

AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER-LÓCZY PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA OS BEBÊS: UMA ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

The contributions of the Pikler-Lóczy approach on the constitution of a pedagogy for babies: an analysis of the guiding principles

Giovanna Castro Dalledone

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
giidalledone@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5693-8730> 

Ângela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná, Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DTPEN), Curitiba, Brasil
angelamscoutinho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3709-8561> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O presente artigo, fruto de uma revisão de literatura de cunho qualitativo, tem como objetivo analisar os princípios orientadores da abordagem Pikler-Lóczy. O corpus de análise foi constituído por artigos, monografias, dissertações e teses que tratam da abordagem. A partir da produção analisada identificou-se quatro princípios orientadores: 1) o profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos; 2) a valorização da atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia; 3) a importância do vínculo entre adulto e bebê, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidados; 4) a liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno. Pôde-se concluir que tais princípios constituem a grande contribuição da pediatra Emmi Pikler ao campo da Educação Infantil atual, no sentido de levar à ressignificação da pedagogia para/com os bebês de 0 a 3 anos, indicando que as práticas pedagógicas nessa faixa etária se orientem por dois pilares: o cuidado e as relações.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês; Educação de 0 a 3 anos; Pikler-Lóczy; Princípios.

ABSTRACT

The present article, result of a qualitative, aims to analyze the guiding principles of the Pikler-Lóczy approach. The corpus of research consisted of scientific papers, articles, dissertations and theses that address the topic. From the analyzed production four guiding principles were identified: 1) the deep respect for the baby and his individuality, recognizing him as a subject of rights; 2) the estimation of the baby's autonomous activity, based on its own initiatives, combined with focusing on the gradual development of autonomy; 3) the importance of the bond between the adult and the baby, based on a privileged affective relationship and in qualified moments of care; 4) the baby's freedom of movement, for playing and exploring yourself and the surroundings. It could be concluded that these principles constitute the major contribution of the pediatrician Emmi Pikler to the current Early Childhood Education, leading to a redefinition of the pedagogy for/with 0-3 years children, pointing that the pedagogical practices in this age group must be oriented by two pillars: care and relationships.

KEYWORDS: Babies; Education for 0-3 years old; Pikler-Lóczy; Principles.

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é fruto de uma análise de produção desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico. Para o desenvolvimento da pesquisa procedeu-se ao levantamento da produção nas bases de dados do GT Educação de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e diante da exígua quantidade de materiais encontrados, no intuito de obter resultados mais significativamente numerosos, houve a necessidade de recorrer ainda ao Google Acadêmico.

Em todas as ferramentas de pesquisa foram utilizados os descritores “Emmi Pikler”, “Pikler” e “Lóczy”, e não foi delimitado recorte temporal, tendo em vista que em um levantamento exploratório identificou-se que além de restrita, a produção era bastante recente. Dada a especificidade das publicações relativas à experiência de Lóczy, que tendem a ter um caráter mais pedagógico e não tão acadêmico, também foram consideradas as produções catalogadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR), e as publicações do banco de dados da Associação Rosa Sensat.

De um total de 19 materiais selecionados para o corpus de análise, sendo 12 artigos, duas monografias, uma dissertação, uma tese e três livros, a maior parte foi escrita de 2010 em diante. São dois artigos da década de 90 (1990 e 1993, mais especificamente), três de 2003, um de 2009 e um de 2011, dois de 2013, um de 2015 e dois de 2016. As monografias são de 2012 e 2014, a dissertação de 2013 e a tese de 2016. Os livros, por sua vez, datam de 2010, 2011 e 2016.

A partir da análise da produção – todas referenciadas ao final do artigo – foram identificados quatro princípios orientadores, os quais são analisados e as suas contribuições são destacadas, no sentido da constituição do que chamamos de uma Pedagogia para os bebês.

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a Constituição de 1988, a Educação Infantil é direito de todas as crianças de 0 a 5¹ anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Pela lei a Educação Infantil será oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. Sendo assim, a educação de 0 a 3 anos é um direito, mas não de frequência obrigatória; a obrigatoriedade se coloca a partir dos 4 anos de idade.

