



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALBA BANDEIRA COLAÇO

**A ABORDAGEM PIKLER E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

Salvador
2024

ALBA BANDEIRA COLAÇO

**A ABORDAGEM PIKLER E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

Trabalho de conclusão do curso de graduação em
Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal
da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos

Salvador
2024



UFBA

UFBA FAGED

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dois dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro, às dez e seis horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada na sala Térreo da Faculdade de Educação, a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do(a) graduando(a) Alba Bandeira Colaco perante a Banca Avaliadora composta pelos(as) professores(as):

Jamille Pereira Pimentel dos Santos, Patrícia Guimarães Paim
e por mim Marlene Oliveira dos Santos professor(a)-orientador(a) do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado A abordagem Pikler e a prática pedagógica com bebês e crianças sem pequenas.

Após a apresentação a Banca Avaliadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi aprovado (escrever se foi aprovado/reprovado) com média 10,0 (escrever por extenso também). E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos seguintes interessados: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as).

Salvador, 02 de setembro de 2024.

Marlene Oliveira dos Santos

1808

Jamille Pereira Pimentel dos Santos

Patrícia Guimarães Paim

Alba Bandeira Colaco

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi uma grande conquista pessoal e profissional. Foram longos anos na UFBA (2016 até o momento) e muitos aprendizados. Tive a feliz experiência de passar pela pesquisa, ensino e extensão e aproveitar de tudo um pouco. Foram períodos de muitos aprendizados, de encontros com outras formas de docência e percalços imensos de continuidade na Universidade, tendo o desafio de conciliar meus estudos com meu trabalho.

Assim, em tempo, agradeço:

À minha família amada, pelo apoio incondicional em todos os tempos. À vovó Milta, à Tia Celma, à Tio Ulisses, à Tio Tonho, à Tia Jôse, à Dinda e Dindo, à Maria, à Fael, à Tia Adaí e muitos outros. Em especial, agradeço às minhas almas gêmeas amadas, mãe Bartira e irmã Lara, que juntas, iremos permanecer bem e felizes por todo sempre.

À minha orientadora neste trabalho, Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos, que já como minha professora, abriu-me as cortinas da Educação Infantil e das abordagens felizes para trabalhar com as crianças. Seu comprometimento, organização e dedicação à docência são radiantes e inspiradores. Obrigada por tudo!

Às minhas amigas e parceiras de caminhada profissional, colegas e amigas que tanto me apoiaram nas Instituições e Escolas onde trabalhei. À Larene, à Alana, à Ana, à Virgínia, à Luana, à Dany, à Mila e tantas outras companheiras de sala de aula, meus sinceros agradecimentos.

Às minhas companheiras e companheiros, amigas e amigos de jornada acadêmica, seja no IFBA, UFBA e NEPPA, Nanai, Lene, Cogu, Jess, Mila, Bury, Thales, Carlinha e muito outros, por todas as discussões, abraços, místicas e encontros felizes durante as extensões.

À meu amado companheiro, Chiquinho, por todo o apoio amoroso e também fundamental nesta etapa final de curso.

Às professoras da Banca Avaliadora, Jamille Pereira Pimentel dos Santos e Patrícia Guimarães Paim, pela generosidade e disposição em avaliar meu trabalho. Concedo um agradecimento especial à Jamile, por corrigir meu trabalho, antes mesmo de ser enviado formalmente para a banca. Meus sinceros agradecimentos!

Por fim, agradeço aos bebês e às crianças que convivi nestes últimos anos por me ensinarem a cada dia como ser uma educadora mais amorosa e realizada.

“Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas.” *Emmi Pikler*

(Falk, 2022a, p. 11)

COLAÇO, Alba Bandeira. **A Abordagem Pikler e a prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas**. 66 f. 2024 Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a Abordagem Pikler e a educação de bebês e crianças bem pequenas. O objetivo geral delineado foi compreender quais as contribuições de tal abordagem que fundamentam as práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. Foi feita também a busca por compreender quais as concepções da abordagem sobre criança, bebê, desenvolvimento infantil, cuidado, autonomia, motricidade e brincar livre; além de entender como a abordagem traduz o relacionamento entre os adultos e as crianças, a partir de práticas e atitudes dos adultos nesta relação, com o foco no desenvolvimento infantil. A pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundamento teórico na formação em pedagogia e pela relevância dessa abordagem para a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas orientações de Gil (2002), utilizando os livros recomendados pela Rede Pikler Brasil e de autoras que trabalharam diretamente com Emmi Pikler: Judit Falk (2021a; 2022a), Suzana Macedo Soares (2020); Eva Kálló e Györgyi Balog (2021). As referências para contextualização deste trabalho em torno da educação de bebês e crianças bem pequenas no Brasil foram Guimarães (2017), Kuhlmann Jr. (1991; 2000a; 2000b), Del Priore (1991), Ramos (1991), Barbosa (2010), além de materiais institucionais e documentos legais, como “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches” (Brasil, 2012) e dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a). Como resultado da pesquisa bibliográfica é sintetizado dois princípios da Abordagem Pikler: o relacionamento entre educadora e criança, baseado em profundo vínculo afetivo e no cuidado delicado e respeitoso dedicado à criança, que contribui na sua saúde emocional e no sentimento de segurança; e o brincar livre, a ação motora livre, que resulta no descobrimento e exploração do mundo ao redor, em conquista de autonomia, autoestima e sentimento de competência. Conclui-se que a Abordagem Pikler oferece contribuições para a educação de bebês e crianças bem pequenas, principalmente no que tange a construção de uma “nova ética” do cuidado, com recomendações sobre as posturas das educadoras e valiosas sugestões de práticas, espaços e materiais para o trabalho pedagógico nas creches.

Palavras-chave: Abordagem Pikler. Bebês. Crianças bem pequenas. Educação Infantil.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2 | METODOLOGIA..... | 11 |
| 3 | A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS..... | 18 |
| 3.1 | UMA BREVE HISTÓRIA DO ATENDIMENTO NAS CRECHES..... | 18 |
| 3.2 | AVANÇOS INSTITUCIONAIS E A CRIAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS..... | 23 |
| 3.3 | A CRECHE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS..... | 28 |
| 4 | CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS..... | 37 |
| 4.1 | HISTÓRIA E PRINCÍPIOS NORTEADORES..... | 37 |
| 4.1.1 | A relação entre a educadora e a criança..... | 42 |
| 4.1.2 | O brincar livre..... | 48 |
| 4.1.2.1 | <i>Autonomia e motricidade.....</i> | <i>50</i> |
| 4.1.2.2 | <i>Os usos do tempo, do espaço e dos materiais.....</i> | <i>54</i> |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 62 |
| | REFERÊNCIAS..... | 64 |

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com bebês e crianças bem pequenas vem sendo uma grande aventura pessoal. Os encantamentos que os bebês têm todos os dias, seja em seus processos de exploração ou interação com os pares, é também transformador para quem observa e se delicia com a mágica da descoberta de algo novo. Mais admirador ainda é quando presenciamos as conquistas autônomas, os sorrisos pelos passos dados, a felicidade e o conforto em tocar e em experimentar tudo à sua volta, com liberdade e engajamento.

Parte desta aventura advém também dos erros cometidos com as crianças, mesmo sem consciência de que estamos errando. Erros estes relacionados com a falta de bem-estar dos pequenos, provocando estresse, irritação e as constantes crises de choro por não se sentirem seguros e confortáveis no espaço, por não terem seus desejos atendidos e movimentos constantemente interrompidos. O grupo de crianças bem pequenas que encontro todos os dias numa escola privada, na cidade onde moro, vive comigo estes altos e baixos.

A realidade do trabalho com bebês e crianças bem pequenas é contraditória e complexa. Entre tantos desafios neste campo de atuação, como a concretização de políticas públicas de garantia ao acesso às creches, a necessidade de ampliação de vagas ou simplesmente a luta pela manutenção dos espaços já existentes (Carvalho; Guizzo, 2018), chamo também a atenção para os desafios na construção de uma pedagogia própria, que atenda as crianças em suas especificidades.

