fazer suas escolhas. (Diário de Campo, outubro de 2019)

FIGURA 42

[Engatinhando]







Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Notei, durante a observação de Carlos no pátio, que o movimento de engatinhar possibilita a mudança frequente de posturas e um movimento ativo, fazendo com que Carlos se afastasse da professora, se aproximasse dos objetos, brincasse com eles sentado, voltasse a engatinhar, experimentasse diferentes superfícies. Engatinhando, Carlos subia degraus, descia degraus, parava quando achava necessário, se reequilibrava e continuava suas ações.

Como se observa nas fotos da Figura 42, Carlos (10 meses) está apoiado nas mãos, joelhos e pernas, sua cabeça está seguindo a linha da coluna, pois estava em deslocamento, e seu tronco está afastado do piso. Já na última foto, alternando joelhos e mãos, Carlos se desloca engatinhando. Os dedos dos pés se apoiam e contribuem para esse deslocamento, fazendo com que ele explore, assim, um espaço cada vez mais amplo e com maior velocidade.

Gruss e Rosemberg (2017, p. 67, tradução nossa) apontam que “a alternância no movimento das pernas e braços que ocorre durante o engatinhar é uma preparação para o caminhar”, como se pode observar na última foto (Figura 42). Dessa forma, deixar os bebês viverem a experiência de se deslocarem livremente e atingirem suas posturas por iniciativa própria faz com que eles se apropriem de seu corpo, sentindo-se agentes de suas aprendizagens.

Depois de muito engatinhar e se deslocar, na sequência das posições, o bebê atinge o sentar. É neste ponto que com frequência o adulto interfere diretamente. Afirmando isso pois tenho visto, tanto nas creches quanto nas famílias, uma pressa e uma necessidade de fazer o bebê se sentar antes do tempo, antecipando uma postura e, como se pode notar na descrição feita até aqui, fazendo com que o bebê deixe de passar por algumas posturas de transição para chegar até a postura sentada. Por esse motivo, Pikler (2010, p. 118, tradução nossa) alega que “é certo que a posição sentada facilita a manipulação e favorece a observação do meio, mas não no caso do bebê que se sustenta torpemente, sem segurança ou que foi colocado nessa postura”.

Como nos aponta Pikler (2010, p. 41, tradução nossa), “o importante não é o que o bebê já faz, senão como faz o que já faz”, ou seja, o caminho que o bebê percorre até atingir determinada postura, suas escolhas, suas vivências, se suas conquistas motoras foram espontâneas ou se foi forçado a atingi-las. Concordando com a autora, penso que nós, adultos, devemos observar os bebês não para vermos o que eles já fazem – principalmente nas creches, pois muitos já chegam na postura sentada, por exemplo –, mas como eles fazem seus movimentos, como eles se deslocam, o que buscam, qual é a intenção da sua ação.

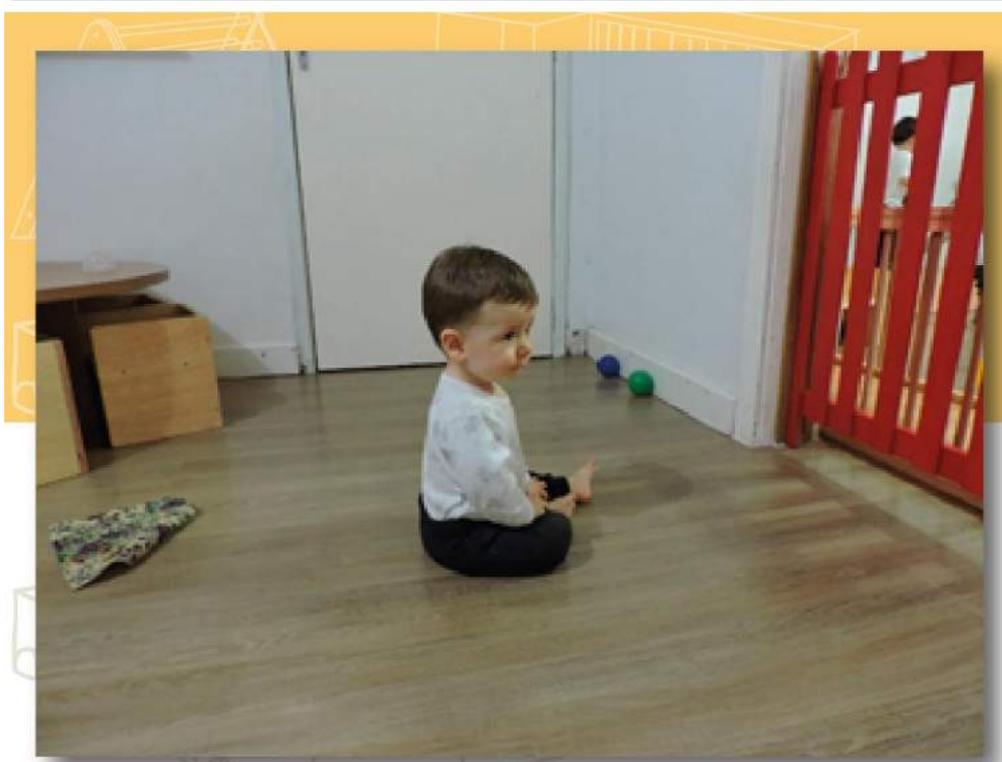
Alguns bebês são forçados a se sentar, e podemos perceber isso quando o bebê permanece na postura sentada não buscando brinquedos, por exemplo, por medo de se movimentar e cair, devido ao fato de não ter ainda o equilíbrio necessário para tal ação. Dessa forma, os estágios piklerianos obedecem à seguinte regra: de uma parte, cada estágio consecutivo utiliza uma base de sustentação menor que a do estágio anterior e, por outra, há cada vez mais o afastamento do centro de gravidade dessa base (FEDER, 2011).

Para a Abordagem Pikler, um bebê está sentado “quando seu tronco está aproximadamente na vertical e seu peso descansa quase inteiramente sobre os ísquios e os glúteos” (PIKLER, 2010, p. 97, tradução nossa). Isso pode ocorrer em diversas posições, entre elas, com as pernas estendidas para a frente, para o lado, ou mesmo flexionadas. Inclusive, o

bebê pode estar sentado sobre ou entre os calcanhares. Para atingir a posição sentada, as posições de transição pelas quais o bebê passa são a posição semissentada, de quatro apoios e, mais tarde, de joelhos. Entretanto, Pikler (2010) jamais observou um bebê se sentar a partir da posição de decúbito dorsal. Durante minha observação, verifiquei diferentes formas de os bebês se sentarem, como compartilho a seguir.

**FIGURA 43**

Sentado com coluna ereta



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

É importante deixar claro que ninguém colocou Pablo (6 meses) sentado antes do tempo; ele foi passando por todas as posições de transição até sentar. A posição apresentada na Figura 43 é a posição sentada mais convencional e a que os adultos mais esperam que os bebês atinjam. Na Figura 43, Pablo (6 meses) está sentado sobre os ísquios, com a coluna ereta, a perna direita flexionada e a esquerda estendida. Sua base de sustentação, assim, é menor, pois está em processo de verticalização, quando também ocorre o afastamento do centro de gravidade do chão.

FIGURA 44

Sentado brincando



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Patrício, na Figura 44, também está sentado de forma harmoniosa e equilibrada. Rodeado por objetos, segura um em suas mãos, olhando para ele, pesquisando, observando, atento. Como afirma Feder (2011, p. 254, tradução nossa), “um movimento, uma postura ou um gesto preciso, quando são livres, ágeis e firmes, estão obrigatoriamente sustentados em um bom equilíbrio, estático para as posturas e dinâmico para os movimentos”. Em outras palavras, se não temos equilíbrio ou se temos a impressão de não estarmos equilibrados, podemos então ter uma certa tensão, apreensão, causando até mesmo uma impossibilidade de atuar, de se movimentar. Pode-se observar isso nos bebês que são colocados sentados antes do tempo. Como eles não construíram essa postura, sua musculatura não está preparada. Além disso, os bebês que foram antecipados não conhecem seus pontos de apoio, não viveram as trocas posturais e, quando estão sentados, nota-se que não arriscam movimentos por medo de caírem, dando, assim, uma falsa impressão, inclusive de que esses bebês não brincam ou são apáticos.

Dando continuidade, Paulo (1 ano e 5 meses), no pátio, na Figura 45, está sentado de outra maneira: as duas pernas estão à frente, sua coluna se mantém ereta, sua base de

sustentação também está equilibrada, o que lhe permite ir até o objeto para pegá-lo; para isso, ele flexiona um pouco o pescoço. Observando seus ombros, percebe-se que estão relaxados, não há tensão na postura de Paulo. Uma de suas pernas está flexionada, o que lhe permite passar para a posição de quatro apoios e engatinhar quando desejar. Ainda, seu equilíbrio postural permite que não utilize as mãos para se sustentar, deixando-as livres para pegar e explorar os objetos.

FIGURA 45

Sentado com perna estendida

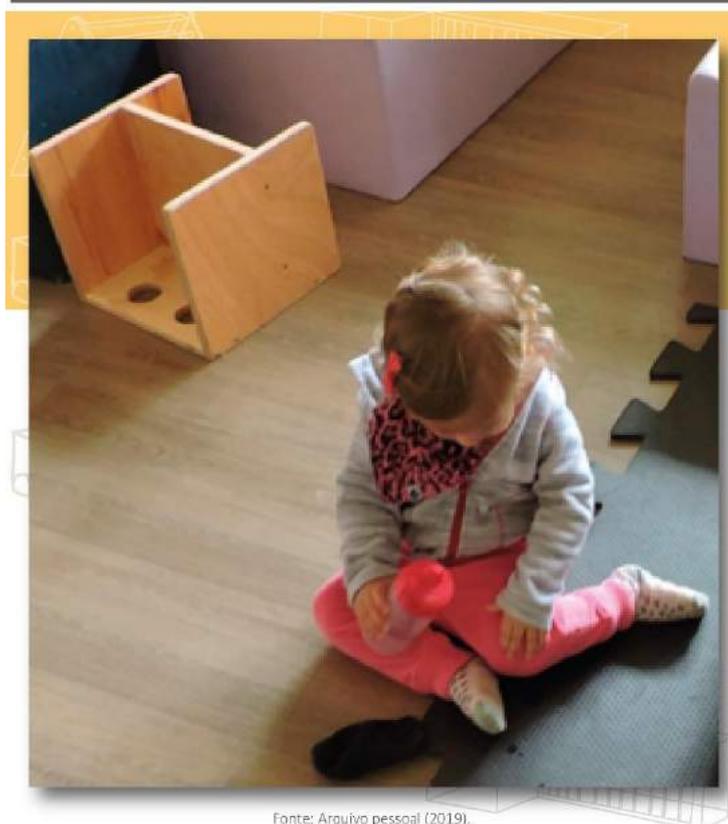


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Outra forma de sentar observada por mim durante a entrada em campo foi a apresentada por Alice (1 ano e 2 meses), na Figura 46. Nessa posição sentada, ela mantém uma perna flexionada mais à frente e uma mais para trás; porém, podemos verificar que sua coluna não está totalmente estendida, e seu pescoço flexionado faz com que sua cabeça esteja para a frente e para baixo. Isso pode se dever ao que aponta Feder (2011, p. 257, tradução nossa): quando se trata do equilíbrio, “a capacidade de empregar os sistemas de coordenação ou os sistemas sinérgicos em evolução de um estado ao outro permite que o movimento do

bebê tenha garantidos a fluidez e a adaptação a seu objetivo”. Na Figura 46, Alice (1 ano e 2 meses) está envolvida com a mamadeira, olhando-a, explorando-a. Não se encontra em desequilíbrio, sua base de sustentação é menor, e essa posição propicia, da mesma forma, que ela, assim que desejar, engatinhe, se apoie e se desloque pela sala.

**FIGURA 46** Sentada com uma perna flexionada para a frente e uma para trás

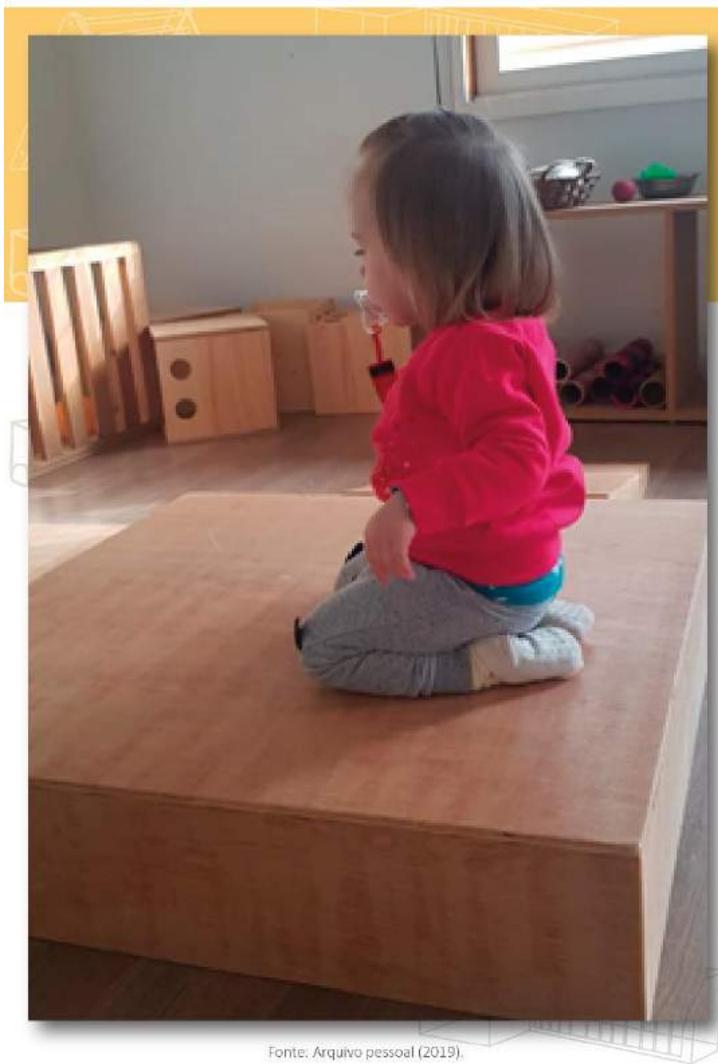


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Por sua vez, Olga (1 ano e 2 meses), durante a observação, me mostrou ainda outra forma de sentar. Na Figura 47, pode-se observar Olga em outra postura do sentar, em que ambas as pernas estão flexionadas para trás; sua coluna, alinhada; e as mãos, livres para experimentar, pegar objetos e, se necessário, se apoiar. Ela está sentada sobre os tornozelos e, dessa maneira, preparada para se deslocar quando desejar. A qualidade do equilíbrio organizado a partir das experiências anteriores, das etapas precedentes, faz com que ela tenha segurança e suporte necessários para poder manipular os objetos.

FIGURA 47

Sentada sobre os calcânhares

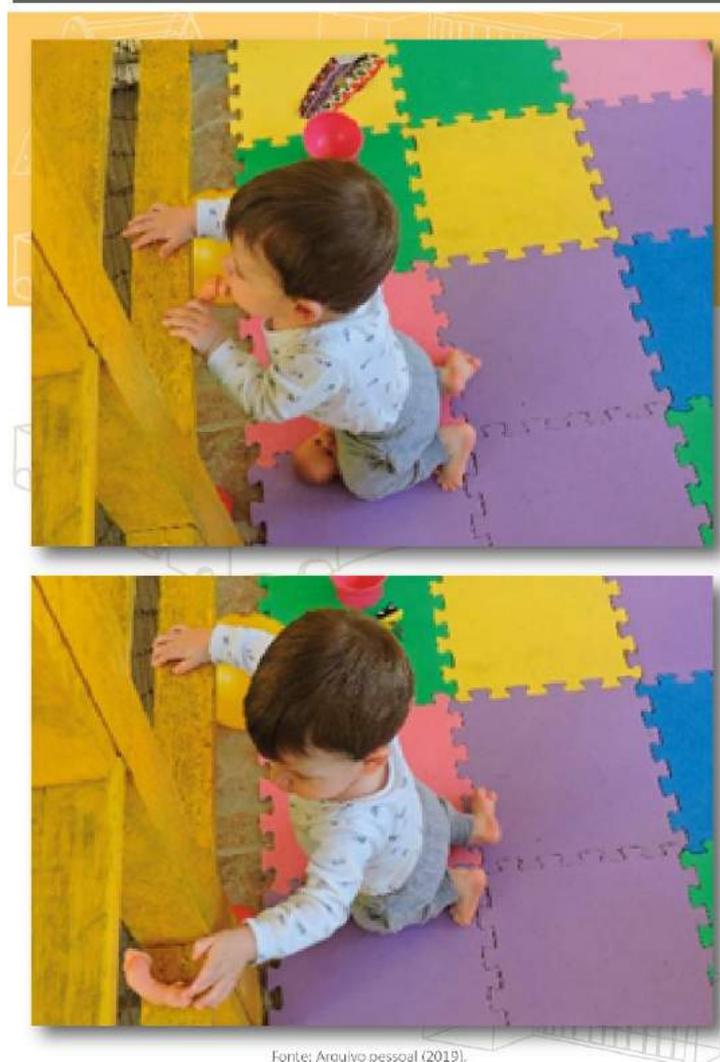


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A continuidade desse processo se dá através das posturas de transição. Os bebês já estão verticalizando, mas, para chegar até a posição em pé e caminhar, ainda faltam alguns estágios. O bebê necessita transitar por algumas posturas, sendo uma delas a de joelhos.