Ainda é um desafio, em um contexto e história consideravelmente recentes, compreender as especificidades pedagógicas referentes a pequeníssima infância, que vai dos 0 aos 3 anos. Geralmente de um contexto de relações mais restrito, como o familiar, os bebês são inseridos em instituições coletivas de educação, com seus cuidados assumidos por uma ou mais professoras². Quem são esses bebês? O que fazer com eles? O que é ser bebê? Do que esses bebês precisam? Do que eles são capazes? Quais são as suas necessidades e demandas específicas? O que seria uma pedagogia específica para esses bebês em instituições de Educação Infantil?

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

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

¹ Redação dada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

² Optou-se pelo uso da palavra no feminino, tendo em vista a expressiva prevalência histórica de mulheres na docência, sobretudo, da Educação Infantil.

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

3. O SURGIMENTO DA ABORDAGEM PIKLER-LÓCZY

Foi no século passado, com a pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), que esta abordagem hoje conhecida como “abordagem Pikler”, “abordagem Pikler-Lóczy” ou “modelo Lóczy” nasceu. E foi na rua de mesmo nome, em Budapeste, na Hungria, que o Instituto Lóczy, uma casa com um espaçoso jardim, colocou em prática as ideias revolucionárias da médica em questão.

Como bem coloca Falk (2011, p. 29), Emmi Pikler veio para romper de maneira radical, porém consciente, com as tradições de cuidados para com os bebês e crianças pequenas que se perpetuavam até então, nos hospitais e centros conhecidos como “asilos”. O ano era 1946 e Emmi Pikler assumiu a direção de uma destas instituições de acolhimento aos menores de três anos, depois de anos de experiência médica em clínica e em domicílios, com pediatria familiar.

Em Viena, formou-se em medicina nos anos 20, e obteve sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário com um professor chamado Pirquet. Segundo Falk (2011), Emmi Pikler considerava que os professores Pirquet e Salzer (cirurgião pediatra no Hospital Mauthner Markhof) haviam sido seus primeiros mestres. Emmi Pikler trabalhou junto com o médico na clínica Pirquet e também acompanhou de perto o serviço de cirurgia de Salzer no hospital de bairro em questão. Foi com eles que Pikler aprendeu e vivenciou o profundo respeito pela criança pequena e seu corpo, aliado a ideia de que, sensíveis e receptivas, as crianças podiam colaborar com as ações dos adultos que se ocupavam delas.

Junto de Pirquet, aprendeu a valorizar o movimento livre das crianças, ainda mais depois de constatar no hospital em que trabalhava com Salzer, que a estatística de acidentes (quedas, fraturas, traumas) envolvendo as crianças era maior entre as famílias de classes mais abastadas, que tendiam à disciplina e superproteção, do que entre as famílias de menor renda, nas quais as crianças cresciam mais soltas e com mais liberdade. Segundo Falk (2011, p. 18),

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com

limitações têm mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites.

Trabalhando com pediatria familiar, Pikler participou da educação de mais de 100 bebês e crianças pequenas, ao longo de mais de dez anos. Realizando acompanhamentos com observações regulares e permanentes, a pediatra ajudava as famílias com conselhos embasados e minuciosos, apoiando-as na organização de um sistema tranquilo e equilibrado de vida. Eram ensinadas, em primeiro lugar, a confiarem na capacidade de desenvolvimento de seus filhos – sem intervir em seus movimentos ou jogos, sem impor-lhes posições ou exercícios motores, e respeitando seu ritmo, suas vontades e seus interesses próprios.

Seu modelo de educação e cuidados foi, assim, largamente testado e aprovado, tanto pelas famílias quanto pelas “crianças Pikler” que, nas palavras de Falk (2011, p. 21), “alegres, curiosas, vivas e ativas” se desenvolviam harmoniosamente e cresciam de maneira saudável e equilibrada. Segundo Falk (2011, p. 22), “as ‘crianças Pikler’ cresceram e demonstraram, com sua vida, seu trabalho, com a educação dos próprios filhos e com seu comportamento como pais, que a orientação que os seus pais haviam recebido era acertada”.

Ao assumir, em 1946, a tarefa de organizar e dirigir o orfanato na rua Lóczy, Emmi Pikler desejava provar o seu sistema de educação, e fazer observações longitudinais sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas saudáveis.