A jornada pela minha própria formação em Pedagogia, além de conversas, breves buscas e cursos sobre a prática com bebês, mostrou potentes contribuições da Abordagem Pikler para a educação dos bebês e crianças bem pequenas e em como a experiência no Instituto Lóczy pode nos ensinar a melhorar as práticas nas creches. Só após as minhas primeiras aproximações com esta abordagem que compreendi, por exemplo, como algumas atividades dirigidas não são eficazes no trabalho com os bebês, assim como intervenções constantes em seus movimentos. Relembro alguns episódios de choro e de desconforto que provoquei em alguns bebês, na turma onde trabalho, por insistir em interromper suas brincadeiras, em direcionar suas atenções para propostas que eles não tinham interesse ou até mesmo desvalorizar momentos como as trocas de fralda e banho, tão valorizados e especiais para a Abordagem Pikler.

A busca pelas ideias de Emmi Pikler, além de ser de meu próprio interesse pessoal e profissional, é convidativa para todas as profissionais das creches, como professoras, cuidadoras e auxiliares, além de estudantes de Pedagogia, na ampliação de sua formação. Para isso, como reflete a Associação Pikler Brasil¹, é necessário um longo processo de estudo, reflexão e pesquisa sobre a experiência em Lóczy para compreender verdadeiramente os ensinamentos da pediatra Emmi Pikler, a partir do acesso aos materiais bibliográficos e pedagógicos produzidos pelas educadoras de lá.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho busca responder à questão: **quais são as contribuições da Abordagem Pikler para a prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas?** Assim, os esforços foram concentrados na busca por estas contribuições. Em termos de objetivos específicos, buscou-se também compreender quais as concepções da Abordagem em torno de criança, bebê, desenvolvimento infantil, cuidado, autonomia, motricidade e brincar livre; além de entender como a Abordagem traduz o relacionamento entre os adultos (educadoras, cuidadoras, etc.) e as crianças, a partir de práticas e atitudes dos adultos nesta relação, com o foco no desenvolvimento infantil.

Para a construção deste estudo, foi necessário um aporte teórico para a contextualização da educação de bebês e crianças pequenas no Brasil, que se divide em três partes. A primeira parte revisa a história das creches no país a partir das contribuições de Célia Maria Guimarães (2017), Moysés Kuhlmann Jr. (1991; 2000a; 2000b), Mary Del Priore (1991) e Fábio Pestana Ramos (1991). A segunda parte revisa marcos legais e curriculares relevantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996-LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil-DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. E a última parte retoma e discute orientações para a organização pedagógica nas creches oriundas de Maria Carmen Silveira Barbosa (2010), das orientações do manual de “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches” (Brasil, 2012) e dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a).

Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza bibliográfica, baseada nas orientações de Antônio Carlos Gil (2002) sobre a condução de pesquisas bibliográficas. O trabalho se deu através da análise de obras relevantes, com o objetivo de extrair e sistematizar os princípios da Abordagem Pikler. Foram utilizados livros recomendados pela Rede Pikler Brasil, com grandes detalhes nas descrições sobre pesquisas feitas no próprio Instituto Pikler-Lóczy ou

¹ <https://pikler.com.br/repositorio/orientacoes-sobre-o-uso-do-mobiliario-inspirado-na-abordagem-pikler/>

escritos por autoras que trabalharam diretamente com Emmi Pikler, como Judit Falk (2021a; 2022a), Suzana Macedo Soares (2020); Eva Kálló e Györgyi Balog (2021).

Este trabalho está organizado em 5 seções. A primeira - *Introdução* - tem o propósito de apresentação do tema em questão, o problema da pesquisa e seus objetivos. Na segunda seção - *Metodologia* - é descrito os passos metodológicos, com ênfase na organização lógica do assunto abordado, breve descrição das obras selecionadas, além da explanação dos critérios utilizados para seleções e exclusões das fontes.