FIGURA 48

Dê joelhos com apoio



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nas fotos da Figura 48, Pablo (6 meses) se mantém erguido sobre os joelhos, seu peso está distribuído sobre ambos os joelhos e, como base de sustentação, se observam seus pés apoiando, seus dedos abertos auxiliando, o centro de gravidade mais próximo do solo, permitindo um equilíbrio harmonioso com o tronco erguido de Pablo (6 meses), bem como a cabeça alinhada com sua coluna.

Partindo dessa postura, Feder (2011, p. 262, tradução nossa) traz para a discussão a questão da sensação de equilíbrio que não se percebe, ou seja, “o que se põe em alerta é o

contrário, a sensação de falta de equilíbrio, perda de equilíbrio ou perda de apoio”. Na Figura 48, Pablo não demonstra essa sensação, pois, através da liberdade para se mover a seu tempo e de acordo com sua vontade, adquiriu outro ponto importante apontado por Feder (2011): a segurança. A autora afirma que “a segurança acompanha o bom equilíbrio, e a falta de segurança ou insegurança resultam de uma sensação de falta de equilíbrio ou de uma sensação de perda de equilíbrio” (FEDER, 2011, p. 262, tradução nossa).

A partir do exposto, cabe uma pergunta: quantas vezes os adultos colocam os bebês em situação de desequilíbrio, ou de sensação de desequilíbrio? Talvez um sem números de vezes, na tentativa de ensinar-lhes a ficarem sentados ou na posição em pé, de antecipar as etapas do desenvolvimento motor. Pude notar durante a minha entrada em campo que os bebês objetos do meu estudo não eram colocados em posições de desequilíbrio, o que me faz pensar que se sentiam seguros para poderem realizar seus movimentos e aquisições posturais, dada a qualidade de seus movimentos e posturas.

As imagens de Pablo (6 meses) na Figura 48 nos permite observar com clareza a direcionalidade da lei de desenvolvimento cefalocaudal (da cabeça para o quadril) no processo de desenvolvimento neurológico, através da sustentação da cabeça e da tonicidade da musculatura que sustenta o quadril, deixando a postura de joelhos bem equilibrada. Essa posição também possibilita ao bebê experimentar outras formas de deslocamento, apoiando as mãos no chão e elevando o quadril, como se pode ver nas fotos de Paulo (1 ano e 5 meses) na Figura 49, no solário. Ele ainda não caminha, porém já fica em pé com apoio e engatinha.

FIGURA 49

Transitando



Na Figura 49, Paulo (1 ano e 5 meses) transita da posição sentada para a posição que vemos na segunda foto, em quatro apoios. Nela, Paulo (1 ano e 5 meses) já está na posição de quatro apoios, com sua sustentação nas mãos e nos joelhos. Observa-se a mudança dos pontos de apoio e a elevação do quadril. Chega-se à uma etapa com sensível redução dos pontos de apoio e elevação do centro de gravidade, localizado na altura dos glúteos.

Para melhor entendermos esse estágio, Feder (2011, p. 258, tradução nossa) aponta que “a posição de decúbito dorsal, com a cabeça apoiada no solo, representa uma base de sustentação máxima, com o centro de gravidade próximo do solo”. Da mesma forma, a autora alega que “logo essa base vai diminuindo, e a distância do centro de gravidade em relação ao solo vai aumentando; inclusive dentro das posições básicas, cada dia se observam os aperfeiçoamentos que seguem as mesmas leis” (FEDER, 2011, p. 258, tradução nossa).

Percebi que, na Figura 49, Paulo (1 ano e 5 meses) organiza seu equilíbrio sobre quatro pontos de apoio: as mãos e os pés. Já na Figura 50, ele apoia também a cabeça. Na foto à esquerda, as pernas de Paulo estão levemente flexionadas, permitindo pequenos movimentos de reequilíbrio. Em todas as situações, observa-se a alternância de mãos e pés na tentativa dele de se deslocar, com o centro de gravidade igualmente afastado do solo. Na foto à direita, Paulo (1 ano e 5 meses) se apoia na cabeça, demonstrando um desequilíbrio postural, ou até mesmo uma provável hipotonia, em que seus músculos ainda não conseguem sustentar seu corpo nessa posição de forma adequada.

FIGURA 50

Posição de Urso



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Entre a etapa de engatinhar e a possibilidade de passar para a posição de cócoras ou agachada, na tentativa de ficar parado por si mesmo, alguns bebês se deslocam sobre mãos e pés, sem tocar os joelhos no solo. Como apresentam Gruss e Rosemberg (2017, p. 83, tradução nossa), “essa postura permite grandes deslocamentos com rapidez, agilidade e soltura. O espaço vai se ampliando, e o bebê vai se lançando ao mundo que o convoca com inúmeros estímulos e desafios”. Ao observar, notei também que é uma posição em que os bebês brincam muito durante os deslocamentos; eles sentem prazer em se deslocar assim, porém nem todos executaram essa posição e deslocamentos nessa posição.

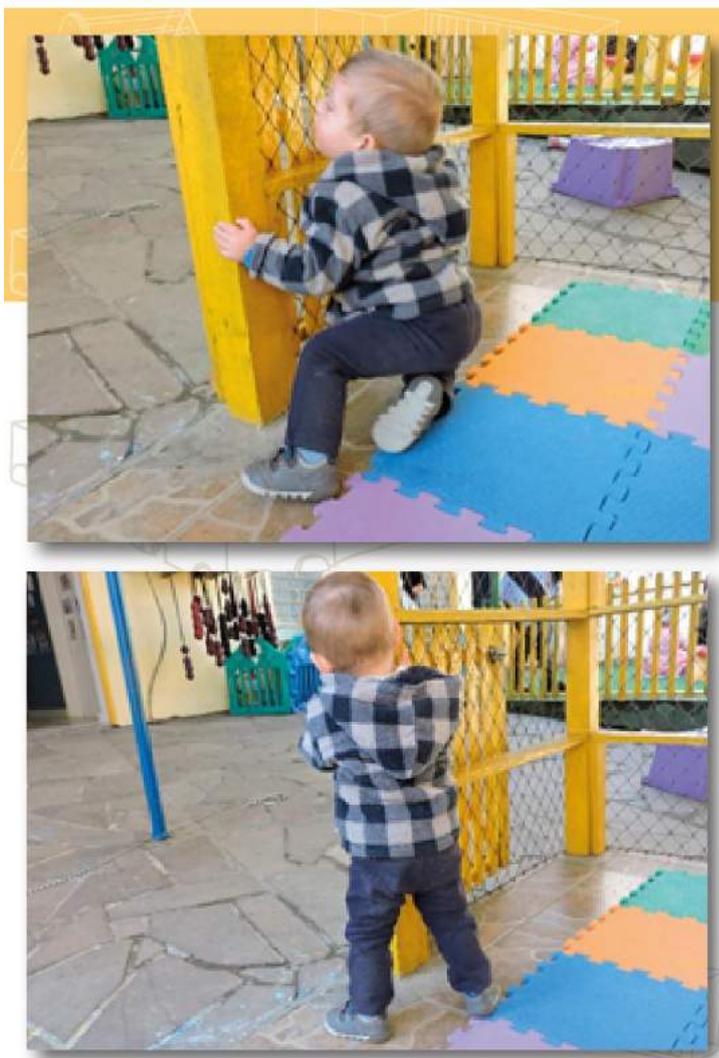
Dando continuidade às análises do processo de verticalização através das posturas de transição dos bebês, partindo da posição de joelhos, os bebês começam a se apoiar e, por conta disso, a se colocar em pé com apoio. Para mostrar essa posição, apresento o episódio de Paulo (1 ano e 5 meses).

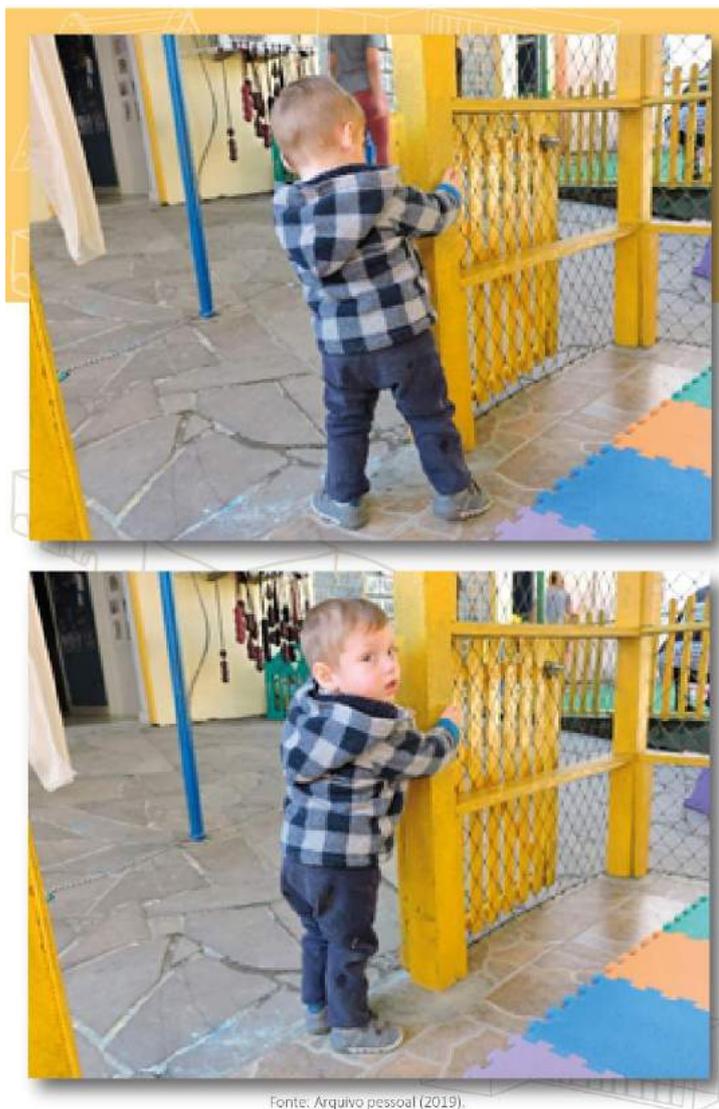
#### ***A conquista de Paulo***

Paulo (1 ano e 5 meses) estava no solário e se aproximou do cercado engatinhando. Iniciou assim uma sequência de trocas e ajustamentos posturais, com uma vontade e uma plasticidade bastante interessantes. Desde a posição em quatro apoios, ele transitou para a posição agachada até ficar em pé com apoio, com um domínio relativo à regulação de seu equilíbrio. Ele apoiou ambas as mãos no cercado, permitindo assim a verticalização do tronco e assegurando também outros pontos de apoio sobre o solo, com o dorso do pé e o joelho direitos e o pé esquerdo. Apoiando-se com força sobre o pé esquerdo, Paulo (1 ano e 5 meses) impulsionou-se fazendo uma alavanca, com o auxílio também do pé direito, tracionando o tronco com ambas as mãos, fazendo com que o pé direito virasse o quarto ponto de apoio. Permitiu-se, assim, uma mudança postural, com a elevação do centro de gravidade, deixando-o distante do plano de sustentação. Dessa forma, Paulo desenvolveu uma ação muito complexa e que exigiu dele ajustes de equilíbrio dinâmico para poder chegar até a posição em pé e permanecer com as mãos no cercado. Quando ele conseguiu ficar em pé, virou seu rosto, buscando com seu olhar me comunicar sua conquista. (Diário de Campo, setembro de 2019)

FIGURA 51

Em pé com apoio





O episódio de Paulo (1 ano e 5 meses) demonstra o que Feder (2011, p. 260, tradução nossa) aponta: “um movimento é bom se cada fibra muscular participa em forma modulada, podendo trocar de tensão e de elasticidade segundo as necessidades do desenvolvimento do ato”. E é exatamente isso que constatei nos movimentos do menino; ele sentia e sabia quais eram os melhores pontos para seus apoios e o fazia utilizando todos os grupos musculares, não sobrecarregando nenhum lado do corpo. Além disso, ele realizava seus movimentos com um sorriso no rosto, que parecia demonstrar toda a sua alegria e satisfação em poder realizá-los por sua própria iniciativa e de acordo com suas possibilidades.

Observando a sequência de fotos de Paulo (1 ano e 5 meses) na Figura 51, percebe-se seu desenvolvimento através de uma atitude em que se desafiava por iniciativa própria a buscar a verticalidade e ficar em pé. Nesse sentido, passando o apoio das mãos do solo para

a altura dos ombros, as mãos acompanhando a elevação do tronco, a coluna se enrijecendo, o centro de gravidade se afastando da base de sustentação, ao final, com um semblante tranquilo expressando um sentimento de “eu consegui!”, demonstra a eficácia frente ao desafio de uma nova postura alcançada a cada etapa por sua própria vontade, com segurança e harmonia.

Nesse momento, chega-se à posição em que o bebê se põe de pé sem apoio, ficando parado por suas próprias forças. Uma forma de alcançar essa posição e fortalecer mais sua musculatura é passando pela posição de cócoras, na qual os bebês ficam com os joelhos flexionados, auxiliando no movimento para se levantarem.

FIGURA 52

Agachado



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na posição de cócoras ou agachada, Patrício (1 ano e 3 meses), na Figura 52, se apoia sobre a planta dos pés, seus joelhos flexionados, os glúteos e o quadril entre as pernas e a coluna ereta, levemente inclinada à frente para manter o equilíbrio. Sua cabeça elevada permite o olhar para a frente, suas mãos podem se apoiar onde quiser e pegar o que quiser, pois estão livres. Nessa posição, fica evidente também que a força de sustentação é exercida pela superfície plana dos pés. Nas fotos na Figura 52, percebe-se que ele brinca de forma equilibrada e harmoniosa.

A partir dessa posição, o bebê irá se verticalizando até chegar à posição em pé. Como afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 96, tradução nossa), “cada etapa do desenvolvimento psicomotor aciona coordenações globais de todo corpo e integra as experiências novas às anteriores, todas elas resultantes da motivação e do desejo”. Observei na creche que a possibilidade de se mover em liberdade pela sala faz com que os bebês, através de suas experiências, consigam integrar suas ações, funcionando como uma sequência em que as aprendizagens anteriores não só dão lugar a novas aprendizagens, mas se somam a estas. Além disso, notei durante a entrada em campo que, a cada nova postura adquirida, o bebê põe em relação sua noção espaço-temporal com o mundo externo, dado que a relação com os objetos está definida em um espaço orientado em relação ao próprio corpo.

Sendo assim, o bebê então verticaliza e consegue se manter em pé sem apoio, como nos mostra Carlos (10 meses) no episódio a seguir (Figura 53):

#### ***A verticalização de Carlos***

Carlos estava na sala do grupo 1, juntamente com os outros bebês, brincando livremente. O dia estava cinza e um pouco frio; dessa maneira, eles não foram para o solário. Carlos explorava cada canto da sala, deslocando-se em quatro apoios. Assim, suas mãos, ainda apoiadas no solo, faziam com que seu peso fosse distribuído pelo corpo em quatro pontos de apoio. Seus dois pés, suas duas mãos e suas pernas seguiam flexionados. Aos poucos, Carlos (10 meses) resolveu ir se levantando e, para isso, foi tirando suas mãos do chão, porém suas pernas permaneceram flexionadas. Observei em seu movimento que o quadril se elevou e o tronco se afastou do solo, fazendo com que o peso da parte anterior de seu corpo mudasse para pernas e pés. Essa dinâmica aconteceu para que ele então finalmente atingisse a posição em pé. (Diário de Campo, setembro de 2019)

FIGURA 53

Em pé sem apoio



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Com muita prudência, concentração e atenção, Carlos (10 meses) desenvolveu sua ação de elevar-se do solo e, como afirma Feder (2011, p. 68, tradução nossa), “a possibilidade de uma continuidade de uma ação e a segurança postural lhe permitem concentrar-se naquilo que deseja fazer”. Carlos (10 meses) demonstrou isso durante a observação: cada ação era realizada com muita concentração. Com as pernas ainda um pouco flexionadas, ele mantinha os joelhos parados, facilitando, assim, qualquer movimento na tentativa de reequilibrar ou até mesmo poder voltar para a posição anterior para uma regulação de sua postura.

Na segunda foto desse episódio sobre a verticalização de Carlos (10 meses) (Figura 53), pode-se observar uma postura vertical, com a coluna ereta, as pernas separadas, o que lhe dá uma base de sustentação ampla. Os ombros estão relaxados e o pescoço está firme, permitindo-lhe um domínio sobre seu corpo. Notei durante a observação nesse dia que ele

era muito concentrado e atento e percebi nele um orgulho por ter conseguido atingir seu objetivo. Como explica Pikler (2010, p. 98, tradução nossa), “o bebê está em pé quando se encontra aproximadamente vertical, seu peso repousa sobre uma ou as duas plantas dos pés, independentemente se se agarre com uma ou as duas mãos ou que não se agarre”.