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

Contrariando esses descréditos, o Instituto Lóczy manteve-se firme em seu trabalho, não só testando como comprovando a validade e relevância do método. Inclusive, existe, em uma nova roupagem, até os dias de hoje: não mais como um orfanato, mas como uma creche. A instituição, além disso, presta formação a profissionais de outros institutos para a continuidade dos princípios elaborados por

Emmi Pikler. Foi em 1970 que o Instituto Lóczy assumiu esta faceta, transformando-se em Instituto Nacional Metodológico para a atenção e educação dos pequenos. E, desde 1986, dois anos após sua morte, leva o nome de sua fundadora, sendo conhecido por Instituto Emmi Pikler.

4. OS QUATRO PRINCÍPIOS

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

Com base em Appell e David (2010), Falk (2011), Gimael (2015) e França (2009), autoras cujas obras em questão fizeram parte da revisão de literatura aqui apresentada e nas quais foram identificadas contribuições bem específicas com relação aos princípios, defende-se que podem ser sintetizados em quatro os princípios da abordagem Pikler-Lóczy:

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

A pediatra húngara acreditava que existe um potencial inato em cada bebê, carregando a tendência ao crescimento e ao desenvolvimento. E as condições básicas para a realização dessa tendência podem ser resumidas nestes princípios, que formam um conjunto indissociável de necessidades de igual importância.

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

Pode-se dizer que o primeiro desses princípios é o que sustenta toda a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler. Somente desta concepção, que é como a base ou ponto de partida, podem provir os demais princípios; e somente com a profunda compreensão desta ideia é que se pode colocar em prática esta forma tão única de educar e cuidar de bebês. O profundo respeito pelo bebê, pela pessoa que é, desde o nascimento, implica e pressupõe justamente que se enxergue cada bebê como uma pessoa – que, embora tenha sua existência marcada fortemente pela imanência, não é só um “vir a ser”, *já é alguém*. Apesar do seu tamanho reduzido, da sua marcada dependência dos adultos para muitas situações, das suas formas diferentes e peculiares de linguagem e comunicação, os bebês não são objetos a serem manipulados ou dirigidos. São, e devem ser entendidos como, sujeitos participantes e colaboradores ativos nas ações e relações.

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

Segundo Falk (2003, p. 37), a partir do momento em que se reconhece a competência do bebê no relacionamento com o adulto e na iniciativa para as atividades livres e autônomas (outro dos princípios elencados), o respeito, naturalmente, torna-se um dos componentes principais da relação. A natureza da relação muda, e isto porque é diferente a visão que se tem sobre o bebê: desde o início de sua vida ele é entendido como um parceiro ativo e inteligente, capaz de compreender as coisas que lhe acontecem e/ou que lhe são comunicadas. Mais do que fazer as coisas *para* o bebê ou *pelo* bebê, faz-se as coisas *com* o bebê.

Cada bebê, sendo um ser humano único, deve ser respeitado como um todo – seu corpo, suas emoções, seus sentimentos, suas expressões, seus desejos, seus interesses, suas iniciativas, seu tempo, seu espaço, seu ritmo. Respeitar cada bebê em sua individualidade significa levar cada um desses fatores em consideração, entendendo que cada um é um. Significa, e é neste ponto que se justifica a importância do atendimento individualizado (outra premissa básica da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler), fugir dos cuidados impessoais e das palavras estereotipadas que resultam

numa rotina mecânica. O adulto que se ocupa dos cuidados e da educação deve conhecer cada bebê a fundo (sinais, gestos, choros, balbucios, preferências), sabendo adaptar as suas ações às necessidades e reações individuais de cada um (FALK, 2003).

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

Respeitar o bebê a ponto de enxergá-lo enquanto sujeito de direitos, leva ao reconhecimento de que esse bebê tem direito de decidir, escolher, aceitar ou recusar. Seja em relação à quantidade de comida ou à cor da blusa que vai querer vestir, deve ser dada ao bebê a oportunidade de decisão e escolha, respeitando seu posicionamento. Segundo Falk (2003, p. 37), “oferecendo a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, se procura desenvolver e confirmar a consciência da sua identidade pessoal, da sua integridade individual e de sua autoestima”. O que Emmi Pikler fez, como bem pontuou Tardos (2013), foi dar ao bebê a liberdade de ser, de existir e de ser aceito.

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

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

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

O entendimento do valor da atividade autônoma do bebê necessariamente pressupõe a confiança nas potencialidades e capacidades desses pequenos sujeitos. Dadas as devidas condições, o devido tempo e o devido espaço, os bebês são capazes de aprender e se desenvolver sem a influência ou estimulação direta dos adultos. Tem-se que, “se confiamos nas capacidades da criança pequena, se apoiamos sua atividade

autônoma, veremos que ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente". (TARDOS, 2016, p. 51).