Na terceira seção - *A Educação dos bebês e crianças bem pequenas* - encontram-se outras subseções, a 3.1 - *Uma breve história do atendimento nas creches* -, onde é revisto brevemente a história das creches e outros espaços de recebimento de crianças no país; a 3.2 - *Avanços institucionais e a criação de uma identidade para o atendimento às crianças* -, onde emergem alguns avanços institucionais como a criação de leis e documentos curriculares para a construção do currículo na Educação Infantil, além de novas perspectivas e entendimentos sobre criança, infância e o direito à educação; e por fim, a subseção 3.3 - *A creche como espaço pedagógico para bebês e crianças bem pequenas* -, na qual é discutido o papel da creche com espaço educativo e institucional, descrição e análise sobre orientações de sua estrutura e organização curricular.

A quarta seção - *Contribuições da Abordagem Pikler para a educação de bebês e crianças bem pequenas* - dá ênfase no cumprimento dos objetivos deste trabalho e também é dividido em subseções. A primeira, 4.1 *História e princípios norteadores*, concentra-se na descrição de marcos históricos sobre a vida da pediatra Emmi Pikler e seus avanços na construção da Abordagem Pikler, ao dar início ao Instituto Lóczy. É também sintetizado os princípios norteadores da Abordagem, os quais também são discutidos nas seções terciárias, 4.1.1 *Relacionamento entre educadora e criança*, que enfatiza o papel do vínculo e cuidado no desenvolvimento infantil; e 4.1.2 *O brincar livre*. Esta última se concentra em discutir as ações livres das crianças e se subdivide em seções quaternárias, 4.1.2.1 *Autonomia e motricidade*, sobre a motricidade livre; e 4.1.2.2 *Os usos do tempo, do espaço e dos materiais*, que descreve brevemente algumas orientações do Instituto Lóczy para a organização dos espaços, tempos e materiais de brincar. Por fim, na quinta e última seção deste trabalho - *Considerações Finais* - são levantadas algumas provocações em torno dos desafios da aplicação da Abordagem Pikler no cotidiano das creches brasileiras, as necessárias formações continuadas e ações coletivas.

De modo geral, este estudo visa contribuir para um melhor entendimento das práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância, valorizando uma abordagem que respeita a individualidade, o desenvolvimento integral das crianças, que valoriza as pequenas, porém grandiosas ações dos bebês na construção de sua própria experiência de vida, que reconhece o valioso papel do vínculo entre educadora e criança, sem deixar de reconhecer aspectos profissionais e responsáveis deste relacionamento, constituindo-se assim numa experiência feliz, positiva e merecedora de compartilhamentos.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem a finalidade de compreender quais são as contribuições da abordagem de Emmi Pikler para a educação de bebês e crianças bem pequenas. O relatório feito pela Rede Pikler Brasil² (RP-Brasil) aponta que, desde 2004, muitas publicações acerca da Abordagem Pikler vêm sendo encontradas em periódicos, desenvolvidas por grupos de pesquisa em Educação Infantil e adotadas em creches e escolas em todo Brasil. Assim, para atingir os objetivos deste trabalho, foi adotada a pesquisa bibliográfica que, como define Gil (2002), é um procedimento metodológico que consiste no levantamento de fontes bibliográficas sobre determinado tema. O autor destaca que esta é uma metodologia ideal quando não há proximidade geográfica sobre aspectos do objetivo a ser alcançado ou quando se necessita realizar estudos históricos.

A realização da pesquisa bibliográfica envolve algumas etapas que podem variar, dependendo da natureza do problema e do aprofundamento que o pesquisador busca na literatura. Ainda assim, Gil (2002) propõe algumas etapas fundamentais, tais como: a “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto” (Gil, 2002, p. 59-60).

O presente trabalho buscou percorrer os caminhos propostos acima, seguindo critérios envolvendo a temática estabelecida de forma a atingir um grau de rigor e confiança sobre os materiais selecionados. A escolha do tema e a formulação do problema foram feitas a partir de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Muitos foram os acertos encontrados, mas também desafios, dúvidas e percalços no trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Por vezes, as estratégias de ação das educadoras em que pude conviver constituíam-se em práticas de intervenção nas ações das crianças, em deslocamentos de seus corpos sem consentimento, em tentativas constantes de aliviar as frustrações, que quase sempre eram geradas pelas expectativas dos próprios adultos, etc. Assim, em diálogo com outras educadoras e a orientadora deste trabalho, foi formulado o problema em questão.