O episódio de Carlos (10 meses), partindo da posição em quatro apoios para a posição em pé sem apoio exemplifica a importância do movimento livre (PIKLER, 2010). Além de estar em um ambiente de qualidade, o bebê tem o desejo de estar ativo, brincando. Nesse contexto, para Feder (2011, p. 63, tradução nossa), “facilitar a liberdade de movimentos quer dizer que a partir de assegurar as condições do entorno e de cuidados, se brinda ao bebê a possibilidade de se mover a seu gosto”. A autora referencia também que, ao fazer isso, o adulto permite ao bebê descobrir por si mesmo as etapas do desenvolvimento de forma autônoma, vivenciando suas posturas, exercitando, aperfeiçoando e utilizando seus movimentos conforme sua conveniência, seja para brincar ou para outra atividade, assim como, quando chegar o momento, abandonar essas posturas em busca de novas. E foi exatamente o que Carlos (10 meses) fez ao transitar de uma postura a outra, ficando em pé e aproveitando tudo que essa postura pode proporcionar a ele.

Sendo assim, alcançar a verticalização é muito importante para os bebês e para seu desenvolvimento e, de forma autônoma, mais ainda, pois lhes dá, como pude constatar durante minha observação, uma sensação de poder e prazer por terem conseguido, por seus próprios meios, chegar à posição em pé. Como ressaltam Gruss e Rosemberg (2017, p. 104, tradução nossa), “respeitar os tempos e aceitar que cada um chegará quando estiver preparado para isso, lhes permitirá empoderar-se e apropriar-se de si mesmo e do espaço que os rodeia”. Concordando com as autoras, complementaria que, dessa maneira, favorecemos o desenvolvimento dos bebês enquanto sujeitos autônomos, capazes e donos de suas ações.

Um ponto importante a se considerar é que a aquisição da postura em pé deve ser natural e espontânea. Nesse sentido, Pikler (2010, p. 98, tradução nossa) aponta que, “para levantarem-se, os bebês primeiramente se agarraram a objetos estáveis ou no cercado das salas, para mais tarde conseguirem ficar em pé sem se agarrarem”. É muito diferente de quando o bebê é levado até essa postura; por exemplo, quando os adultos pegam os bebês pelos punhos, com os braços para cima, tentando ensiná-los a caminhar. Pior ainda é quando o bebê é colocado em um andador, pois o tronco fica inclinado para a frente, o bebê fica na ponta dos pés, a velocidade do andar não é a mesma de quando o bebê anda naturalmente e,

além disso, não tem controle algum sobre a ação, fazendo com que ele não construa seus movimentos e organize suas defesas corporais caso se desequilibre ou caia e necessite se proteger. A autora aborda ainda que “o bebê dá seus primeiros passos sem se agarrar em algo quando se põe de pé desde o solo e se desloca alguns passos sem apoio” (PIKLER, 2010, p. 99, tradução nossa), sendo o começo do caminhar sempre precedido da aquisição de poder se colocar em pé livremente, contrariando a lógica do andador.

O que observei em campo foi que, quando alcançam a postura em pé, depois de andar de lado com apoio, os bebês dão seus primeiros passos sem apoio até consolidar o caminhar com equilíbrio e segurança postural. Isso é demonstrado nas fotos de Patrício (1 ano e 3 meses) na Figura 54, um bebê que já atingiu a postura em pé, porém ainda se apoia em seus deslocamentos, pois não está totalmente seguro para andar sem apoio, em situação de equilíbrio dinâmico.

FIGURA 54

Apoiando-se



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

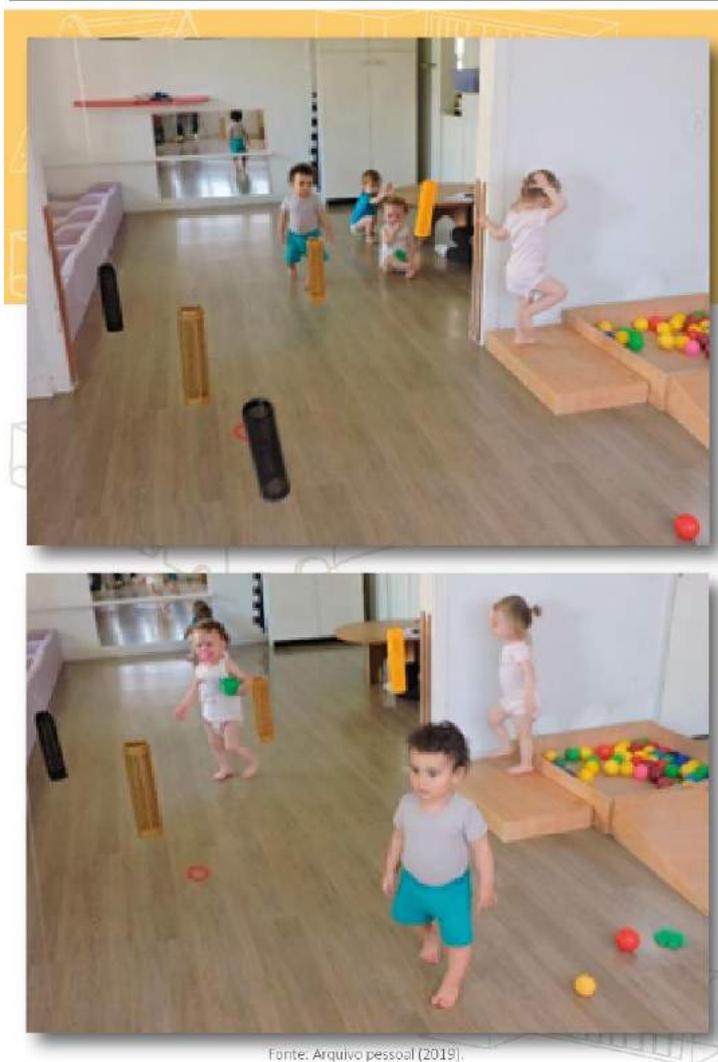
Após esta etapa, os bebês então iniciam o processo para atingir o caminhar, ou seja, poder se deslocar em pé sem apoio e de forma equilibrada, com segurança postural, o que Carlos (10 meses) nos mostra em seu episódio:

#### ***Andanças***

Carlos (10 meses) se deslocava caminhando pela sala do grupo 1. Caminhava pelos espaços onde a professora havia montado uma proposta com vários objetos, pendurados cada um em uma corda. Ele estava vestindo um calção verde de tecido leve e uma camiseta de cor clara, o que lhe permitia se mover confortavelmente. Estava de pés descalços, o que lhe assegurava sentir os pontos de contato dos pés com o solo, os dedos, tendo a percepção do movimento de caminhar. Como aponta Feder (2011, p. 63, tradução nossa), “as condições do entorno material que permitem o desenvolvimento dessa motricidade são: vestimenta adequada, piso firme, espaço seguro, brinquedos e mobiliário adaptados [...]”. Carlos vinha da área de dormir e comer em direção à parte da sala onde fica o mobiliário Pikler. Andava bem concentrado, olhando para a frente, pois ali havia obstáculos pendurados. O menino, em pé, alternava o peso do corpo sobre a perna e pé esquerdos para poder tirar o pé direito do chão e então efetivar um passo e o movimento de caminhar. Seu tronco ereto, ombros relaxados, os braços soltos acompanhavam o movimento do caminhar, que é um movimento global do corpo e intervém no equilíbrio. Seu corpo demonstrava a satisfação na aquisição do caminhar: ele não estava contraído, não se percebia desprazer ou incômodo na ação de Carlos; bem pelo contrário, seu semblante estava tranquilo. (Diário de Campo, dezembro de 2019)

FIGURA 55

Cemitério



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Observando o movimento de Carlos (10 meses) na Figura 55, percebe-se a alternância dos seus pés, ficando por um momento sem o contato com o solo, fazendo com que o peso do seu corpo recaia sobre seu pé de apoio e liberando, assim, o pé que vai à frente para dar um passo e caminhar. Dessa forma, ele fica por um instante apenas com um ponto de apoio, tendo uma mínima base de sustentação, em situação de equilíbrio dinâmico. Observa-se também que não há tensões em seus ombros e pescoço, seus braços estão minimamente flexionados e participam, assim, da ação através de ajustes e reajustes contínuos.

A partir da apresentação e análise de toda a sequência dos marcos do desenvolvimento, posturas de transição e deslocamentos dos bebês, cabe ressaltar que, durante o primeiro ano de vida e parte do segundo, os bebês sujeitos da minha pesquisa experimentaram de forma progressiva essa sequência de posturas e deslocamentos, como constatei no decorrer da minha entrada em campo. Além disso, observei que o processo de afastamento do solo em direção à postura bípede ocorre de forma tranquila e no tempo dos bebês; eles passam da postura em que têm uma área de superfície com apoio muito grande em decúbito dorsal para uma postura com área de apoio mínimo, sobre os pés, ficando, assim, na posição em pé.

Nesse sentido, um dos fatores que nos constitui como humanos é a bipedia, ou seja, verticalizar, ficando na posição em pé. Segundo Gruss e Rosemberg (2017, p. 109, tradução nossa), “chegar a fazê-lo é um êxito, uma construção de cada bebê em particular, no momento adequado de seu desenvolvimento”. Ademais, “esta construção implica consolidar o equilíbrio do bebê, fazer com que ele se reafirme para se distanciar dos adultos de referência para poder explorar um espaço mais amplo” (GRUSS; ROSEMBERG, 2017, p. 109, tradução nossa).

Diante do exposto, “quando o desenvolvimento motor se efetua de acordo com suas ideias nas creches, segundo as quais os bebês se tornam progressivamente mais autônomos, mais capazes de se moverem livremente, a vida e o trabalho se organizam de outra maneira” (PIKLER, 2010, p. 125, tradução nossa). Cada bebê atingirá as etapas do desenvolvimento a seu tempo, como demonstrei até aqui em minhas análises. A partir disso, afirmo que essa exigência de que o bebê alcance as posturas o quanto antes não traz benefício algum para o bebê, pois, antecipando etapas, como afirmam Gruss e Rosemberg (2017, p. 109, tradução nossa), “aumenta a dependência do bebê em relação ao adulto, frente à necessidade de ser protegido de golpes e quedas, e reforçam a dependência emocional”. Observei igualmente

que os bebês não conseguem organizar suas defesas diante dos desequilíbrios, demonstrando torpeza quando não deveria haver.

Dando continuidade às análises, na próxima seção, abordarei as interações dos bebês com seus pares de mesma idade e idades diferentes.

#### 8.4 AS INTERAÇÕES COM OS PARES

Talvez uma das grandes preocupações de pais e professores em relação a deixar os bebês na Escola de Educação Infantil seja a questão da comunicação. Como o bebê vai comunicar caso necessite de algo ou não goste de algo se ele ainda não fala? Pensando nisso, apoio-me nos aportes de Wallon (1971, p. 93-94) quando afirma “que o homem é ao mesmo tempo um animal que fala e que vive em sociedade”. Mesmo durante os momentos de silêncio dos bebês, pude observar sua atenção aos sons, palavras, movimentos, como se buscassem interagir com o entorno no qual estão inseridos naquele momento.

A esse respeito, Aguiar *et al.* (2017, p. 121) apontam que “podemos pensar que o repertório do bebê é ilimitado em possibilidades de comunicação e interação, no entanto, nas últimas décadas, a ciência nos mostra que os bebês são responsivos desde o nascimento”. No decorrer da realização da pesquisa, constatei que os bebês já se expressam de forma sensível, participando ativamente nas interações sociais. Além disso, observei que o fato de ter brinquedos no espaço onde estão os bebês e de eles habitarem esse espaço não garante a interação com os pares e com os adultos. É possível, como indicam Stambak *et al.* (2011, p. 2), que, nos momentos de brincadeira, apesar de haver brinquedos, as crianças fiquem isoladas e mostrem sinais de aborrecimento: enrolar os cabelos, andar à toa, etc.

Pode-se, então, estabelecer momentos de brincadeira em que as crianças se vejam estimuladas a se comunicar, manifestando ao mesmo tempo uma atividade própria, tomando iniciativas e evidenciando os problemas que percebe (STAMBAK *et al.*, 2011)? Respondendo às autoras, observei na minha pesquisa que sim, é possível. É não só possível como necessário proporcionar aos bebês a liberdade de movimentos para que, através do seu desejo, escolham os objetos com os quais querem interagir. Também de forma autônoma, a partir de sua própria iniciativa, devem poder eleger com quem e de que maneira interagir no espaço que habitam na Escola de Educação Infantil.

Assim, “como a criança, nas etapas iniciais do desenvolvimento, ainda não possui a linguagem verbal, será através da comunicação não verbal [...] que pistas aparecerão para ajudar a desvendar suas necessidades e ter suas demandas atendidas” (AGUIAR *et al.*, 2017, p. 122). Enquanto não fala, o bebê se comunica de diversas formas: por gestos, expressão corporal, choro, protoconversas. A comunicação é essencial para o bebê, porém, durante minha pesquisa, notei que muitas vezes as leituras das professoras não correspondiam ao que o bebê queria comunicar. Acredito ser esse um dos desafios para os docentes e as docentes de bebês, pois a intenção dos bebês por vezes não é entendida. O bebê precisa se fazer entender para que atendam suas necessidades, e, com frequência, essas leituras não são feitas pelas professoras e professores de bebês. Nesse sentido, talvez um caminho fosse incorporar, na formação desses profissionais, os conhecimentos ligados ao campo de Educação Física, como corporeidade, corpo, esquema corporal, entre outros.

A partir do exposto, pode-se concluir que a comunicação não verbal também é uma forma de interação no início da vida. Para ilustrar essa afirmação, apresento um episódio de interação entre Alice (1 ano e 2 meses) e Patrício (1 ano e 3 meses) (Figura 56):

#### ***O bico de Alice***

Em uma manhã de setembro, ainda fazia frio. Na sala do berçário, dois bebês brincavam dentro da caixa Pikler com várias bolinhas. Eram Alice (1 ano e 2 meses) e Patrício (1 ano e 3 meses). Os dois bebês haviam transformado a caixa em uma piscina de bolinhas, algo que era recorrente nesse grupo. A menina e o menino, iniciando uma interação, levaram as bolinhas uma a uma para dentro da caixa. Após completarem o serviço, os dois entraram na caixa e continuaram a interação. Patrício observou que Alice chupava seu bico e investiu seus esforços para tirá-lo dela. Aproximou-se primeiramente, logo após segurou a corrente onde fica preso o bico e o tirou da boca de sua diáde. Essa ação gerou uma reação em Alice. A menina se jogou para trás na tentativa de impedir que o coetâneo lhe tirasse o bico. Alice comunicou isso a seu parceiro, corporalmente. Segurando a corrente com as duas mãos, Alice puxou o objeto de volta para ela. Frente a isso, a menina comunicou a ele, através do choro, que não gostou do que aconteceu. Patrício, por sua vez, comunicou à coetânea, através de um gesto, que ele havia conseguido o que queria. O menino fez isso com o bico de Alice em suas mãos. (Diário de Campo, setembro de 2019)

FIGURA 56

Disputa pelo bico





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No contexto das relações entre bebês, a disputa por objetos é uma situação que acontece inúmeras vezes. Percebi, em minha observação, que a forma de resolução dessas disputas era feita em geral de duas maneiras: pela busca do adulto por parte dos bebês ou sendo resolvidas pelos próprios bebês. Nesse contexto, Alessi e Garanhani (2019, p. 100) argumentam que os diálogos entre os bebês em disputa por objetos, “longe de serem harmoniosos, nos fazem lembrar das especificidades e diferentes pontos de vista das crianças e das diversas formas que elas encontram para manifestá-los perante o outro quando ainda não desenvolveram a fala”. No caso de Alice (1 ano e 2 meses), ela reagiu a essa situação como se tivesse sido coagida pela tentativa de Patrício (1 ano e 3 meses) e, imediatamente, buscou a professora através do choro, sinalizando que estava com um problema. Nesse caso, a professora esperou um pouco para ver se eles resolveriam entre eles a situação.

O choro é usado como forma de comunicação, tornando-se uma ação que pode provocar determinadas reações nos adultos (AGUIAR *et al.*, 2017). No episódio acima relatado, a professora se aproximou dos dois e conversou, explicando que o bico era de Alice (1 ano e 2 meses) e pediu que Patrício (1 ano e 3 meses) o devolvesse para a amiga. Não houve uma intervenção direta da professora, ou seja, a professora não retirou o bico de Patrício e o devolveu para a menina, ele mesmo o devolveu para a amiga. Nesse episódio, observei interações não verbais entre os bebês de mesma idade e interação verbal do adulto com o bebê.