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

a criança é capaz de aprender de forma autônoma, é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade, como na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si mesma (TARDOS, 2016, p. 52).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para além destas situações motoras, de exploração das crianças de si próprias e do entorno, em um contexto de Educação Infantil um dos objetivos pedagógicos primordiais deve ser o desenvolvimento gradativo da autonomia das crianças com relação às situações de higiene, alimentação e repouso. A criança aprende a cuidar de si e a perceber e regular as suas próprias necessidades, a partir do momento em que é cuidada por um adulto de referência que, enquanto cuida, ensina a criança a perceber e conhecer a si própria. Dentro da abordagem Pikler-Lóczy, entende-se que ao trocar, banhar ou alimentar um bebê, desde o início de sua vida, de maneira paciente e respeitosa, explicando e narrando tudo o que está fazendo, o adulto está formando as bases para que, assim que estiver preparado, o bebê consiga realizar tais ações por ele mesmo, de maneira consciente e eficiente. Enquanto ações de cuidado mecanizadas e apressadas facilmente alienam o bebê, tornando-o dependente por não saber o que ou como fazer, ações de cuidado que envolvam o bebê e promovam a sua participação criam bebês conscientes de si, de seu corpo, de suas sensações, e dos processos necessários.

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

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

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

Tal processo paciente e gradativo garante, por consequência, a gradativa conquista da autonomia pelo bebê; sem antecipar aprendizagens, respeitando o seu tempo e as suas capacidades cognitivas e motoras. Os bebês, portanto, aprendem a fazer por eles próprios o que qualificadamente foi feito *por, para e com* eles até ali. Da mesma forma, a autopercepção da necessidade de colocar mais uma blusa porque sente

frio, ou da necessidade de deitar para dormir porque está cansado, são fruto de um processo educativo e de cuidado que sempre foi feito de maneira muito humana e próxima, trazendo a consciência do bebê para si mesmo, para a sua realidade.

Conforme escreve Falk (1980, apud FOMASI; TRAVAGLINI, 2016, p. 67, tradução própria): “é graças a adequada satisfação das necessidades do bebê que este mostrará interesse por si mesmo e pelo mundo que o rodeia”.

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

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

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

Sabe-se que os bebês vivem, sentem, aprendem e se expressam, sobretudo, por meio do seu corpo. Embora, ao longo da história, tenham sido por vezes tratados como indivíduos com apenas necessidades fisiológicas e higiênicas – de modo que as ações mecânicas de cuidado limitavam-se somente a responder a tais necessidades, não importando as outras dimensões envolvidas – hoje se reconhece, cada vez mais, as suas necessidades afetivas e de interação. São reconhecidas, ainda, as suas competências sensoriais, cognitivas e de aprendizagem, que também devem ser levadas em consideração nas situações de cuidado (GABRIEL, 2016). Conejo (2014) nos relembra que, durante os primeiros anos de vida, a aprendizagem se desenvolve em uma interação constante e mútua com a corporeidade. O bebê se abre ao seu entorno por meio dos sentidos e vai integrando todas as experiências e vivências à sua constituição física, compreendendo o mundo segundo a percepção de si próprio.

Não é novidade, a este ponto, o caráter fundamental que a dimensão do cuidado assume dentro da abordagem Pikler-Lóczy. As situações de cuidado (troca de fraldas e/ou roupas, banho, sono, alimentação) são tidas, sobretudo em coletividades, como as ocasiões mais preciosas de criação e fortalecimento de vínculo entre um bebê ativo e participativo, e um adulto respeitoso, paciente e afetuoso.

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

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

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

Três características imprescindíveis na relação com o bebê formam um tripé sobre o qual a segurança afetiva se estrutura: continuidade, consistência e previsibilidade (FALK, 2016). Para garantir a **continuidade** e conseqüentemente a estabilidade e a segurança, o bebê deve ficar sob a responsabilidade de uma mesma

cuidadora³ (que deve ser sempre responsável pelo mesmo pequeno grupo de bebês), para que, a partir de relações sólidas e contínuas, o vínculo e o apego se façam cada vez mais fortes. Ter um pequeno grupo de bebês para cada cuidadora, além de uma relação afetiva contínua, também garante uma relação afetiva mais rica, profunda, autêntica e calorosa – dado que, podendo conhecer melhor cada um dos bebês, com uma relação mais estreita e íntima, haverá mais possibilidades de compreensão mútua.