O levantamento bibliográfico preliminar foi feito a partir do acesso ao Portal³ da Rede Pikler Brasil, realizado no primeiro semestre de 2023. As primeiras informações obtidas na primeira página já apontavam as potentes contribuições da experiência Pikler-Lóczy para a

² Relação de cursos, grupos de estudo, palestras, workshops, seminários, colóquios e outras propostas realizadas sobre a Abordagem Pikler no Brasil até 2018. Disponível em: <https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Rede-Pikler-Brasil-2018-1.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

³ <https://pikler.com.br/>

Educação Infantil e o trabalho nas creches. Durante o acesso, foi possível encontrar um banco de dados para pesquisa, contendo apenas artigos e textos em língua estrangeira (inglês e espanhol). Havia também materiais bibliográficos de sugestão da Rede, como livros, CDs e DVDs para aquisição comercial. Entre estes materiais, apenas os livros da coleção “Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos”, da editora Omnisciência, em língua portuguesa, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Livros da coleção “Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos”.

| Livros | Autor(a) | Foto⁴ |
|---|--------------------------------|---|
| Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy | Judit Falk (Org.) |  |
| Abordagem Pikler: Educação Infantil | Judit Falk (Org.) |  |
| As origens do brincar livre | Éva Kálló e Györgyi Balog |  |
| Vínculo, movimento e autonomia: educação até três anos | Suzana Macedo Soares |  |
| Maternagem Insólita | Geneviève Appel e Myriam David |  |

⁴ Retiradas do site <https://omnisciencia.com.br/>

A escolha inicial das fontes para este trabalho levou em consideração a aproximação com o tema e o alcance dos objetivos propostos; a bibliografia se encontrar em língua portuguesa; e ser sugestão de material oriundo da Rede Pikler Brasil. Assim, a coleção de livros mencionada acima se constitui como o campo/material de investigação e análise. Ela é fruto do trabalho de organização e curadoria da Associação Pikler Brasil, a qual é guardiã do patrimônio intelectual da Associação Pikler-Lóczy da Hungria aqui no país.

Segundo o relatório da RP-Brasil⁵, a Rede foi fundada durante o Simpósio Internacional da Rede Pikler Nuestra America em 2012, realizado em Porto Alegre (RS). A partir da marcante divulgação da abordagem feita por Myrtha Chokler na década de 1980, na América Latina, e de Sylvia Nabinger, no Brasil, os estudos e anseios de educadoras por saber mais sobre essa nova pedagogia aumentaram. Obras escritas por educadoras do Instituto Lóczy vêm sendo traduzidas para a língua portuguesa e eventos, cursos e simpósios, também vêm sendo realizados desde então. Nesse sentido, a Rede cumpre o papel estratégico de reunir profissionais de várias áreas que estão envolvidos com o cuidado e o desenvolvimento infantil na primeira infância, e que estão comprometidos em trazer os princípios e a prática da Abordagem Pikler para a complexa realidade cultural do país, promovendo a troca de conhecimentos, treinamentos e compartilhando pesquisas e experiências práticas.

As bibliografias pré-selecionadas, em sua maioria, são traduções para a língua portuguesa de obras escritas por autoras que trabalharam diretamente com Emmi Pikler ou então que realizaram pesquisas diretas no Instituto Lóczy, na Hungria. Neste sentido, o critério de seleção da coleção também foi a busca por informações colhidas através de um trabalho mais detalhado realizado no local de origem da Abordagem Pikler. Em razão disto, não houve buscas em outros bancos de dados.