Como docente que trabalha com bebês, penso o choro também a partir da acolhida, através das interações dos bebês com o adulto que se ocupará dele na Escola de Educação Infantil. Sendo assim, “cada criança reage de uma maneira e a cada dia ela vivencia novas experiências, o que se reflete nas suas ações e reações” (ALESSI; GARANHANI, 2019, p. 86). Por isso, a reação do adulto ao choro do bebê pode ocorrer conforme suas experiências pessoais anteriores e suas crenças. A reação do adulto ao choro do bebê também pode estar relacionada com a empatia e a emoção que o choro produz. Nessa perspectiva, apresento o episódio de Paulo (1 ano e 5 meses) (Figura 57):

#### ***O choro de Paulo***

Paulo estava brincando no solário da sala do berçário quando começou a chorar sem parar. A professora então se aproximou dele e, com um gesto acolhedor, colocou suas mãos nas costas do menino, na tentativa de acalmá-lo. A professora não se aproximou de Paulo para resolver a situação por ele, mas para acalmá-lo e dar a ele suporte para que conseguisse entender o que lhe causou essa frustração e poder

ajudá-lo a superá-la. Ela se dirigiu ao menino, perguntou o que aconteceu, nomeou suas emoções, dizendo: “Eu sei que você está chateado e eu estou aqui para ajudá-lo. Você quer ir para dentro?”. Em resposta à professora, Paulo balançou a cabeça, demonstrando que não queria sair do solário. A professora, então, atendendo ao desejo do menino, permaneceu no solário, próxima de Paulo. Isso acalmou o menino, que buscou objetos para brincar. (Diário de Campo, dezembro de 2019)

FIGURA 57

Paulo e a professora



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Entender o que os bebês comunicam é uma tarefa complexa; por isso, as mudanças frequentes das pessoas próximas dos bebês precisam ser evitadas (FALK, 2010). Na escola onde realizei minha pesquisa, existe essa estabilidade, pois não ocorrem trocas seguidas. No episódio compartilhado, Paulo e a professora demonstram essa relação de estabilidade. O menino não busca, na professora, respostas prontas e soluções para o seu problema. Ele busca, na professora, acolhida e entendimento. Sendo assim, a professora assegura a Paulo não só a segurança física, mas também a segurança emocional. Os bebês têm necessidades

de relações estáveis, como a de Paulo e sua professora, que, por “meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriam do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento, das regras de comportamento e das interdições” (FALK, 2010, p. 29, tradução nossa). Dessa forma, o bebê assume papéis alternados, como procurar e esconder, introduzindo novas combinações em sua adaptação ao mundo que o rodeia. Com o tempo, ocorre a substituição gradual do movimento pela atitude (o gesto), o que observei, por exemplo, quando a criança precisa pegar um objeto ao invés de simplesmente apontar para ele.

Sendo assim, para que essa comunicação aconteça na ausência da mãe, em um contexto de Escola Educação Infantil, é necessário “oferecer ao bebê uma possibilidade de relação afetiva privilegiada e contínua com um adulto permanente” (DAVID; APPELL, 2013, p. 5, tradução nossa). Assim, o vínculo se constrói e a comunicação entre as partes é favorecida.

Essas atividades de atenção personalizadas ocorrem cotidianamente na escola onde realizei minha pesquisa. Dessa maneira, tornam-se estruturantes, sendo referência para os bebês na construção da sua experiência social, auxiliando na ampliação de seu repertório de comunicação. Nesse âmbito, Hevesi (2011, p. 55) afirma que “a educadora que se acostuma a essa prática, considera natural informar, inclusive a um bebê, de todas as coisas que o afetam e afetam a vida do grupo”.

Nesse sentido, para além dos aspectos que restringem os bebês em determinada faixa etária, é preciso considerar que, mesmo tendo uma determinada dependência do outro para suprir suas necessidades básicas, principalmente nos primeiros meses de vida, os bebês possuem capacidades: interagem com o meio, com o adulto e através deles, aprendendo e se desenvolvendo. Dessa forma, pensar nas linguagens dos bebês pode parecer simples, porém nós, adultos, como ressalta Gottlieb (2009, p. 320), precisamos aprender que a linguagem dos bebês “não só não possui um dicionário pronto ou uma gramática, publicados como sem dúvida, apresenta regras ocultas”. A partir disso, apresento, então, um episódio de uma proposição feita pela professora:

#### ***Os bebês, o contexto e os materiais***

Naquela tarde quente de dezembro, cheguei para realizar a observação. A professora veio até mim e disse: “Professor, hoje eu vou fazer uma atividade com eles, vou arrumar o espaço, ajeitar os objetos, tudo em um espaço circunscrito”. A professora então colocou no chão, fixado com fita durex, um papel branco formando um tapete, demarcando o espaço da atividade. Ela aproximou o túnel Pikler e

colocou vários objetos em cima do tapete. Os bebês estavam no solário, esperando a professora terminar de arrumar para poderem então experimentar o que a professora propôs. Nem todos os bebês se aproximaram do espaço proposto pela professora. Os bebês então se sentaram e começaram a brincar, mas percebi algo nesse momento e que corrobora o que trouxe anteriormente como conceito de interação. Eles interagiam, estavam no mesmo espaço, porém não faziam a mesma coisa. Cada bebê brincou individualmente, mas ao mesmo tempo os olhares eram trocados uns com os outros, riam uns para os outros, um apontava para o outro. Havia uma comunicação e uma interação, inclusive com os bebês que não estavam sentados no tapete, mas que circulavam pela sala. Também houve interação dos bebês com a professora, que observava atenta cada ação dos bebês. Fiquei observando essa proposta e a ação dos bebês até um por um ser entregue pela professora aos seus pais. Após o último bebê sair, a professora pegou suas coisas, eu me dirigi ao local onde guardava minhas coisas, as coloquei na minha bolsa e fui embora. (Diário de Campo, dezembro de 2019)

FIGURA 58

A proposta





Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O episódio mostra que “o corpo, as ações, os gestos dos bebês, dialogam com o mundo, com o entorno, iniciando as relações consigo mesmo, com os objetos, com o outro, de forma contínua” (ANJOS *et al.*, 2004, p. 516). Essas interações entre os bebês eram recorrentes no grupo 1. A partir das imagens na Figura 58, é possível observar que os bebês estão no mesmo espaço, interagindo com os materiais e entre eles. Também é possível notar que estão à volta de um cesto, o que dá a impressão de que estavam fazendo a mesma coisa. Porém, cada um brincava com algo diferente, não obstante estando no mesmo contexto.

Por esse motivo, como afirmam Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p. 379), o conceito de relação “engloba a noção de interação como mais do que fazer algo juntos contemplando a regulação recíproca, implícita e não intencional, tratando a interação enquanto potencial de regulação entre componentes de um sistema”. A interação ocorre de variadas maneiras entre os bebês do grupo 1. A professora comunica aos bebês a proposta e eles a compreendem. Eles comunicam uns aos outros, através de suas ações, o que vão fazer; as respostas ocorrem por meio das protoconversas, dos gestos. O espaço não foi circunscrito para manter os bebês ali, segundo a professora. Foi apenas uma forma de organização para tal proposta. Inclusive, os bebês não ficaram somente no tapete. Eles circularam, interagiram com o mobiliário, com outros objetos que não estavam no cesto.

Verifiquei também, durante minha pesquisa, que as interações entre os bebês ocorrem com frequência, tanto entre os bebês mais novos de mesma idade quanto entre os bebês de idades diferentes, como apresento no episódio a seguir (Figura 59):

#### ***Diálogo sem palavras***

Após o lanche da tarde, a professora do grupo 1 planejou uma área de brincar para os dois bebês com idades aproximadas. Colocou um tatame para Fernando (4 meses), pois ele ainda não se locomovia. Colocou o menino em cima do tatame, na posição de decúbito dorsal para que ele brincasse. Pablo (6 meses), que, por sua vez, já se locomovia, rastejou e se aproximou de Fernando. Os dois bebês então dividiram a mesma área de brincar que a professora havia preparado. Fernando, quando percebeu a presença de Pablo, passou a buscá-lo com o olhar fixo, demonstrando sua intenção em interagir com Pablo. Um prestava atenção no outro, o que demonstrava que, além de estarem no mesmo espaço, estavam em relação. O olhar atento de Fernando buscava a presença e a resposta de Pablo. Da mesma forma, Pablo buscava o olhar e a presença do coetâneo. Em uma cena de um diálogo tônico, os dois desenvolveram uma protoconversa, com uma comunicação muito interessante, que só acabou quando a professora se dirigiu até Fernando para levá-lo ao trocador para arrumá-lo, pois sua mãe havia chegado. (Diário de Campo, outubro de 2019)

FIGURA 59

Fernando e Paolo





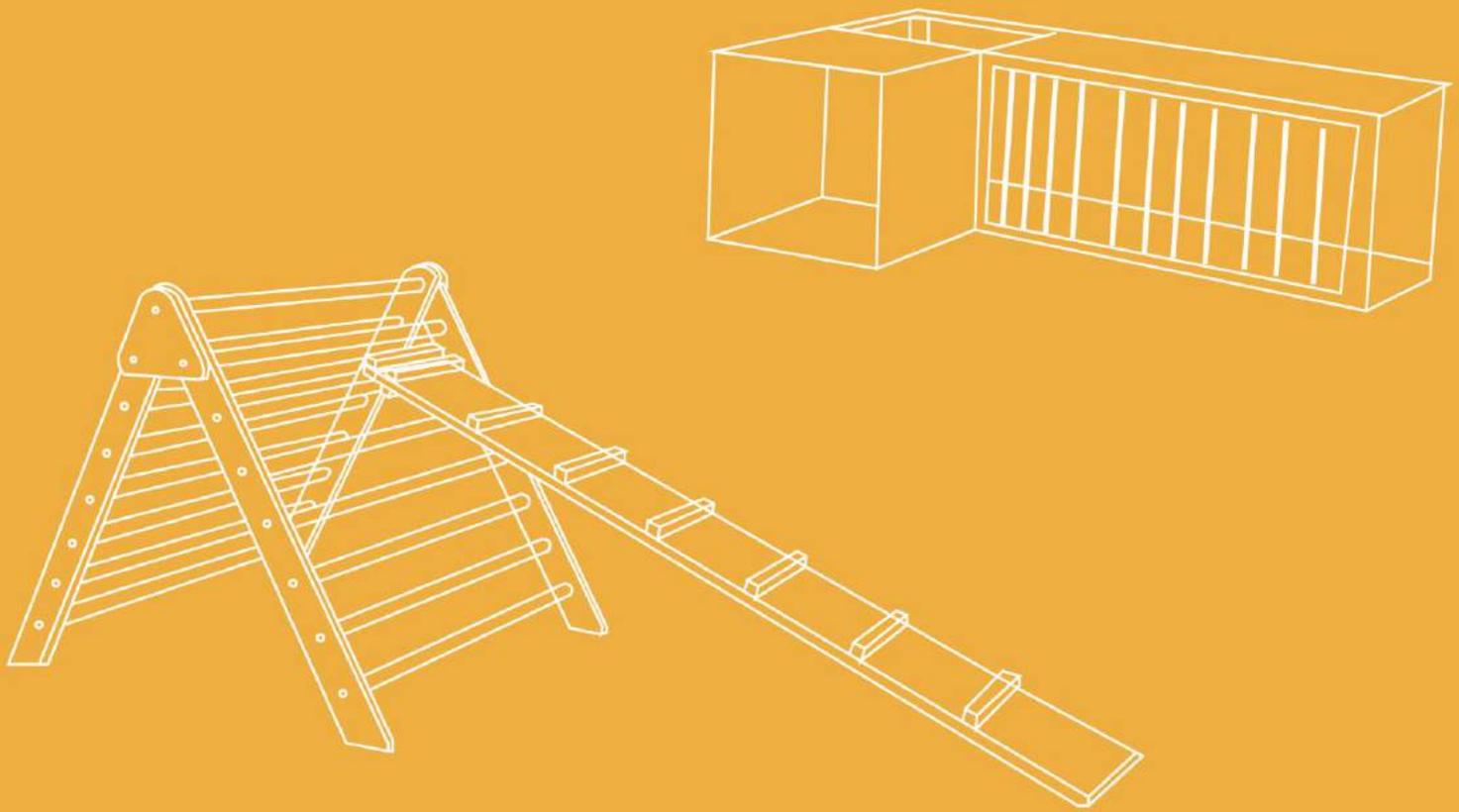
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O episódio compartilhado demonstra o que apontam Alessi e Garanhani (2019, p. 59) de que inicialmente “a criança e o outro se confundem. A distinção entre o eu e o outro (o não eu) ocorre por meio das interações sociais. O processo de socialização contribui para a crescente individualização, isto é, a construção da pessoa”. Corroborando o exposto, Wallon (1995 p. 182) afirma que, “no desenvolvimento da criança, sua pessoa também se forma, e as transformações que ela sofre, embora passem, despercebidas, têm uma importância e um ritmo acentuados”.

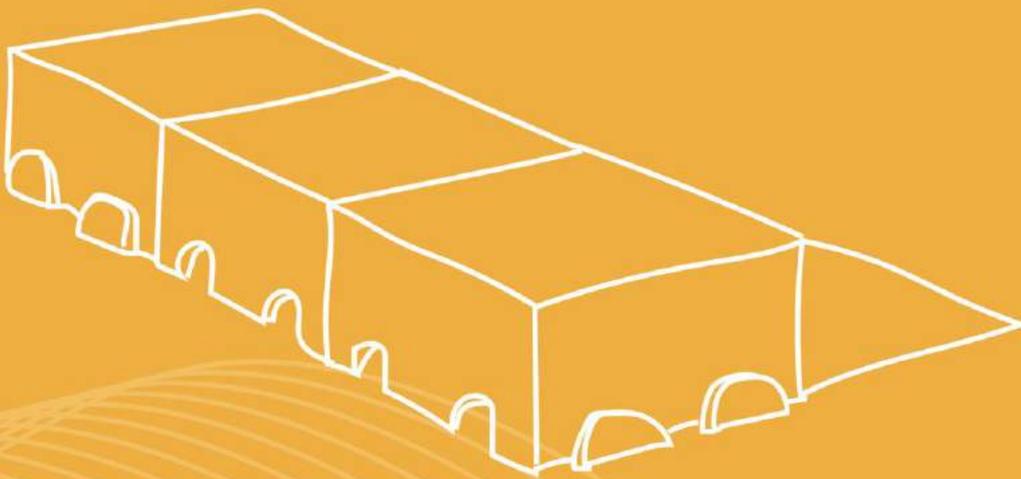
Na minha pesquisa, observei que os bebês que não se deslocam precisam dos adultos não somente para prepararem o espaço, mas também para serem colocados nesses espaços. Estar no mesmo local contribuiu para o desenvolvimento desses dois bebês citados no episódio compartilhado. A partir das ações de Pablo (6 meses), Fernando (4 meses) respondia corporal e visualmente, tentando, não só através da mimese como de seu próprio desejo, atingir, por exemplo, a postura de decúbito lateral. Por esse motivo, enquanto pesquisador e professor de Educação Física, destaco a relevância de bebês de idades distintas dividirem o mesmo espaço e, nesse espaço, poderem vivenciar sua motricidade de maneira livre.

Cabe ressaltar que a interação é mediada pelo adulto e pela organização do ambiente (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012). Sendo assim, o entorno é condição indispensável para o desenvolvimento global dos bebês e sobretudo das relações e interações. Para Pikler (2010), o adulto não oferece ao bebê nenhum estímulo especial orientado para que a aprendizagem ocorra, porém ele prepara o espaço para que isso aconteça. Dessa forma, a interação entre o bebê e o adulto se dá na maior parte durante os momentos de cuidados e durante os momentos cotidianos, quando a ajuda do adulto é imprescindível para satisfazer as necessidades do bebê. Mas esse adulto está ali, presente, dando segurança física e emocional, suportes para que os bebês experimentem os objetos, os espaços e as interações e relações pessoais.

Finalizando as análises, no próximo capítulo, apresento as considerações finais da minha pesquisa.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS





**FIGURA 60**

Alguns objetos utilizados pelos bebês



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Desde o início do processo de seleção para o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, eu sonhava com este momento: o dia em que eu enfim terminaria minha pesquisa. Esse momento chegou de fato, porém minha pesquisa não se encerra nesses dois anos. Através do que observei na prática e com base na teoria que sustenta meu estudo, posso afirmar que minha pesquisa tem grande valor tanto para a Educação Infantil quanto para a Educação Física, pois dialoga com o campo do desenvolvimento infantil no seu âmbito global.

Dessa forma, pensar em pesquisas com bebês é poder a seu tempo ir aprofundando os conhecimentos sobre metodologia (GRAUE; WALSH, 2003; DORNELES; FERNANDES, 2015), sobre ética (FERNANDES, 2016; BUSSAB; SANTOS, 2009; BARBOSA, 2014) e estratégias de geração de dados, uma vez que tal processo envolve a reflexão sobre a constituição do pesquisador, o contexto da creche, o qual adentra o espaço dos bebês no chamado trabalho de campo (GRAUE; WALSH, 2003; VASCONCELOS, 2016). Portanto, minha pesquisa teve como

objetivo, por meio da observação do movimento e das posturas dos bebês na creche, gerar dados de como os bebês constroem sua autonomia através do movimento livre, bem como possibilitar uma reflexão acerca de como eles estão constituindo e vivenciando sua motricidade e de que forma isso é viabilizado aos bebês.

Por esse motivo, apresento as considerações finais de minha pesquisa em três seções<sup>25</sup>. Na primeira seção, faço uma retomada da dissertação, destacando as principais discussões e as contribuições da pesquisa para o campo de estudos da Educação Infantil e da Educação Física. Na segunda seção, elenco as críticas que têm sido feitas em relação à Abordagem Pikler, assim como réplicas a partir da realização de minha pesquisa. Por fim, na terceira seção, evidencio os desafios teóricos a serem enfrentados pela Abordagem Pikler contemporaneamente. Ademais, ressalto a importância da expansão da Abordagem para as escolas públicas, visto que ainda há uma confusão acerca do mobiliário como condição para que ela aconteça, o que poderia impedir sua democratização. Apresento ainda a necessidade de a Abordagem Pikler não ser vista como um modelo estático, não levando em consideração os contextos sociais, econômicos e culturais das comunidades.

## 9.1 DOS ACHADOS DA PESQUISA

No primeiro capítulo desta dissertação, compartilhei minha trajetória acadêmica e profissional e apresentei sobre o que versa a pesquisa, iniciei a defesa do movimento livre dos bebês na Escola de Educação Infantil e sua importância. Além disso, evidenciei para as professoras da Educação Infantil a importância de conhecer sobre como se dá o desenvolvimento dos bebês, pois, como apontam Papalia e Feldman (2000, p. 159), “ninguém precisa ensinar aos bebês habilidades motoras básicas como agarrar, engatinhar e andar. Os bebês apenas precisam de espaço para se movimentar em liberdade para ver o que podem fazer”.