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

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

Em Lóczy, fala-se em “a arte do cuidado” (IZAGUIRRE, 2013), e propõe-se que uma “coreografia de cuidados” seja colocada em prática, no sentido de garantir a continuidade e a estabilidade da atenção corporal. Ou seja, ainda que se mude, por qualquer razão, a figura de referência do bebê, garante-se, tendo uma “coreografia” incorporada por todas as cuidadoras, que o bebê continue recebendo os cuidados da mesma maneira. As palavras devem vir sempre antes das mãos (do toque); o contato visual deve ser constante; o tempo de resposta do bebê deve ser respeitado (os movimentos nunca devem ser excessivamente precipitados); o bebê deve ser ouvido (ainda que não fale verbalmente ainda) e sempre respondido, ou seja, suas ações

³ Termo transcrito tal qual aparece nos textos originais. “Cuidadora” era o termo utilizado para referir-se à figura que atuava diretamente com os bebês no Instituto Lóczy.

devem sempre ser reconhecidas e significadas pelo adulto; deve haver delicadeza nos gestos, toques e palavras. É numa atmosfera assim que se constrói relacionamentos saudáveis e de qualidade entre a criança e quem cuida dela, a fim de propiciar-lhe um bom desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

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

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

Falk (2016, p. 33) resume bem nas palavras a seguir:

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

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

Falk (2016) aponta a segurança proporcionada pelo vínculo e o interesse do adulto pela criança como dois dos elementos estruturantes da personalidade. Fomasi e Travaglini (2016), em complemento a isso, trazem, com base em Tardos (2008), os

diferentes tipos de experiências que o bebê tem durante os cuidados, em uma atmosfera de intimidade: a experiência da relação humana; a do intercâmbio emocional; a da atividade autônoma; e a da linguagem enquanto elemento primordial por sua dimensão relacional.

Torna-se cada vez mais evidente, portanto, o quanto as ações mecânicas e apressadas não têm vez: para que o bebê tome, ao mesmo tempo, consciência de si mesmo e de quem está se ocupando dele, é imprescindível que ambos estejam *presentes e inteiros* nas situações. O adulto precisa estar com a sua atenção focada exclusivamente no bebê nestes momentos de interação individuais, buscando, igualmente, a atenção e concentração do bebê – seu olhar, sua colaboração. Estar concentrado no bebê, dedicado somente a ele, enquanto se ocupa dos seus cuidados, passa a mensagem de que ele é importante, e o incentiva a igualmente se concentrar em quem cuida dele.

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

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

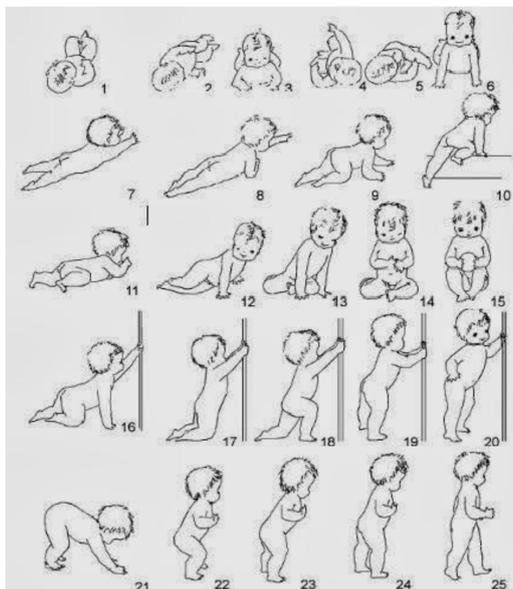
Emmi Pikler enxergava a atividade motriz como a primeira forma de expressão dos bebês. Ao ter dito e constatado na prática, a partir de anos de experiência, que os bebês são ativos por si próprios e competentes desde o nascimento, Pikler desenvolveu estudos detalhados sobre todos os movimentos que o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

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

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

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

Figura 1 – Fases do desenvolvimento motor



FONTE: Rede Pikler-Lóczy Brasil (2013).