Vale ressaltar que após a delimitação do campo e dos materiais de análise, fez-se necessário a adoção de duas ressalvas: Primeiro, a pesquisadora Soares (2020), autora de “Vínculo, movimento e autonomia” é brasileira e não se enquadra no critério citado acima. No entanto, sua obra foi mantida entre as fontes selecionadas por oferecer contribuições mais práticas sobre o brincar livre, além de trazer sugestão de materiais. Soares (2020) também é um dos membros da Rede Pikler Brasil e possui muitas contribuições de seus próprios estudos

⁵ Relação de cursos, grupos de estudo, palestras, workshops, seminários, colóquios e outras propostas realizadas sobre a Abordagem Pikler no Brasil até 2018. Disponível em: <https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Rede-Pikler-Brasil-2018-1.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

sobre a Abordagem Pikler. Segundo, a única obra não selecionada da coleção “Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos” foi “Maternagem Insólita”, por ter sido inacessível financeiramente e por possuir um número extenso de páginas, considerando o tempo hábil para a finalização deste trabalho. Vale comentar ainda que, entre as outras obras da coleção, esta é a mais antiga e referenciada repetidas vezes, sendo possível acessar um pouco de seu conteúdo através dos outros 4 livros analisados. Assim, as obras selecionadas são apresentadas a seguir:

Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy. O livro traz uma breve contextualização sobre a experiência de Lóczy e a Abordagem Pikler em 6 artigos. Foi a primeira obra a ser traduzida para a língua portuguesa sobre a Abordagem Pikler, em 2004, e conta com a organização de Judit Falk, pediatra húngara e ex-diretora do Instituto Lóczy (1979 a 1991) (Falk, 2021a).

Abordagem Pikler: Educação Infantil. A obra teve sua primeira edição publicada em 2008, mas traduzida e lançada em língua portuguesa apenas em 2016 pelo grupo Educar de 0 a 6⁶. O livro conta com 6 artigos, 3 escritos por Judit Falk e 3 escritos por Anna Tardos. Esta última, filha de Emmi Pikler e psicóloga, foi importante educadora da Universidade de Budapeste e atualmente é presidente da Associação Pikler-Lóczy na Hungria. Os artigos trazem alguns dos principais ensinamentos da Abordagem Pikler, reafirmando-os e sugerindo orientações para educadoras (Falk, 2022a).

Vínculo, movimento e autonomia: educação até três anos. Este livro foi escrito em 2017 pela autora Suzana Macedo Soares, atuante na formação continuada de professores da Educação Infantil e associada à Rede Pikler Brasil. O livro é uma síntese das contribuições da Abordagem Pikler, em 8 capítulos, além de contribuições de aprendizados que Suzana obteve em seu próprio ateliê, espaço para movimento livre de bebês, em torno da escolha de materiais e a organização do espaço (Soares, 2020).

As origens do brincar livre. A última obra selecionada foi escrita por Éva Kálló e Györgyi Balog, ambas pedagogas e formadoras. Trabalharam por longos anos no Instituto Pikler, contribuindo com a produção de materiais pedagógicos. O grupo Educar de 0 a 6 também foi responsável pela primeira edição brasileira do livro, em 2017. As autoras reforçam alguns dos principais conceitos sobre o desenvolvimento infantil preconizados pela

⁶ Grupo paulista que nasceu em 2014, composto por profissionais da Educação Infantil interessados na abordagem de Emmi Pikler. Em 2018, o Grupo se envolve com a Associação Pikler Brasil e juntos dão continuidade ao compartilhamento das ideias de Emmi Pikler.

Abordagem Pikler, como respeito ao movimento livre e o vínculo, com foco no brincar. Há também sugestões de práticas, montagem de espaços e posturas de adultos na relação entre adulto e criança (Kálló; Balog, 2021).

Após a escolha das fontes, a etapa seguinte foi um breve estudo sobre como vem se dando a educação de bebês e crianças bem pequenas no Brasil e quais são os princípios pedagógicos norteadores da prática educativa na creche (seção 3). Para isso, foram utilizadas algumas importantes referências teóricas no campo da educação de bebês e crianças bem pequenas na intenção de: resgatar brevemente a história da criança e da creche no Brasil (Guimarães, 2017; Kuhlmann Jr, 1991, 2000a, 2000b; Del Priore, 1991; Ramos, 1991); levantar e discutir algumas conquistas teóricas a partir de documentos curriculares nacionais e marcos legais para a Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2009c) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017); e por fim, compreender quais são as orientações para a organização da educação de bebês nas creches e sua especificidade pedagógica (Barbosa, 2010), a partir do que estabelece os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009-2ª edição)” e do que propõe o documento “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012).