Por isso, estar em contato com os bebês e realizar uma pesquisa com eles me proporcionou observar seu desenvolvimento motor à luz da Abordagem Pikler, a qual indica o movimento livre dos bebês como forma de se constituírem como sujeitos e desenvolverem

---

<sup>25</sup> A forma de apresentação das considerações finais da dissertação foi inspirada na organização do artigo de Marchi (2017). No referido artigo, a autora apresenta as críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos em relação ao entendimento da criança como ator social. Todavia, em meu texto, apresento as críticas, as réplicas e os desafios contemporâneos em relação à Abordagem Pikler.

sua autonomia. Sendo assim, concordo com Feder (2011) quando aborda que a base dos descobrimentos de Pikler é que, quando não obrigamos o bebê a fazer movimentos determinados, mas ao mesmo tempo asseguramos condições para que seja realmente ativo desde o nascimento, ele logrará por si mesmo passar por todas as etapas de desenvolvimento motor.

A partir do segundo capítulo, apresentei a história de Lóczy e como se constituiu a Abordagem Pikler, introduzindo, assim, o mote teórico da minha pesquisa. Tratei de explicitar os princípios piklerianos para poder embasar minhas análises e meu trabalho de campo.

Nesse sentido, busquei, na Abordagem Pikler – que tem como pilares vínculo de apego seguro, autonomia e movimento livre, através dos cuidados básicos, do desenvolvimento motor e do brincar livre –, constituir minha investigação, tendo por base a seguinte pergunta: como os bebês desenvolvem a autonomia por meio do movimento livre no contexto de uma Escola de Educação Infantil que inspira suas práticas de educação e cuidados dos bebês e crianças bem pequenas na Abordagem Pikler, em diálogo com os pressupostos da Pedagogia da Infância?

Com base nessa questão, constituí minha dissertação na práxis. Através das minhas observações, pontuei a importância do movimento livre no desenvolvimento infantil e conseqüentemente na Educação Infantil. Sendo assim, embasado em uma concepção de bebê potente e capaz, relatei os achados da minha pesquisa mediante a observação de bebês respeitados em seus ritmos e tempos.

Entrar em um programa de pós-graduação, participar de um grupo de pesquisa sobre infâncias, frequentar as disciplinas do Mestrado me possibilitaram ratificar alguns posicionamentos e ressignificar outros. Além disso, a pesquisa com bebês me permitiu tecer relações entre a Abordagem Pikler e a realidade de uma Escola de Educação Infantil que inspira suas práticas educativas e de cuidados nessa abordagem.

Nesse sentido, existe uma diferença muito grande entre saber, por exemplo, que as posturas de transição de Pikler (2010) existem e, através da observação, poder identificá-las e pensá-las a partir de discussões no campo da Educação Infantil. Em minha pesquisa, não somente observei as posturas, mas verifiquei de fato que os bebês transitam entre uma postura e outra de formas e ritmos distintos. Os bebês não se desenvolvem todos de maneira idêntica, embora as posturas e os deslocamentos ocorram de modo constante e seguindo a mesma ordem em todos os bebês. Pelas minhas análises, pude com efeito ratificar a

importância das posturas de transição apresentadas por Pikler (2010) e a forma como elas acontecem quando damos liberdade para que os bebês as vivenciem. Como a escola se inspira na Abordagem Pikler, suas ações educativas apontam para a liberdade dos bebês. Dessa maneira, possibilita a eles viverem sua motricidade. Um dos aspectos demonstrados em minha pesquisa foi que os bebês se sentaram de diversas formas, mostrando que não há só uma forma de se sentar e que a transição entre a postura deitada e em pé pode ir de decúbito dorsal até o sentar-se em diferentes posições, por exemplo, como ressaltai no capítulo analítico da minha pesquisa.

Minhas leituras nesses dois anos, a entrada em campo e a observação dos bebês na Escola de Educação Infantil, juntamente com o olhar das professoras, contribuíram para constituir minha pesquisa. Ver a alegria dos bebês alcançando cada postura, transitando entre as posturas e principalmente entendendo a relevância de vivenciar cada uma delas para fortalecer sua musculatura me fez entender a importância de estudar os bebês e seu desenvolvimento. Observei também que os bebês passam pelas posturas de transição; no entanto, isso não significa que todos os bebês passaram por todas as posturas, o que não modificou a ordem crescente de seu desenvolvimento até atingir a bipedia.

Muitas professoras e muitos professores de bebês não conferem o devido valor às posturas de transição, talvez por não as conhecerem ou talvez por não acreditarem que os bebês são capazes de adquiri-las a seu tempo e por sua própria iniciativa. Poder identificá-las e descrevê-las na atualidade aproxima as professoras de sua realidade. Isso se faz necessário, porque as pesquisas de Pikler datam dos anos 1930. Desde então, muitas coisas aconteceram, novos conhecimentos surgiram através de pesquisas sobre desenvolvimento infantil.

Os achados da minha pesquisa também vão na direção que aponta Pikler (2010, p. 127, tradução nossa) quando afirma que “os movimentos podem ser inibidos, pois a aparição destes movimentos no bebê, em boas relações com o adulto, se dá em função do comportamento do adulto”. É esse adulto que permite ou não ao bebê o exercício livre de seus movimentos, assegura as condições materiais e inclusive coloca o bebê em postura que ele ainda não está preparado.

Através da minha observação, pude perceber como os bebês são ativos durante seu momento de vigília. Ao largo da minha entrada em campo, concluí ainda que os bebês têm a possibilidade de realizar esses movimentos transitórios de acordo com a sua vontade e que realizam os movimentos e posições que sua autonomia permite, chegando por si mesmos e

por suas iniciativas às novas etapas do desenvolvimento. Isso propicia também aos bebês a aquisição de uma coordenação correta dos movimentos, viabilizando uma progressão da sua atividade autônoma.

Além disso, inspirar as práticas educativas nos princípios da Abordagem Pikler influenciou favoravelmente as relações adulto-bebê, pois, como os bebês são mais autônomos, os adultos se veem menos sobrecarregados, possibilitando relações mais equilibradas. Percebi adultos mais tranquilos na forma de tratar os bebês, porém ressalto que o fato de ser uma escola privada com 10 bebês na sala, pode ter contribuído para que esse processo acontecesse dessa forma.

Outro ponto importante é a Ecologia Educativa (tempos, espaços, materiais e grupos) (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) planejada e pensada pelas professoras do grupo em que desenvolvi a pesquisa. Nesse sentido, posso afirmar, com base nos dados de minha pesquisa, que o movimento livre dos bebês participantes da pesquisa auxiliou no desenvolvimento da autonomia. Isso porque o processo é tão ou mais importante que o produto. Observar os bebês me fez entender que não é de fato somente o movimento livre que constrói a autonomia deles. Todavia, pelo movimento livre, os bebês se relacionam entre eles, com o espaço, com os objetos, e isso contribui para essa construção. Outros aspectos reverberam na constituição da autonomia dos bebês, como a mimese (WULF, 2016), a qual, por sua vez, possibilita uma aprendizagem cultural aos bebês. Estar em contato com seus pares de mesma idade e de idades diferentes fez com que esses bebês desejassem se mover, o que propicia a tomada de consciência de si, fazendo suas atividades por iniciativa própria.

As pesquisas de Pikler não focaram na mimese. Porém, na minha pesquisa, a mimese aparece como um elemento importante, um processo relacional que, através do repertório cultural dos bebês, constitui uma aprendizagem para eles. Observei a relação que os bebês estabelecem entre seus pares de mesma idade e de idade diferente, com os adultos, com os objetos (figura 60) e com o entorno. Essas relações viabilizam a aprendizagem cultural, como refere Tomasello (2019), através de processos miméticos (WULF, 2016), e minha pesquisa aponta nesse sentido quando apresento o episódio de Olga “Quem sabe vamos para a sala?”, em que a menina reproduz uma cena de cuidados em uma boneca. Não houve um ensino direto para que isso acontecesse. A menina, por mimese, demonstra, por meio do brincar, a utilidade do bebê poder passar por essa etapa do desenvolvimento. Minha pesquisa indica uma identificação dos bebês com os adultos através do seu brincar livre e que isso proporciona

aos bebês a construção de repertórios culturais e das relações sociais, elementos importantes que influenciam o desenvolvimento dos bebês.

Enquanto pesquisador, nos momentos em que estava próximo aos bebês na Escola, aprendi o quanto eles nos comunicam através das protoconversas. Esse aspecto também não é mencionado pela Abordagem Pikler, mas é muito significativo para a constituição da autonomia. É dessa forma que os bebês comunicam seus desejos, suas intenções. Nessa direção, considero como achado de minha pesquisa que os adultos que se ocupam dos bebês na Escola de Educação Infantil devem entender essa forma deles de se comunicar, pois não pode haver lugar para interpretações. Pela compreensão das protoconversas, observei que as professoras não antecipavam o que os bebês queriam comunicar, possibilitando, dessa forma, juntamente com o movimento livre, a construção da autonomia.

Parece-me que ainda precisamos dialogar mais, aumentar o número de pesquisas sobre os aportes piklerianos para que, através do entendimento dos princípios da Abordagem Pikler, possamos transformá-los em ações educativas na creche e inclusive poder democratizar o alcance dessa abordagem à rede pública de ensino. A ação educativa deve ser direcionada para esta finalidade do todo, contudo lembrando que é nas relações com os outros e com ele mesmo que o homem se constitui enquanto um sujeito social e histórico. Dessa forma, na minha opinião, poderemos aumentar o alcance da Abordagem Pikler não só em instituições da rede privada, mas também da rede pública de educação básica, democratizando, assim, as ideias de Emmi Pikler, podendo pensá-las até mesmo como ações de políticas públicas para o desenvolvimento infantil.

Por isso, ressalto a importância de continuar investindo em pesquisas com bebês, investigações sobre as relações que ocorrem no contexto de creche, como se dão os cuidados, quais são as referências das professoras e professores para a ação docente com bebês em contexto de creche. Também aponto a relevância de se pensar o desenvolvimento dos bebês através do movimento livre, o qual possibilita autonomia, e expandir esse conceito através da observação de bebês em contexto de creche e de bebês que são mantidos em carrinhos, bebês-conforto, cadeiras, almofadas e como isso influencia o seu desenvolvimento e a constituição dos bebês enquanto sujeitos de ação ou sujeitos de reação somente.

Devemos considerar sempre, quando o bebê chega à creche, que estamos nos relacionando não com corpos de bebês, mas com bebês em seus corpos; dessa forma, precisamos propor ações docentes que respeitem o corpo, a motricidade, o desenvolvimento

psicomotor dos bebês no contexto de creche. Da mesma maneira, é importante que professores e professoras estejam atentos ao entorno ao planejarem ações pedagógicas para bebês, ao que é necessário estar de fato nesse ambiente para que o bebê se desenvolva, bem como avaliar os materiais adequados para cada faixa etária, possibilitando as ações dos bebês. Por fim, um desafio bastante grande é poder, refletindo sobre o desenvolvimento motor dos bebês em contexto de creche, mostrar às professoras e professores que as ações docentes, o planejamento e as atividades pedagógicas devem ser pensadas em relação aos bebês, e não para satisfazer o pensamento dos docentes de que fazendo assim se tornam melhores profissionais.

Nesse sentido, gostaria de destacar a centralidade de se investir em estudos relacionados à Abordagem Pikler, abordagem que proporciona aos bebês boas condições de cuidados e educação, pois, como a autora afirma em suas pesquisas, “foi dado aos bebês a possibilidade de se moverem em liberdade, sem pôr em perigo sua segurança” (PIKLER, 2010, p. 126, tradução nossa). A autora também aponta a importância de se pensar em metodologias de pesquisa baseadas em observações realizadas durante as atividades cotidianas dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ou seja, no seu ambiente habitual (PIKLER, 2010). Para mim, isso é um desafio muito grande, uma vez que a observação de bebês é uma ferramenta muito relevante, muito complexa e, ao contrário do que possa parecer, muito difícil.

A grande contribuição da minha pesquisa é mostrar às professoras e professores que podemos pensar em ações educativas na creche levando em consideração a constituição da autonomia através da liberdade dos bebês, planejar o cotidiano da creche privilegiando as iniciativas dos bebês em seus movimentos, deslocamentos e ações espontâneas, sem precisar interferir diretamente no fazer dos bebês. O movimento livre constitui de fato a autonomia dos bebês, mas não de forma isolada. Também possibilita que interajam entre eles, com os adultos, com os materiais, com o entorno, e isso influencia igualmente a constituição dessa autonomia. Como defendido por Pikler (2010), autonomia é fazer algo por sua própria iniciativa. Além disso, com minha pesquisa, ratifico a importância desse adulto no planejamento desse ambiente para que o bebê se desenvolva, tendo em conta o contexto social onde estão inseridos, a cultura e a relevância da observação como instrumento para se pensar a ação docente.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção, apresento as críticas feitas à Abordagem Pikler.

## 9.2 DAS CRÍTICAS À ABORDAGEM PIKLER ÀS RÉPLICAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DA PESQUISA

No decorrer do meu percurso como estudioso da Abordagem Pikler e de minha trajetória no Mestrado, críticas tecidas em diferentes âmbitos foram feitas a essa forma de pensar a primeiríssima infância. Isso de certa maneira se transformou em combustível para que eu realizasse esta pesquisa. Através da geração de dados e posterior análise deles, respondo às críticas feitas à Abordagem Pikler e às escolas que inspiram suas práticas nessa Abordagem. As críticas à Abordagem Pikler e seus conceitos são:

- a) a Abordagem Pikler é pautada em uma perspectiva desenvolvimentista;
- b) não é possível adotar a abordagem com crianças que não sejam mais bebês;
- c) para desenvolver ações educativas inspiradas na Abordagem Pikler, é preciso ter mobiliário, espaço amplo e uma quantidade reduzida de bebês, sendo possível somente em escolas privadas;
- d) na Abordagem Pikler, não existe a valorização do professor, mas sim um apagamento dele enquanto profissional da educação.

Responderei, nas subseções a seguir, a cada uma das críticas, e, para isso, inicio lembrando que a Abordagem Pikler é pautada em princípios. Dessa forma, para se tornarem ações educativas, precisam de antemão ser bem entendidos, para se evitar equívocos, e ser compreendidos pelos adultos – no contexto de uma Escola de Educação Infantil, pelos professores e professoras, bem como pela equipe diretiva das instituições.

### 9.2.1 A Abordagem Pikler é pautada em uma perspectiva desenvolvimentista

Mediante a apresentação dos princípios, respondo à primeira crítica, sobre a Abordagem Pikler ser desenvolvimentista. Destaco que o bebê humano possui instintos e reflexos que garantem sua sobrevivência; entretanto, como apontam Silva *et al.* (2018, p. 7), “diferentemente dos outros animais, há uma enorme necessidade de cuidado e vínculo com um adulto que exerça a função de cuidado para que o bebê humano não pereça e possa atingir

a inteligência concreta”. Desse modo, pensar no bebê como um sujeito capaz e que merece ser respeitado nos seus tempos e ritmos de desenvolvimento nos faz refletir sobre o que é desenvolvimento e como ele ocorre.

Nessa direção, Lewis (1999) argumenta que todos sabemos que a continuidade parece existir mesmo em presença da descontinuidade, ou seja, à medida que aumentamos a velocidade com que a música é tocada, as notas isoladas vão se transformando em um zumbido e depois em um chiado. Para o autor, a ideia de continuidade dá sentido à vida: experienciamos a nós mesmos e ao nosso mundo.

Sendo assim, “a convicção de que a vida é uma sucessão ou conexão ininterrupta é que levou tantos psicólogos do desenvolvimento a tentar prever a maneira pela qual os primeiros eventos da vida de uma criança influenciam os eventos posteriores” (LEWIS, 1999, p. 40). Outro ponto que o autor aborda é à vontade, isto é, o papel das pessoas em seu próprio desenvolvimento. Com base nisso, ele questiona: somos seres ativos ou passivos? Respondendo, Lewis (1999, p. 41) afirma que “a maior parte de nossas ideias sobre desenvolvimento e os estudos que formam nossa visão tratam as crianças como agentes passivos influenciados por forças que determinam o curso de seu desenvolvimento”.

Diante disso, “dizem que o imperativo biológico determina em graus variados o desenvolvimento da criança, tanto as estruturas como os processos que sustentam a sequência da mudança” (LEWIS, 1999, p. 42). Se pensarmos assim, tudo o que o bebê pode fazer é tentar interferir no processo, e não fazer parte como agente ativo dele. Nesse caso, a criança pode optar por fazer ou não algo; porém, “o fato da criança poder assumir esse papel ativo, mesmo que seja um papel negativo, em face de um poderoso imperativo biológico, sugere que os seres humanos não podem ser vistos como organismos puramente passivos em termos de seu desenvolvimento” (LEWIS, 1999, p. 42).