Escrevem as autoras que tiveram contato direto com Emmi Pikler que

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

Os movimentos do corpo que são conquistados pelo próprio bebê, a partir da possibilidade de exercer a sua motricidade livre, são mais ricos, variados e de maior qualidade do que aqueles em que há intervenção adulta. Isto porque as posturas e movimentos que a criança executa por vontade e iniciativa próprias estão associadas à progressiva maturação do sistema nervoso e muscular, ao gradual equilíbrio e controle da gravidade, assim como à sucessiva coordenação global de todas as partes do corpo – o que evita a aparição de rigidez, tensões e desequilíbrios corporais. Evita, ainda, outras questões de nível mais psicológico, como confusão entre expectativas e capacidades motrizes, além de erros na percepção espaço-temporal e problemas mais gerais de autoconhecimento (IZAGUIRRE, 2013).

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

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

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

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

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

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

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

Defende-se que, por meio da motricidade livre, se desenvolve uma atividade realmente autônoma e contínua – fator fundamental na estruturação de uma personalidade equilibrada e competente. Segundo Tardos e Szanto-Feder (2011), uma criança ativa, ao passar de uma posição assimilada a outra nova, sem rupturas no processo, tem o seu repertório aumentado sem que nenhuma postura desapareça de sua memória corporal. E, ainda, tem-se que a conquista autônoma e progressiva de novas posturas permite que a criança volte, com segurança e um movimento controlado, à postura anterior (na qual pode estar tranquila enquanto a nova posição ainda não está totalmente assimilada), sem necessidade de ajuda do adulto – é a isto que se chama autonomia.

Para a constante atividade do bebê na vida diária, existe um motivador e um instrumento. O motivador é justamente a livre motricidade em questão – já que Emmi Pikler defendia que a atividade originada de seu próprio desejo é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. E o instrumento, por sua vez, corresponde à riqueza do ambiente no qual o bebê se encontra.

A motricidade está intimamente relacionada ao desenvolvimento intelectual, porque a criança que pode se mover com liberdade adquire repertório para escolher a posição mais adequada para o que deseja fazer (seja manipular objetos com

tranquilidade ou estar atenta ao seu entorno); constrói, com seus movimentos e posições, um esquema corporal correto (pois existe equilíbrio); e estrutura, de forma ativa, com seus deslocamentos, sua percepção espacial.

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

Há uma grande diversidade de fatores que determinam o desenvolvimento:

[...] aquilo que caracteriza cada fase e cada criança é a tranquilidade do gesto, a harmonia do movimento assimilado, ou seja, a correção e a precisão de seus atos. O estágio alcançado não é mais unicamente um dos critérios do desenvolvimento correto, mas a qualidade e a riqueza desse estágio e a sua integração na atividade complexa. O interesse pela atividade motora e pelo jogo autônomo vivido desde os primeiros momentos da vida continua sendo válido mais tarde. A criança de 18 meses, de 3 ou de 10 anos carrega em si, por num lado, a harmonia, a simplicidade e a boa qualidade dos seus movimentos e de seus gestos; de outro, o espírito de iniciativa, o interesse pelo descobrimento do mundo e o prazer da iniciativa rica e autônoma (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 51).

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

Vale reforçar que a não intervenção na atividade independente da criança está muito distante de significar um abandono. Inclusive, a criança só se sentirá tranquila e segura se souber que um adulto está ali por ela, e se tiver uma boa estabilidade emocional garantida justamente pela relação com esse adulto. É uma presença atenta e disponível, mas que respeita, dando tempo e espaço. É, como analisa Tardos (2013), uma situação paradoxal, porque o bebê está à vontade por ele mesmo, podendo usufruir

de sua liberdade, mas é o adulto que permite isso, que organiza a sua vida – seu entorno, sua roupa, seu lugar, e, sobretudo, sua segurança emocional. Para ser ativa e interessada, com prazer de viver, a criança precisa ser bem cuidada, com vínculos sólidos e estáveis. E, ao respeitar a autonomia do bebê, deixando-o livre em suas atividades, o adulto transmite ao bebê que reconhece suas competências e confia nele; este é outro importantíssimo aspecto (TARDOS, 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro princípios da abordagem Pikler-Lóczy, ao focarem essencialmente nas relações e nas situações de cuidado, indicam algo fundamental sobre o papel da Educação Infantil nos três primeiros anos de vida: os momentos de higiene, alimentação e sono precisam ser compreendidos como tão educativos e formativos quanto outras situações ou atividades do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. As situações de cuidado, ao serem realizadas – de acordo com os princípios elaborados por Pikler – de forma individualizada, afetiva, com participação ativa dos bebês e profundo respeito pelo seu corpo, podem e devem ser planejadas e carregadas de intencionalidade pedagógica: é assim que podemos construir o caminho para constituir uma pedagogia própria para os bebês. Uma pedagogia na qual *o cuidado ocupe lugar central no currículo e as relações, em detrimento dos conteúdos, sejam o foco.*