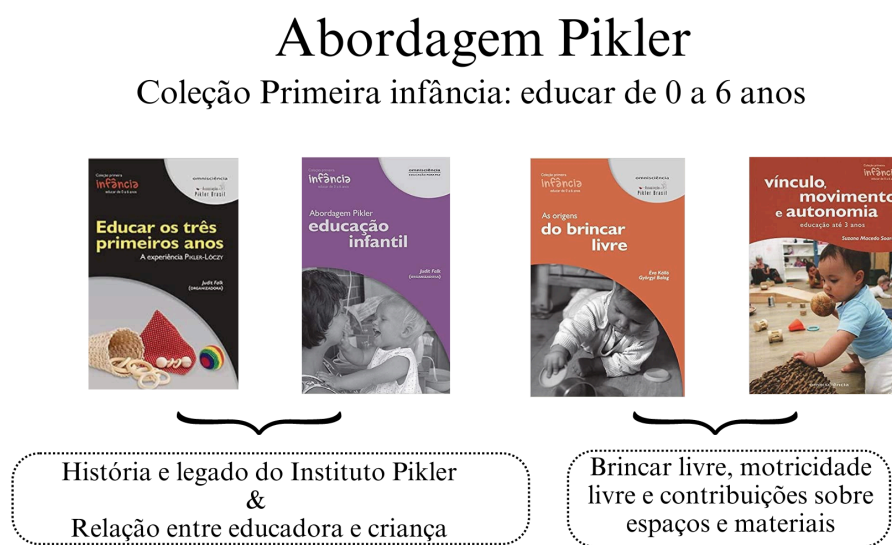
Finalmente, a leitura, o estudo e o fichamento das obras sobre a Abordagem Pikler buscaram responder algumas perguntas sobre o tema, tais como: Quais concepções sobre criança, bebê, cuidado e vínculo? Como é traduzida a relação entre adultos e bebês? Quais devem ser as posturas dos adultos na relação com a criança? O que a Abordagem tem a nos dizer sobre a motricidade? Quais as contribuições que a experiência em Lóczy oferece para a educação de crianças de zero a três anos de idade?

A partir da leitura, foi feita a organização lógica do assunto (Gil, 2002, p. 59-60), dividindo-o em três grandes temas, os quais são detalhados na seção 4 “Contribuições da Abordagem Pikler para a educação de bebês e crianças bem pequenas”:

- “A abordagem de Emmi Pikler”, tendo como principal referência os artigos de Falk (2021a). A seção buscou a contextualização da Abordagem Pikler através da história, experiência e legado do Instituto Pikler-Lóczy e de Emmi Pikler (seção 4.1), permitindo a apresentação e início de discussão sobre alguns princípios fundamentais para o desenvolvimento dos primeiros anos de vida;

- “A relação entre a educadora e a criança”, organizado na subseção 4.1.1. O tema também é abordado com ênfase nas obras de Falk (2021a, 2022a), que oferecem contribuições sobre o papel das educadoras no desenvolvimento dos primeiros anos de vida das crianças, afirmando a importância e a qualidade do relacionamento entre adulto e bebê. Assim, a subseção conta com apontamentos sobre a linguagem e posturas do adulto, o vínculo seguro, o cuidado com a segurança e higiene das crianças em suas rotinas e o respeito ao tempo, espaço e intimidade da criança; e
- “O brincar livre”, cujo tema é foco nas obras de Soares (2020) e Kálló e Balog (2021). A última subseção (4.1.2) busca evidenciar a importância do brincar livre, espontâneo e autônomo da criança, considerando seu tempo de desenvolvimento. As duas obras ofertam diálogos e reflexões sobre a motricidade, a autonomia, às explorações livres, aos espaços e tempos, às etapas do desenvolvimento infantil e aos usos dos brinquedos e materiais.

Figura 1: Breve esquema das obras selecionadas.



Fonte: elaboração da pesquisadora, ano 2024.