Outro aspecto que acaba por influenciar o desenvolvimento das crianças é o ambiente social. “As crianças são tratadas como se fossem anjinhos, sendo cada indivíduo uma massa amorfa e indefinida precisando ser moldada pelo ambiente, isto é, o comportamento da criança acaba sendo determinado por forças externas (LEWIS, 1999, p. 42). Concordando com o autor, há por parte do adulto uma necessidade de ensinar tudo aos bebês e crianças bem pequenas, gerenciando seus corpos, desde a forma como devem se sentar até a forma como devem brincar, como se eles não tivessem competência para realizar suas ações. Ensina-se tudo para os bebês e crianças bem pequenas: as posturas são antecipadas, o caminhar é

guiado, ensina-se a segurar um lápis, a pegar uma folha e inclusive que há um momento certo para ir ao banheiro e dormir e que esse momento é determinado pelo adulto, e não pelo desejo e pela fisiologia do bebê.

A partir do exposto, o controle social e os imperativos biológicos podem ser vistos não como forças controladoras, e sim como dados que informam as crianças a respeito de sua própria natureza e da natureza de seu ambiente (LEWIS, 1999, p. 44). Para Lewis (1999), a ideia de continuidade e descontinuidade no desenvolvimento não significa que os seres humanos sejam completamente ativos ou passivos; no entanto, como isso pode estar alinhado à ideia de continuidade ou descontinuidade? Para o autor, “um organismo ativo, possuindo consciência, capaz de ajustar seu comportamento e de alterar seus objetivos, tem mais probabilidade de se harmonizar com um modelo em que haja transformações repentinas no desenvolvimento” (LEWIS, 1999, p. 45). Nessa direção, estabeleço um diálogo com o conceito de autonomia (PIKLER, 2010; FEDER, 2011; CHOKLER, 2017) apresentado pela Abordagem Pikler, segundo o qual um sujeito é autônomo não quando faz algo sozinho, mas quando faz algo por sua própria vontade, através de seu desejo; bem como com o conceito de motricidade livre (PIKLER, 2010; FEDER, 2011), segundo o qual o bebê, através dos seus movimentos, vai descobrindo novas possibilidades, ajustando, assim, seu corpo para atingir uma nova postura e conquistar sua autonomia.

Nessa perspectiva, Lewis (1999, p. 45) afirma que “a capacidade de construir conhecimento e alterar a base de tomada de decisões a respeito dos próprios planos e objetivos é a marca registrada de um organismo ativo, alguém que tem consciência”. Corroborando Lewis (1999), Feder (2011, p. 60, tradução nossa) “aponta que o bebê muito pequeno não brinca, vive. Vive com muita seriedade e desde o nascimento, implicando-se em cada um de seus atos com todo o seu ser, suas funções e emoções”. Em outras palavras, por meio do brincar livre (KÁLLÓ; BALOG, 2013), o bebê constrói conhecimento de si e do entorno e tem a possibilidade, caso ache necessário, de alterar seus objetivos, de mudar seu interesse por um objeto, por uma situação. A autora trata o bebê como um ser ativo desde o seu nascimento, e não é que esteja preparando seu futuro, mas o percebendo no aqui e agora e esgotando suas possibilidades, dependendo do estágio de desenvolvimento em que se encontra, de seu estado psíquico e de seus próprios meios, os quais permitem a ele se apropriar do entorno.

Por esse motivo, Emmi Pikler, desde o princípio, duvidou que era necessária a intervenção direta do adulto, suas instruções ou exercícios para que o bebê se desenvolvesse adotando posturas, mudando de posições, colocando-se em pé; além disso, “duvidou também que o bebê era um ser passivo e que se convertia em ativo pela influência de um adulto e de que essa intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê” (FALK, 2017, p. 37, tradução nossa). O que Pikler (2010) defende é que o bebê não precisa da intervenção direta desse adulto, mas não que ele não deva estar presente, mesmo porque a autora considera fundamental o papel do adulto no desenvolvimento dos bebês, como apresentei no segundo, terceiro e quarto capítulos desta dissertação.

O desenvolvimento humano, mais especificamente “o desenvolvimento motor é caracterizado por uma série de marcos: realizações que se desenvolvem sistematicamente; cada habilidade recém adquirida prepara o bebê para lidar com a próxima” (PAPALIA; FELDMEN, 2000, p. 159). Concordando com as autoras, é preciso esclarecer que, independentemente da abordagem ou pedagogia escolhida para as ações educativas na creche, o que muda não é o desenvolvimento, pois os estágios do desenvolvimento se mantêm os mesmos; o que varia são os ritmos, que, por sua vez, são atravessados pelas questões sociais e culturais. Por isso, Feder (2011, p. 64, tradução nossa) é categórica ao afirmar que “os bebês com bom estado psíquico descobrem efetivamente por si mesmos e em uma ordem determinada todos os estágios da motricidade. Todos passam por eles se ninguém os impede”.

E de fato isso ficou evidenciado em meu trabalho de campo. Os bebês possuem ritmos distintos para alcançarem novas posturas, alguns por serem carregados sempre no colo pelos pais, outros por não serem colocados no chão, outros porque ainda não estão maduros para tal ação. Porém, a sequência em que isso ocorreu foi a mesma: antes de se sentarem, os bebês rolaram e atingiram por si mesmos a postura sentada. Coincidindo com o exposto, por exemplo, com relação à preensão, o bebê primeiro tenta pegar as coisas com a mão inteira, fechando os dedos sobre a palma da mão. “Mais tarde, ele passa a dominar o movimento em pinça, em que polegar e indicador se tocam nas extremidades formando um círculo, o que torna possível pegar objetos pequenos” (PAPALIA; FELDMEN, 2000, p. 159).

Não acredito que Emmi Pikler queria criar uma abordagem desenvolvimentista, mas criar uma abordagem que possibilitasse aos bebês serem autônomos, conhecedores de seus corpos e que vivenciassem sua motricidade. Nesse sentido, para Pikler (2010, p. 46, tradução

nossa), os adultos “descuidam de tratar dos outros movimentos que são característicos da primeira infância e que somente têm importância enquanto fases transitórias de desenvolvimento, antes da aquisição da marcha firme”. Para mim, pensar em apresentar como ocorrem as transições entre os estágios do desenvolvimento, como um bebê passa de uma postura a outra, não é ser desenvolvimentista, mesmo porque, se a um bebê não lhe é dado o direito de vivenciar essas posturas, ainda assim ele irá se desenvolver. Contudo, o que Pikler (2010) aborda como questionamento e, em minha pesquisa, pude observar, é: com que qualidade esse processo ocorre?

A seguir, na próxima seção, trato de responder à segunda crítica, relacionada à possibilidade de utilização da Abordagem Pikler para crianças pequenas.

### **9.2.2 Não é possível adotar a Abordagem Pikler com crianças que não sejam mais bebês**

Respondo à crítica de não ser possível adotar a Abordagem Pikler com crianças que não sejam mais bebês partindo do pressuposto de que todo ser humano merece ser respeitado na sua individualidade. Sendo assim, a Abordagem Pikler pode servir como referência para as relações de respeito entre professoras e professores em qualquer etapa da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O grande propósito dessa forma de pensar a infância é que o bebê, crianças bem pequenas e crianças pequenas se tornem autônomos em suas ações e que isso perdure a vida toda em suas relações.

Por esse motivo, Feder (2011, p. 335, tradução nossa) afirma que, “na Abordagem Pikler, há uma grande quantidade de condições que apontam e garantem ao bebê a continuidade da sua atividade autônoma”. Permitir, não somente aos bebês, viver plenamente aquilo que provém deles mesmos, o que lhes interessa, o que lhes provoca curiosidade, é permitir que descubram o mundo que os rodeia pela sua própria iniciativa, é permitir que sejam agentes de suas ações. Dessa maneira, se pensarmos no contexto de Escola de Educação Infantil, um bebê que desde cedo experimentou livremente sua motricidade poderá se tornar uma criança que não é dependente do adulto para tudo. Por isso, o propósito da Abordagem não é desenvolver autonomia somente de 0 a 3 anos, e sim possibilitar que esse bebê se constitua enquanto um sujeito autônomo para o resto de sua vida.

Se considerarmos a atividade autônoma, ela não se encerra aos 3 anos de idade; logo, podemos seguir pensando práticas educativas que continuem desenvolvendo a autonomia

das crianças para além dos 3 anos, para que possam brincar com brinquedos escolhidos por elas, para que possam manifestar seus desejos, inclusive de ir ao banheiro quando necessitarem, para que possam se colocar, manifestando do que gostam e do que não gostam.

De acordo com o princípio que trata da relação afetiva privilegiada com um adulto de referência, isso não se desfaz após o terceiro ano de vida. Sendo assim, as crianças seguem estabelecendo um vínculo com seus professores e professoras. Com relação aos cuidados, não creio que eles devam ser pensados somente para crianças até os 3 anos de idade. Manter um tom de voz suave, um contato olhando para a criança, uma forma suave de tocar, respeitar seus ritmos e suas especificidades, tudo isso pode e deve ser estendido para além dos 3 anos, inclusive para a vida adulta. A Abordagem Pikler ensina as crianças que poder e querer com competência também é acessível a elas (FEDER, 2011), pois “a atividade autônoma se inscreve em um marco que não se constitui em um método, não se trata de momentos mais ou menos concedidos ao bebê e às crianças bem pequenas. Trata-se de um modo de vida” (FEDER, 2011, p. 336, tradução nossa).

Na sequência, respondo à terceira crítica, sobre a necessidade do mobiliário para desenvolver ações educativas piklerianas.

### **9.2.3 Para desenvolver ações educativas inspiradas na Abordagem Pikler, é preciso ter mobiliário**

É preciso pensar a Abordagem para além do mobiliário. Para isso, recorro mais uma vez aos princípios piklerianos, base de sua ação educativa. Buscando referências para escrever minha dissertação, não encontrei em nenhum livro ou artigo relacionado à Abordagem Pikler manuais de utilização dos ditos móveis Pikler. Isso me faz acreditar que ela não está pautada na utilização desses objetos, que eles são um elemento importante, porém não condicionante de ações pedagógicas inspiradas em tal abordagem. Além disso, traz para o cerne da discussão a premissa de que, para atuar inspirada nos aportes piklerianos, uma Escola de Educação Infantil precisaria, assim, ter todo o aparato mobiliário e, diante disso, o relacionamento dessa abordagem como sendo uma abordagem elitista e somente possível em escolas privadas.

O que sustenta a Abordagem Pikler em uma Escola de Educação Infantil é a compreensão de seus princípios: o entendimento do conceito de autonomia e de competência, a forma como o adulto se aproxima dos bebês e crianças bem pequenas. Não

adianta ter mobiliário, muitos objetos, todo um aparato físico se a atitude do educador não aponta na direção de uma relação estável e segura com os pequenos, se nós, educadores e educadoras, não estamos dispostos e disponíveis para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nesse âmbito, cabe uma pergunta: será que essa abordagem realmente não pode inspirar práticas educativas em escolas que não tenham o mobiliário pikleriano? Será que professores e professoras, quando compreenderem os princípios e entenderem que a Abordagem Pikler é um sistema de atitudes, que trata de relações entre pessoas, não só adulto-bebê, mas também entre os adultos dentro de uma Escola de Educação Infantil, ainda assim pensarão que precisam de materiais caros e mobiliários mirabolantes?

A Abordagem Pikler, como apontam David e Appell (2013), é a arte dos cuidados, sendo um conjunto de quatro elementos:

- 1) o bebê como ser único;
- 2) um *corpus* de conhecimento;
- 3) uma atitude de base por parte do adulto feita com confiança; e
- 4) o respeito pelo desenvolvimento próprio de cada bebê e um conjunto institucional.

Em outras palavras, a abordagem independe do mobiliário para que as Escolas de Educação Infantil inspirem suas práticas educativas em seus princípios. O que se faz essencial é a atitude do educador em relação aos bebês, pois todo e qualquer mobiliário pode ser adaptado, já a segurança física e emocional oferecida pelo adulto não. Sendo assim, o fato de não ter o mobiliário nas instituições não impede uma instituição de ter suas práticas educativas inspiradas na Abordagem Pikler. A Escola onde realizei a pesquisa não possui todos os móveis Pikler, somente a rampa e o túnel. No entanto, isso não prejudica o desenvolvimento dos bebês de forma autônoma, assim como a presença dos adultos não garante por si só o desenvolvimento pleno dos bebês. É essa a reflexão necessária; o que inspira uma escola a ser pikleriana é a mudança de atitude dos professores em relação aos bebês.

Minha resposta à crítica não desmerece em nada a importância do mobiliário como instrumento de desenvolvimento motor dos bebês e crianças bem pequenas. Muito pelo contrário, o que aponto é que muitas escolas adquirem tais móveis no intuito de se intitularem piklerianas, sem compreenderem os princípios da Abordagem. Dessa maneira, reitero minha

posição de que de nada adianta o mobiliário se as professoras não conhecerem os princípios da Abordagem Pikler, bem como o modo de colocá-los em prática através da ação docente.

Diante do exposto, na próxima seção, abordarei a importância do papel do professor e da professora para a Abordagem Pikler.

#### **9.2.4 Na Abordagem Pikler, os professores e professoras ocupam uma posição secundária**

Pensar que o professor ou professora não tem função ou que ocupa função secundária na Abordagem Pikler é reduzir esta abordagem, inclusive, a uma forma irresponsável de eles estarem no contexto da Educação Infantil. Minha réplica vai no sentido de afirmar que “o fundamental é que o bebê não faz suas descobertas sozinho. Sua motivação, seu desejo estão atrelados em um satisfatório estado afetivo” (FEDER, 2011, p. 335, tradução nossa). O bebê se orienta na atividade autônoma em relação ao adulto, não somente pelo entorno organizado através de sua meticulosa preocupação, também “impregnado pelo que tem dentro de si, resultado da relação com o adulto, do que recebeu dele nos momentos de cuidados, sua atenção e o interesse pela pessoa do bebê, sua empatia, seu respeito, seu amor” (FEDER, 2011, p. 336, tradução nossa). Em Lóczy, essas boas relações não se estabelecem pela ajuda direta proporcionada aos bebês no transcurso de seus exercícios de motricidade, mas sim durante os cuidados (PIKLER, 2010).

Nessa direção, a Abordagem Pikler se opõe às atividades dirigidas para bebês e crianças bem pequenas, pois as atividades dirigidas aparecem para responder ao desejo de melhorar o bem-estar das crianças em instituições. Essas atividades se apresentam como brincadeiras dirigidas através de atividades musicais coletivas, de aprendizagem de atividades manuais ou exercícios físicos. Nessa perspectiva, “uma observação atenciosa dos resultados dessas práticas permite conferir que estas, hoje, não correspondem às expectativas nelas depositadas e, portanto, se deve continuar procurando em outras direções” (TARDOS, 2016, p. 70). Por isso, os objetos, as imagens visuais dos objetos, o que rodeia os bebês, têm sentido quando eles podem usar os objetos, quando acionam de alguma forma esses materiais, quando ocorre associação destes com algum de seus movimentos ou com suas atividades.

Diante do exposto, será que ainda cabe pensar a Abordagem Pikler como uma prática educativa que não valoriza o professor ou professora? Enquanto pesquisador e estudioso da Abordagem Pikler, já tendo observado os bebês em suas salas e com suas professoras em

Lóczy, a resposta é não. Mesmo porque, para Pikler (2010, p. 59, tradução nossa), “o fato de que não se ajude o bebê diretamente e que até se evite incitar-lhe indiretamente a fazer tal qual o movimento não significa de maneira nenhuma uma indiferença por parte do adulto, pois ele comparte a alegria do bebê em fazer algo”. Não li em nenhuma obra utilizada para compor minha dissertação algo na direção de que o professor ou professora não tem valor para Emmi Pikler e para sua abordagem. Antes pelo contrário, a formação dada às educadoras em Lóczy é muito consistente, tendo como base a observação. Dessa maneira, a organização cotidiana da vida do bebê, “a confiança e o respeito mútuos constituem a essência de sua relação, na qual o desenvolvimento psicomotor em liberdade e o modo particular que o adulto investe no bebê são indissociáveis e se influem reciprocamente” (FEDER, 2011, p. 43, tradução nossa).

Para promover o desenvolvimento da autonomia e da competência dos bebês, Pikler (2010) trabalha com o conceito de movimento livre, pautado na compreensão de que o bebê deve conhecer seu corpo através da vivência de sua própria motricidade, tendo em vista a descoberta de seus limites e o desenvolvimento da confiança em si mesmo. Isso se coloca na contramão do ponto de vista de professores e professoras que acreditam que os movimentos podem ser ensinados ou desenvolvidos de modo mais rápido.

Nesse sentido, o que Pikler (2010) defende é que o adulto não interfira diretamente no desenvolvimento motor colocando os bebês em posturas que eles não atingiram por eles mesmos e que o adulto não force os bebês a fazerem algo para o qual não estão fisiologicamente preparados. Não há, nessa abordagem, uma desvalorização do profissional, tanto que David e Appell (2013, p. 59, tradução nossa) apontam três circunstâncias que desencadeiam uma intervenção mais ativa por parte das educadoras: “1) quando o bebê se encontra em situação difícil, 2) em uma disputa, e 3) quando se detectam sinais de cansaço e/ou desgosto”. No entanto, intervêm sem quebrar o princípio da não interferência direta no brincar dos bebês.

A proposta é que os professores e professoras tenham uma atitude de acolhida, de presença em relação aos bebês e crianças bem pequenas, sem jamais perder sua identidade profissional. Nessa direção, cabe salientar que “ocorre respeito aos ritmos dos bebês, como base para que consiga o domínio e a segurança necessários, interesse discreto, mas efetivo do adulto” (DAVID; APPELL, 2013, p. 25, tradução nossa).