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

Emmi Pikler, como se viu, aporta no sentido de nos direcionar com princípios que, além de elucidarem qual é o papel do adulto nas relações diretas com os bebês, nos elucidam quem e como são esses bebês, e do que eles precisam para se desenvolver de maneira plena e saudável. Existe uma inter-relação entre os quatro princípios, e o

bem-estar ou a manutenção de um bom estado de saúde dos bebês é resultado da harmonia entre eles.

Hoje, problematizar a prática pedagógica referente aos três primeiros anos nas instituições de Educação Infantil a ponto de ressignificá-las, exige mudanças em níveis mais subjetivos e em níveis estruturais. Vão desde internalizar uma nova forma de compreender os bebês (quem são, do que precisam, do que são capazes) e dispor-se a assumir uma nova forma de organizar a rotina diária (em termos de tempos, espaços e relações), até a necessidade de uma estrutura que garanta a viabilidade desses processos, com um maior número de professoras por turma e formações continuadas, por exemplo.

Com mais professoras por turma, os bebês, como em Lóczy, seriam divididos em pequenos grupos entre cada uma delas, de modo que cada bebê teria uma “cuidadora de referência” responsável pelo seu acolhimento, sua higiene, alimentação e descanso. Com a mudança de lógica que passe a entender tais momentos como pedagógicos, a dimensão do tempo dentro da rotina diária seria reorganizada, e o argumento de que “não dá porque não temos tempo” talvez já não coubesse, uma vez que trocar e alimentar de maneira qualificada seria o mais importante a ser feito (enquanto os demais bebês, já atendidos, desfrutavam do seu estado de vigília interessada⁴ para brincar e mover-se livremente).

REFERÊNCIAS

APPELL, Geneviève. Foco en... Emmi Pikler y Lóczy. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, p. 28-34. out. 2003.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Lóczy, uma insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

⁴ Estado que significa que o bebê está com as suas necessidades básicas satisfeitas: está limpo, alimentado e descansado. Com base em David (2006), Gabriel (2016) traz esse conceito para elucidar que o bebê irá exercer a sua atividade livre enquanto este estado durar.

CONEJO, Patricia de La Torre. **Aportes Pikler-Lóczy em la escuela infantil:** construyendo una pedagogia de lo cotidiano. 47 f. Universidade de Cantábria, 2014.

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

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

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

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

FOCHI, Paulo. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?":** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

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

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

GIMAEL, Patricia. As quatro dimensões da Abordagem Pikleriana e sua relação dinâmica. 2015. Disponível em: <https://patriciagimael.wordpress.com/2015/01/07/as-quatro-dimensoes-da-abordagem-pikleriana-e-sua-relacao-dinamica/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

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

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

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

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

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011. p. 39-52.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.p. 50-59.

TARDOS, Anna. A herdeira de Lóczy. **Revista Educação Infantil**, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.revistaei.com.br/edicao/7/entrevista/a-herdeira-de-loczy->. Acesso em: 12 out. 2017.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER-LÓCZY PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA OS BEBÊS: UMA ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Giovanna Castro Dalledone

Graduada
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
giidalledone@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5693-8730> 

Ângela Scalabrin Coutinho

Doutora
Professora titular
Universidade Federal do Paraná, Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DTPEN), Curitiba, Brasil
angelamscoutinho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3709-8561> 

Endereço de correspondência do principal autor

Rua João Alencar Guimarães, 1745, ap 1002 (bloco 2)
CEP: 81220-190 – Campo Comprido, Curitiba, PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha querida professora Ângela Coutinho, por toda a orientação e por cada ensinamento. À minha família, agradeço pelo suporte e apoio de sempre.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: G. C. Dalledone

Coleta de dados: G. C. Dalledone

Análise de dados: G. C. Dalledone, A. S. Coutinho

Discussão dos resultados: G. C. Dalledone, A. S. Coutinho

Revisão e aprovação: A. S. Coutinho

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.



APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 19-07-2019 – Aprovado em: 04-02-2020