A partir do exposto, reafirmo que o conceito de movimento livre (PIKLER, 2010) é baseado na compreensão de que o bebê deve conhecer seu corpo através da vivência de sua própria motricidade, sem esquecer que a descoberta de seus limites e o desenvolvimento da confiança em si mesmo colocam-se na contramão do ponto de vista de professores que acreditam que os movimentos podem ser ensinados ou desenvolvidos de modo mais rápido por meio de estímulos. A sugestão de Emmi Pikler é que a professora ou professor tenha uma atitude que não invada e tampouco interfira no fazer dos bebês.

Após apresentar as críticas e suas réplicas, na seção seguinte, reflito sobre os desafios teóricos a serem enfrentados pela Abordagem Pikler.

### 9.3 OS DESAFIOS TEÓRICOS A SEREM ENFRENTADOS PELA ABORDAGEM PIKLER

Um ponto que gera equívocos é a forma como as aproximações entre abordagens ocorre em nosso país. A mistura entre abordagens pode gerar uma interpretação errada dos eventos e acontecimentos, o que não significa que eu não possa me inspirar em mais de uma abordagem para propor ações educativas aos bebês; no entanto, devemos prestar atenção nos elementos de divergência e aproximação entre elas. Por exemplo, apontar que o que propõem Pikler (2010) e Goldschmied e Jackson (2006) é a mesma coisa é incorrer em um erro.

A Abordagem Pikler, por exemplo, não aborda o cesto de tesouros<sup>26</sup>. Além disso, trata da liberdade dos bebês a partir da posição de decúbito dorsal e da aquisição das posturas por iniciativa própria. Já a abordagem proposta por Goldschmied e Jackson (2006, p. 114) referencia que “à medida que aumenta o tempo em que o bebê permanece desperto, e ele começa a sentar-se em posição ereta, primeiro apoiado por almofadas ou em cadeirinha reclinável e depois de maneira independente”, é aberto ao bebê um novo horizonte de explorações. Concordo que, a partir do momento em que um bebê atinge a posição sentada, ele percebe o mundo de outro modo, pois está a caminho da verticalidade, porém esse processo ocorre para Pikler (2010) de forma autônoma e segundo o desejo e o ritmo de cada bebê. Isso me faz reportar um ponto de divergência em relação ao desenvolvimento motor

---

<sup>26</sup> “Cesto de tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes estímulos. O uso do cesto de tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 114).

entre as autoras: se o bebê precisa ser apoiado por almofadas ou por cadeiras reclináveis, significa que ainda não está se sentando por ele mesmo, e sim sendo sentado.

Além disso, é importante, para a Abordagem Pikler, que o bebê não só escolha os objetos com os quais ele quer brincar, mas também possa, através de seu interesse, buscá-los, pois, assim, desenvolve sua autonomia. Se levarmos isso em consideração, colocar objetos em um cesto e os bebês sentados em uma área específica de brincar pode ir de encontro ao princípio pikleriano do valor da atividade autônoma, “onde desde a mais tenra idade deve-se situar a todos os bebês as circunstâncias adequadas para que descubram o prazer que possa lhes aportar sua própria atividade espontânea” (DAVID; APPELL, 2013, p. 24, tradução nossa). Em outra direção, como apontam Goldschmied e Jackson (2006, p. 114), “o cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos aos diferentes sentidos”. O adulto abastece o cesto dos tesouros e o coloca em um lugar específico, sem a participação dos bebês nesse processo de escolha, ao passo que, em Lóczy, as professoras dispõem os objetos ao alcance dos bebês, que podem livremente escolher, pelo seu interesse, os objetos que querem manipular e brincar; ainda, podem se deslocar para buscá-los. A questão que apresento não é sobre qual abordagem é melhor e mais eficiente, e sim chamar a atenção para possíveis equívocos conceituais que levem a práticas pedagógicas sem base.

Outro aspecto bastante controverso é o fato de a Abordagem Pikler ser chamada de pedagogia dos detalhes. Quanto a isso, precisamos adensar mais a discussão do que é pedagogia, do que é formação de professores, quem pode formar professores e professoras através da Abordagem Pikler. Também precisamos pensar que a Abordagem é húngara e que, naquele país, a chamam de pedagogia. Nesse contexto, minha preocupação é relativa à disseminação dos aportes piklerianos em nosso país, pois isso toma a cada dia uma proporção muito grande, tanto no que diz respeito ao número de pessoas buscando formação quanto ao número de pessoas proporcionando formações. Enquanto pesquisador e estudioso da abordagem, o desafio não é contabilizar o número de pessoas, mas qualificar os estudos sobre infância do ponto de vista de quem busca a formação, assim como de quem oferece a formação.

Diante disso, devemos chamar os estudos de Pikler, os quais originaram uma teoria, de Pedagogia ou de Abordagem? Acredito que este é um tópico que merece uma reflexão bastante consistente. Na minha pesquisa, optei por tratar de Abordagem Pikler, por entender

que é o termo que mais se aproxima da minha pesquisa, bem como pelo que apontam Silva *et al.* (2018, p. 60) de que “as abordagens surgem como sistemas organizados de conhecimento e compreensão de mundo”. Além disso, em meio a tanta diversidade, o conceito de abordagem “aponta para a necessidade de pensar sobre ele a partir, também, da escolha do pesquisador”, como afirmam Silva *et al.* (2018, p. 62). Por isso, em termos de constituição identitária, permite demarcar um saber e lançar a compreensão sobre processos inerentes à profissão.

Por fim, ressalto a relevância da minha pesquisa tanto para o campo da Educação Infantil como para o campo da Educação Física no que diz respeito ao desenvolvimento motor. Pensar a importância do desenvolvimento da autonomia através da motricidade livre é abrir o leque de conhecimentos, é propor aos professores e professoras um outro olhar para o desenvolvimento dos bebês em contexto de creche. Em minha pesquisa, observei essas práticas respeitadas dos adultos em relação aos bebês. Isso proporcionou aos bebês serem ativos em seus momentos de vigília, e cabe ressaltar que isso se deu sem a influência direta e sem proibições do adulto no tocante ao desenvolvimento motor dos bebês.

A pesquisa me possibilitou concluir que, quando os bebês se relacionam com os adultos e há condições para que o movimento livre aconteça através da iniciativa dos bebês, o desenvolvimento dos movimentos e das posturas de transição aparecem regularmente, acompanhando a maturação fisiológica dos bebês.

Diante do exposto, encerro minha dissertação com duas afirmações. A primeira é que minha pesquisa certamente servirá como subsídio para professores e professoras da Educação Infantil, não só em referência aos bebês e crianças bem pequenas, objeto de estudo da Abordagem Pikler, como também às crianças pequenas, de forma que atentem para o modo como se relacionam com elas, como se dirigem a elas, como tratam do corpo dessas crianças – para poderem refletir sobre a concepção de infância presente em suas ações docentes. A segunda afirmação é que minha pesquisa não tem fim em si mesma. Em outras palavras, ela inicia uma discussão sobre a importância de conhecermos e observarmos as posturas de transição nos bebês até atingirem a verticalidade, de pensarmos autonomia como sugere Chokler (2017, p. 157, tradução nossa): “de que a caracterização da sequência de atos e a previsibilidade de seus possíveis efeitos permitem ao sujeito a eleição e decisão consciente de empreender ou não a ação”, e não de que autonomia é fazer algo sozinho.

Dessa forma, espero ter contribuído para a reflexão acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil, área pela qual tenho um apreço significativo, bem como, através da apresentação dos princípios piklerianos e do valor de serem compreendidos, para que professores e professoras possam repensar suas práticas docentes. Vejo o término de minha dissertação não como um final, mas como um novo começo para seguir pensando a docência de bebês em futuros estudos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.

AGUIAR, Aline de Melo *et al.* Entendendo a comunicação verbal e não verbal de bebês até 24 meses. *In*: PICCININI, Cesar A.; SEABRA, Karla; VASCONCELLOS, Vera M. R. (org.). **Bebês na creche**: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento. Curitiba: Juruá, 2017. p. 121-132.

ALESSI, Viviane Maria; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês**. Curitiba: UFPR, 2019.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722012000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200020&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 maio 2020.

ANJOS, Adriana Mara dos *et al.* Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 513-522, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 abr. 2020.

ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (org.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARÉVALO, Sergio; RENGIFO, Alejandra. Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. *In*: JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES. **Infancia, juego y Corporeidad**. Santiago: JUNJI, 2018. p. 31-64.

AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier**: fantasmas de ação e prática psicomotora. Aparecida: Ideias e letras, 2015.

BAILLARGEON, Renée. Physical reasoning in infancy. *In*: GAZZANINGA, Michael (ed.). **The Cognitive Neurosciences**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. p. 181-204.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0011>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010a. p. 1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 1 abr. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. p. 10-12.

BARELA, José Angelo. A perspectiva dos sistemas dinâmicos: teoria e aplicação no estudo do desenvolvimento motor. *In*: PELLEGRINI, A. M. (org.). **Coletânea de estudos**: comportamento motor I. São Paulo: Movimento, 1997. p. 11-28.

BAUDONNIÈRE, Pierre-Marie. **L'évolution des compétences à communiquer**: chez l'enfant de 2 à 4 ans. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

BERGER, Kathleen Stassen. **Psicologia del desarrollo**: infancia y adolescencia. Buenos Aires: Medica Panamericana, 2004.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JÚNIOR, Décio. O lugar da Pedagogia no mundo científico e o papel das disciplinas de base. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 3, p. 573-592, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v38i3.20826>. Acesso em: 06 maio 2020.

BOWLBY, John. **Apego**: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNER, Jérôme S. **Le développement de l'enfant**: savoir faire, savoir dire. Paris: PUF, 1983.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

CARVALHO, Ana; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interaction, regulation and correlation: a conceptual discussion and empirical examples in the context of human development. *In*: LYRA, M.; VALSINER, J. (org.). **The construction of psychological processes in the course of interpersonal communication**. Norswod: Ablex, 1997. p. 135-151.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-

246, mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 maio 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; METZ, Vitória Bassan. A emergência do conceito de Pedagogia da Infância no Brasil e suas reverberações no âmbito da docência na Educação Infantil. **Linha Mestra**, Campinas, ano XII, n. 36, p. 194-196, 2018a. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/118>. Acesso em: 1 out. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; METZ, Vitória Bassan. As críticas ao conceito de Pedagogia da Infância: tensões e disputas teóricas na produção acadêmica no campo de pesquisa da Educação Infantil. **Linha Mestra**, Campinas, ano XII, n. 36, p. 197-199, 2018b. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/119>. Acesso em: 1 out. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidiane Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, abr. 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1015>. Acesso em: 23 maio 2019.

COLE, Michael; HAKKARAINEN, Pentti; BREDIKYTE, Milda. Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. V. (ed.). **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**. fev. 2010. p. 1-6. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2094/contexto-cultural-e-aprendizagem-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Katia Souza. Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-23, mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722015000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 abr. 2020.

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

DAVID, Myriam. Para un mejor conocimiento del bebé: contribuciones del Instituto Emmi Pikler. In: SZANTO-FEDER, Agnès (ed.). **Lóczy**: ¿un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas. Mendoza: Ediunc, 2006. p. 43-62.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FALK, Judith (org). **Abordagem Pikler**: educação infantil. [s. l.]: Omnisciência, 2016.

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

FALK, Judith. Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño. *In*: HERRÁN, Elena (ed.). **Claves de la Educacion Pikler-Lóczy**. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2017. p. 89-114.

FALK, Judith. **Mirar al niño**: la escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy). [s. l.]: Ediciones Ariana, 1997.

FEDER, Agnès Szanto. **Una mirada adulta sobre el niño en acción**: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FERNANDES, Jorge Manuel Gomes de Azevedo; GUTIERRES FILHO, Paulo Jose Barbosa (org.). **Atualidades da prática psicomotora**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIAMENGHI, Geraldo A. **Conversas dos bebês**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

GALLAGHER, Jere Dee; SAYRE, Nancy. **The young child the environment**: issues related to the health nutrition, safety and physical activities. Boston: Allyn Bacon, 2001.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. **Mimese na cultura**: agir social, rituais e jogos, produções estáticas. São Paulo: Annablume, 2004.

GOLSE, Bernard. **Pensar, hablar, representar**. Paris: Editorial Masson, 1992.

GOLSE, Bernard. Prólogo. In: FEDER, Agnès Szanto (ed.). **Una mirada adulta sobre el niño en acción**: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011. p. 13-17.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALES-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês?: em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 33, p. 313-336, jul./set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300002>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRUSS, Liana; ROSEMBERG, Francis. **Bebés en movimiento**. Buenos Aires: Continente, 2016.

GRUSS, Liana; ROSEMBERG, Francis. **Los niños y el juego**. Buenos Aires: Continente, 2017.

HERRÁN, Elena. La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 2, n. 3, p. 37-56, fev. 2013. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4690>. Acesso em: 25 abr. 2019.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 53-62.

KÁLLÓ, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 5, n. 3, p. 15-20, set. 2016. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4690>. Acesso em: 25 abr. 2019.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **Los Orígenes del juego libre**. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság, 2013.

LABAN, Rudolf von. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEWIS, Michael. **Alterando o destino**: por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis**: desafio ao pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MANOEL, Edison de Jesus. Estudo do desenvolvimento motor: tendências e perspectivas. *In*: TANI, Go (org.). **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 150-165.

MARCHI, Rita. A criança como ator social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATTOS, Vera; KABARITE, Aline. **Avaliação Psicomotora**: um olhar para além do desempenho. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

MELLO, Suely. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em: <https://causosescolares.files.wordpress.com/2015/08/revista-magisterio-3.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península, 2000.

MOURA, Maria Lucia Seidl de. O bebê: de que ele é capaz? *In*: PICCININI, Cesar A.; SEABRA, Karla; VASCONCELLOS, Vera M. R. (org.). **Bebês na creche**: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento. Curitiba: Juruá, 2017. p. 27-38.

MÓZES, Eszter. La observación en la Pedagogía Pikler. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 5, n. 3, p. 37-56, 2016. Disponível em: [https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/eszter\\_mozes\\_la\\_observacion\\_en\\_la\\_pedagogia\\_pikler.pdf](https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/eszter_mozes_la_observacion_en_la_pedagogia_pikler.pdf). Acesso em: 25 abr. 2019.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649227>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias e Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **The Construction of Reality in the Child**. Nova York: Basic Books, 1954.

PIKLER, Emmi. La competencia del bebé. *In*: HERRÁN, Elena. **Claves de la educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Elena Herrán, 2017. p. 59-72.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea, 2010.

PIKLER, Emmi. **Unfolding of infants' natural gross motor development**. Los Angeles: RIE, 2006.

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

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (org.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: a Abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RABLON, Judy; DOMBRO, Amy Laura; DICHELMILLER, Margo. **O poder da observação, do nascimento aos oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SADI, Renato Sampaio *et al.* Entre concepções, modelos, abordagens e propostas: constituindo o campo da Pedagogia do Esporte. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 18, n. 181, jun. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd181/o-campo-da-pedagogia-do-esporte.htm>. Acesso em: 1 abr. 2020.

SERGIO, Manuel. **Um corte epistemológico**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SERGIO, Manuel; TORO, Sergio. La motricidade humana, un corte epistemológico de la educación física. *In*: TRIGO AZA, Eugenia *et al.* **Consentido**. Popayán: Universidad del Cauca, 2005. p. 55-64.

SILVA, Gabriel Ferreira Bonfim Pessoa da *et al.* Os significados do conceito de abordagem teórica e as implicações na prática do psicólogo: um estudo com graduandos de psicologia. *In*: SEMINÁRIO ESTUDANTIL DE PRODUÇÃO ACADÊMICA, 17., 2018, Salvador. **Anais [...]**.

Salvador: UNIFACS, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa>. Acesso em: 20 maio 2020.

SINCLAIR, Hermine *et al.* **Os bebês e as coisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SMITH, D.; WASHBURN, D. The uncertainty responde in humans and animals. **Cognition**, v. 62, p. 75-97, 1997.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciencia, 2017.

STAMBAK, Mira *et al.* **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. *In*: FALK, Judith (org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. [s. l.]: Omnisciência, 2016. p. 62-69.

TARDOS, Anna. **El adulto y el juego del niño**. Barcelona: Octaedro, 2011.

TARDOS, Anna. El papel de la observación en el trabajo educativo. *In*: HERRAN, Elena (ed.). **Claves de la Educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Elena Herrán, 2017. p. 115-124.

TOJAL, João Batista. **Motricidade Humana**. Campinas: UNICAMP, 1994.

TOMASELLO, Michaek. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

TRIGO, Eugenia *et al.* **Fundamentos de la motricidade**. Madrid: Gymnos, 2000.

TRINDADE, André. **Gestos de cuidado, gestos de amor**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

VARGAS, Gardia Maria. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma Escola da Infância. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi e *et al.* A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 293-301, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200009>. Acesso em: 6 abr. 2020.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?**: investigação etnográfica e estudos de caso. Portugal: Porto, 2016.

VAYER, Pierre. **El niño frente al mundo**: en la edad de los aprendizajes escolares. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1977.

VINCZE, Maria. Relación maternal – relación profesional. *In*: SZANTO-FEDER, Agnès (ed.). **Lóczy**: ¿un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas. Mendoza: Ediunc, 2006. p. 171-187.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Mexico: Hispânica, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2015.

WULF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 553-568, set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000300553&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300553&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 abr. 2020.

ZEMELMAN, Hugo. **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento**. México: El Colegio de México, 1997.



## **APÊNDICE A – PRÉ-PROJETO DE PESQUISA MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**PRÉ-PROJETO DE PESQUISA MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mestrando: Rafael Ferreira Kelleter

Orientador: Professor Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEdu/UFRGS)

### **INTRODUÇÃO**

O presente projeto de pesquisa, desenvolvido na Linha de Estudos sobre Infâncias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir das contribuições do campo de estudos da Pedagogia da Infância, tem por objetivo demonstrar a importância do movimento livre na construção da autonomia em bebês no contexto de creche. De forma mais concreta, entende-se que, ao permitir a movimentação livre do bebê, a busca autônoma por posturas corporais (como rolar e sentar) e a brincadeira independente e entre bebês (sem a imposição de atividades por parte do adulto), o bebê consegue apreender tais posturas de modo natural, a partir de sua própria experimentação, da observação dos outros bebês e da construção da confiança em si mesmo (PIKLER, 2010). Percebe-se, de acordo com Falk (2011), que os bebês que têm estes princípios respeitados aprendem melhor as posturas básicas e, inclusive, aprendem posturas diferentes ao sentar, engatinhar e caminhar, em comparação a bebês que são colocados em posições pela mão do adulto. Além disso, aqueles conseguem concentrar-se melhor na sua exploração e brincadeira pelo fato de estarem confortáveis na posição escolhida por eles mesmos.

Nesse contexto, o conceito de movimento livre (PIKLER, 2010), a partir do qual existe a proposição de que o bebê conheça seu corpo através da vivência da sua motricidade, descubra seus limites e confie em si mesmo, coloca-se na contramão das posições de professores que acreditam que os movimentos podem ser ensinados ou até desenvolvidos de modo mais rápido e progressivo por meio de estímulos. Dessa forma, a partir dos

questionamentos emergentes de minha trajetória profissional e acadêmica, defino o seguinte problema de pesquisa: como os bebês (de 4 a 18 meses) desenvolvem autonomia através da motricidade livre no contexto de uma Escola de Educação Infantil que inspira suas práticas de educação e cuidados das crianças na Abordagem Pikler, em diálogo com os pressupostos da Pedagogia da Infância?

## **OBJETIVOS**

Apresento o objetivo geral deste projeto de pesquisa: observar os bebês em sua vida cotidiana, acompanhando como ocorre o desenvolvimento de sua autonomia por meio da motricidade livre. Para tanto, defino os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear os deslocamentos dos bebês nos espaços internos e externos da escola;
- b) identificar as posturas de transição dos bebês (PIKLER, 2006);
- c) observar e descrever a ecologia educativa – tempos, espaços, materiais, linguagens e relações (MANTOVANI, 1998) – no contexto do grupo de bebês que será foco da investigação e suas reverberações no processo de construção da sua autonomia e desenvolvimento da motricidade livre;
- d) descrever como ocorrem as relações entre os bebês, dos bebês com os materiais e com as professoras no contexto do grupo;
- e) estabelecer um diálogo entre a Abordagem de Emmi Pikler e a Pedagogia da Infância, destacando os desafios.

## **QUESTÕES QUE ORIENTAM A GERAÇÃO DE DADOS**

Para tanto, algumas perguntas apontam o mote da construção da metodologia da pesquisa: Como e por que pesquisar os bebês? Onde realizar a pesquisa? Como desenvolver uma pesquisa de campo? Quais estratégias de geração de dados utilizar para desenvolver uma pesquisa com bebês (GRAUE; WALSH, 2003)? Por fim, quais cuidados éticos levar em consideração, antes, durante e após a realização do trabalho de campo? Diante disso, as escolhas metodológicas devem ser bem pensadas e, para a “geração de dados” da pesquisa (GRAUE; WALSH, 2003), é preciso observar de perto e sistematicamente os bebês, prestando atenção em seus contextos de vida (GRAUE; WALSH, 2003).

Sendo assim, o meu problema de pesquisa é: como os bebês desenvolvem autonomia através da motricidade livre no contexto de uma Escola de Educação Infantil que inspira suas práticas de educação e cuidados das crianças na Abordagem Pikler, em diálogo com os pressupostos da Pedagogia da Infância?

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A abordagem Pikler nos convida a pensar sobre o quanto os detalhes, os aspectos que muitas vezes não são percebidos – como, por exemplo, as posturas de transição entre uma postura e outra – são importantes e relevantes na construção de práticas que potencializam o protagonismo dos bebês e crianças bem pequenas na primeira infância, inclusive a pensar no ambiente como importante fator para o desenvolvimento dos bebês. Nesse sentido, buscar um local para realizar a pesquisa foi objeto de uma reflexão profunda, pois a intenção era de que fosse um lugar que dialogasse com a minha trajetória enquanto estudioso da Abordagem Pikler, um lugar que realizasse as práticas cotidianas com os bebês inspiradas na Abordagem Pikler.

Como referi na introdução do projeto, meu problema de pesquisa é: como os bebês (4 a 18 meses) desenvolvem autonomia através da motricidade livre no contexto de uma Escola de Educação Infantil que inspira suas práticas de educação e cuidados das crianças na Abordagem Pikler? Desse modo, a escolha em realizar a pesquisa em uma Escola de Educação Infantil privada tem a ver com essas questões apresentadas anteriormente, visto que a instituição em questão desenvolve um trabalho inspirado nos princípios piklerianos. A escola privada escolhida foi fundada em 1995 e localiza-se no município de Porto Alegre, trabalhando com Educação Infantil de 0 a 3 anos.

O que me proponho neste estudo é refletir sobre o que os bebês mostram de si (VASCONCELOS, 2016), já que se trata de uma pesquisa com bebês, e não sobre eles, de poder percebê-los não através de palavras, mas de sons, de gestos, movimentos e ações. Nessa perspectiva, conforme já referido, utilizarei a observação dos bebês no contexto da creche como estratégia de geração de dados, ou seja, um espaço e um tempo cultural e historicamente situados, um aqui e agora específico (GRAUE; WALSH, 2003).

**QUADRO 11**

Cronograma da entrada em campo

TURNO – HORÁRIO	PERÍODO
Manhã – 7h30 às 12h30 (10 horas)	6 meses
Tarde – 12h30 às 17h30 (10 horas)	80 horas mensais – 20 horas semanais
TOTAL DE HORAS EM CAMPO	480 horas

Fonte: Elaboração própria (2019).

Esse cronograma não será rígido, pois depende também da rotina da Escola e do calendário do cotidiano dos bebês na creche. Nessa direção, como refere Vasconcelos (2016), ao investigador etnográfico, não interessa a quantificação, mas o sentido da observação, os grandes temas ou unidades temáticas que se vão repetindo, os padrões de comportamento dos atores. Por isso, minha entrada no campo requer muito estudo e reflexão, pois vou desenvolver a pesquisa em uma Escola que se inspira na Abordagem Pikler, a qual eu estudo e na qual tenho buscado me aprofundar.

Diante disso, a Escola, os professores e os responsáveis legais pelos bebês serão contatados de forma presencial, através de uma reunião separada e em horário específico na instituição, para a apresentação da pesquisa e do que contempla esse processo de investigação, bem como para a entrega dos documentos necessários para cada um, da proposta de pesquisa e dos Termos de Consentimento específicos. Esse momento também servirá para esclarecimento de possíveis dúvidas de todas as partes.

Outro ponto a ser informado aos responsáveis é a questão do sigilo e da confidencialidade, já que os dados serão gerados a partir de registros fotográficos e filmagens e devemos garantir que estes somente serão usados na pesquisa e para fins científicos. Nesse sentido, Barbosa (2014, p. 243) nos mostra que a

[...] questão da confidencialidade pode representar obstáculos para a divulgação de imagens de crianças, mesmo quando não envolvem qualquer restrição, como em pesquisas sobre temas como a brincadeira ou a leitura – inclusive quando as crianças e os seus responsáveis tenham autorizado.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0011>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

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

FALK, Judith (org). **Abordagem Pikler: educação infantil**. [s. l.]: Omnisciência, 2016.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KÁLLÓ, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 5, n. 3, p. 15-20, set. 2016. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4690>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea, 2010.

TARDOS, Anna. El papel de la observación en el trabajo educativo. *In*: HERRAN, Elena (ed.). **Claves de la Educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Elena Herrán, 2017. p. 115-124.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?**: investigação etnográfica e estudos de caso. Portugal: Porto, 2016.

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

### **FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Estamos realizando uma pesquisa na Linha de Estudos sobre Infâncias, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir das contribuições do campo de estudos da Pedagogia da Infância. O presente projeto de pesquisa trata de como os bebês adquirem autonomia através da motricidade livre no contexto de creche. Para tanto, entre os objetivos da pesquisa, estão: 1) mapear os deslocamentos dos bebês nos espaços internos e externos da escola; 2) identificar as posturas de transição dos bebês (PIKLER, 2006); 3) observar e descrever a ecologia educativa – tempos, espaços, materiais, linguagens e relações (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) – no contexto do grupo de bebês que será foco da investigação e suas reverberações no processo de construção da sua autonomia e no desenvolvimento da motricidade livre; 4) descrever como ocorrem as relações entre os bebês, dos bebês com os materiais e com as professoras no contexto do grupo; 5) estabelecer um diálogo entre a Abordagem de Emmi Pikler e a Pedagogia da Infância, destacando os desafios.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo em uma turma de faixa etária de 1 ano na sua escola. A geração de dados envolverá observação das crianças por seis meses, por 120 horas, nos espaços da creche, com a presença dos professores. Os registros serão feitos através de fotografias, vídeos e diário de campo.

Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada responsável pelas crianças e professores da turma envolvida. Os responsáveis pelas crianças participantes da investigação serão claramente informados, em momento específico, planejado com essa equipe, sobre a natureza, justificativa, objetivos, metodologia, benefícios e riscos da pesquisa. Eles saberão que sua contribuição é voluntária e que a participação pode ser recusada ou interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer período da pesquisa, tanto os participantes quanto os responsáveis pela instituição poderão

solicitar informações e esclarecimentos sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo, a confidencialidade das informações, a privacidade, a não estigmatização e a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções n.º 196/1996, n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador do estudo, mestrando Rafael Ferreira Kelleter, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados, tanto para a instituição quanto para as famílias, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2020).

Por meio deste estudo, esperamos trazer aportes importantes para profissionais da Educação Infantil e da educação pública e privada. Além disso, esse material pode contribuir para as discussões dos professores, no olhar para cada criança na sua singularidade e na sua relação com o mundo e, conseqüentemente, para o avanço de práticas pedagógicas com as crianças que qualifiquem o currículo da creche e a construção de indicadores que promovam transições cotidianas dos bebês e das crianças bem pequenas de forma consciente e não automatizada. Agradecemos a colaboração da equipe da escola para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, da Faculdade de Educação do PPGEduc/UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelos telefones XXXXXXXXXXXX e/ou (XX) XXXXXXXX ou pelos *e-mails* rsaballa@terra.com.br e/ou rafaelfkelleter@yahoo.com.br.

---

Rafael Ferreira Kelleter (Pesquisador Responsável)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa, de Carvalho (PPGEduc/UFRGS)

Concordamos que as crianças que estudam nesta instituição participem do presente estudo.

---

Nome da Responsável (Diretora da Escola)

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2019.



## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES**

### **FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos professores

Estamos realizando uma pesquisa na Linha de Estudos sobre Infâncias, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir das contribuições do campo de estudos da Pedagogia da Infância e o convidamos a participar. Para tanto, entre os objetivos da pesquisa, estão: 1) mapear os deslocamentos dos bebês nos espaços internos e externos da escola; 2) identificar as posturas de transição dos bebês (PIKLER, 2006); 3) observar e descrever a ecologia educativa – tempos, espaços, materiais, linguagens e relações (MANTOVANI, 1998) – no contexto do grupo de bebês que será foco da investigação e suas reverberações no processo de construção da autonomia deles e no desenvolvimento da motricidade livre; 4) descrever como ocorrem as relações entre os bebês, dos bebês com os materiais e com as professoras no contexto do grupo; 5) estabelecer um diálogo entre a Abordagem de Emmi Pikler e a Pedagogia da Infância, destacando os desafios. No âmbito da pesquisa proposta, esses processos são entendidos por transições que exigem ou geram mudanças nas crianças, sejam mudanças de um espaço a outro, de uma aprendizagem a outra, de uma atividade a outra, ou seja, exemplos prováveis de situações a serem encontradas no ir a campo.

Comprometo-me em respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na turma do Berçário 1, faixa etária de 4 a 18 meses, em que atua. A geração de dados envolverá observação das crianças por seis meses, nos espaços da creche, com a presença dos professores, em um total de 120 horas, que serão registradas através de fotografias, vídeos e diário de campo. Caso ocorra algum desconforto manifestado pelas crianças quanto à presença do pesquisador em campo, elas serão respeitadas e não participarão da pesquisa.

A pesquisa não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos participantes e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo, a confidencialidade das informações, a privacidade, a não estigmatização e a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções n.º 196/1996, n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador do estudo, mestrando Rafael Ferreira Kelleter, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de artigos, livros, dentre outros. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2020).

Por meio deste estudo, esperamos trazer aportes importantes para profissionais da Educação Infantil e da educação pública e privada. Além disso, este trabalho pode contribuir para as discussões dos professores, no olhar para cada criança na sua singularidade, na sua relação com o mundo e, conseqüentemente, para o avanço de práticas pedagógicas com as crianças que qualifiquem o currículo da creche e a construção de indicadores que promovam transições cotidianas dos bebês e das crianças bem pequenas de forma consciente e não automatizada.

Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais ou qualquer dúvida que eventualmente venha a ter. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, da Faculdade de Educação do PPGEdU/UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelos telefones (XX)XXXXXXXXX e/ou (XX) XXXXXXXX ou pelos *e-mails* rsaballa@terra.com.br e/ou rafaelfelleter@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, CPF n.º \_\_\_\_\_, domiciliado(a) na \_\_\_\_\_, no bairro \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, exercendo o cargo/função de \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, coordenada pelo Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho e o mestrando Rafael Ferreira Kelleter. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, durante a geração dos dados, sem que isso traga qualquer prejuízo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, e o pesquisador colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização das atividades.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS  
PELAS CRIANÇAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos responsáveis pelas crianças

Estamos realizando uma pesquisa na Linha de Estudos sobre Infâncias, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir das contribuições do campo de estudos da Pedagogia da Infância. Trata-se de um projeto que possui como objetivos aprender sobre os modos de viver e reagir a cada nova situação que esse mundo apresenta aos bebês e às crianças bem pequenas e compreender os processos das transições cotidianas na creche. Nesse contexto, elas são entendidas por transições que exigem ou geram mudanças nas ações das crianças: sejam mudanças de um espaço a outro; de uma aprendizagem a outra; de uma atividade a outra, ou seja, exemplos prováveis de situações a serem encontradas no ir a campo.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo com seu filho(a). Comprometo-me em respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. A geração de dados envolverá observação das crianças da turma de faixa etária de 1 ano por seis meses, no ano de 2019, nos espaços da creche, com a presença dos professores. As atividades serão registradas através de fotografias, vídeos e diário de campo. Caso ocorra algum desconforto manifestado pelas crianças quanto à presença do pesquisador em campo, elas serão respeitadas e não participarão da pesquisa.

A pesquisa não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos participantes. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo, a confidencialidade das informações, a privacidade, a não estigmatização e a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções n.º 196/1996, n.º 466/2012

e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante.

Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador do estudo, mestrando Rafael Ferreira Kelleter, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de artigos, livros, dentre outros. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2020).

Por meio deste estudo, esperamos trazer aportes importantes para profissionais da Educação Infantil e da educação pública e privada. Além disso, esse material pode contribuir para as discussões dos professores, no olhar para cada criança na sua singularidade e na sua relação com o mundo e, conseqüentemente, para o avanço de práticas pedagógicas com as crianças que qualifiquem o currículo da creche.

Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais ou para qualquer dúvida que eventualmente venham a ter. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, da Faculdade de Educação do PPGEdU/UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelos telefones (XX) XXXXXXXXX e/ou (XX) XXXXXXXX ou pelos *e-mails* rsaballa@terra.com.br e/ou rafaelfkelleter@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_,  
RG n.º \_\_\_\_\_, CPF n.º \_\_\_\_\_, domiciliado(a) na  
\_\_\_\_\_, no bairro  
\_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, autorizo  
meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ a participar  
desta pesquisa voluntariamente. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, durante a geração dos dados, sem que isso traga qualquer prejuízo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, e o

pesquisador colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização das atividades em questão.

---

Assinatura do (a) responsável legal

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



**APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS**

***AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI n.º  
9.610/98)***

Pelo presente Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_,  
CPF n.º \_\_\_\_\_, domiciliado(a) na \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, no bairro  
\_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, responsável  
legal pela criança \_\_\_\_\_, por  
este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao  
pesquisador Rafael Ferreira Kelleter, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos,  
vinculados em material produzido na oficina de produção de vídeo, tais como: fotos, vídeos,  
entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros,  
catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou  
fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e  
falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, “home video”, DVD, entre  
outros, quer sejam nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na  
forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO, a título gratuito e sem qualquer ônus, de todos  
os direitos relacionados a minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos  
desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha  
imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente,  
em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título  
for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo

indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02 (duas) vias de igual teor.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável legal

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