Como demonstra a Figura 1, a leitura das obras encaminhou para a separação e organização do conteúdo nos três grandes temas mencionados acima. No entanto, as obras são de autoras diversas e contam sempre com a reafirmação e diálogos sobre os princípios da Abordagem Pikler, como também breves contextualizações da experiência do Instituto Pikler e de Emmi Pikler. Todas as obras foram necessárias e contribuíram para este estudo, contendo vários aspectos da Abordagem e a prática educativa com bebês e crianças bem pequenas. A

separação do conteúdo se deu apenas para fins de organização do trabalho. Assim, este breve estudo inicia a seguir, na próxima seção, tratando de reflexões a respeito da educação de bebês e crianças bem pequenas no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A presente seção busca evidenciar quais são os caminhos que vêm sendo percorridos, escritos e propostos para a educação de bebês e crianças bem pequenas no Brasil, sinalizando alguns marcos teóricos e princípios fundamentais para a prática educativa nas creches. Assim, é necessário a busca por alguns temas e respostas: Quem são os bebês e as crianças bem pequenas? Creche, que lugar é esse? Qual o papel da educadora da creche? Quais princípios pedagógicos orientam a prática com bebês? Na tentativa de responder a essas questões, vale retomar um pouco a história das creches e do atendimento às crianças no Brasil.

3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DO ATENDIMENTO NAS CRECHES

Os autores Guimarães (2017), Kuhlmann Jr. (1991; 2000a; 2000b), Del Priore (1991) e Ramos (1991) oferecem algumas reflexões sobre como analisar a história do atendimento às crianças e a infância no Brasil. De acordo com eles, primeiro é necessário considerar que o conceito de criança, infância e creche mudaram ao longo do tempo e espaço. Os mais diversos e complexos momentos da história do Brasil, através de suas influências sociais, políticas e econômicas, constituíram um entendimento sobre as crianças e sobre sua educação. Assim, para se investigar o passado da infância, a fim de compreender o momento atual, deve-se então considerar criticamente a história do Brasil, mesmo antes das instituições educacionais.

As obras citadas acima começam as análises sobre a história das crianças e creches a partir do marco colonizador do ano de 1500. Sobre isso, Kuhlmann Jr discorreu criticamente:

A data que marca a chegada oficial dos portugueses ao litoral baiano, com a tomada de posse do território para sua colonização, aponta o sentido dessa história, que não é a de um país que surge do nada. Falar de 500 anos de Brasil é falar de 500 anos de internacionalização. Temos sido parte constitutiva das transformações ocorridas na sociedade capitalista ocidental - nas relações de trabalho, na técnica e na atividade produtiva, na cultura, na Educação Infantil etc. Se nos surpreendemos com a recorrente sensação de um atraso no tempo, junto com a impressão de que estaríamos ingressando no caminho do progresso, isso ocorre porque aqui se está mais perto das condições perversas dessa sociedade. (Kuhlmann Jr, 2000a, p. 469)

Ao abordar criticamente o aniversário de 500 anos do Brasil, em seus artigos “Educando a Infância Brasileira” (2000a) e “Histórias da Educação Infantil Brasileira” (2000b), Kuhlmann Jr enfatiza o limite documental para a analisar a história da infância no Brasil e a produção parcial dos registros históricos, sendo eles relativos aos marcos institucionais e datas comemorativas. De modo limitante, a análise sobre a história do

atendimento à criança, inicia-se, então, a partir do período colonial. Cabe destacar que não se nega a existência de uma compreensão, sentido e filosofia sobre a infância, anterior ao marco colonial, constituído pelos povos originários do território. Não obstante, é possível refletir sobre as constantes práticas de catequização dos povos indígenas como estratégias de apagamento de suas culturas e saberes em torno das crianças. Guimarães (2017) salienta que,

Em resposta à resistência pelos índios adultos, a catequese jesuíta, sob a justificativa de que seria mais fácil envolver as crianças índias com os ensinamentos da Companhia de Jesus (ordem religiosa fundada em 1540), iniciou a prática da segregação das crianças índias em locais chamados de “casas de muchachos”. Assim, estas eram retiradas das famílias e, neste local, catequizadas juntamente com crianças órfãs portuguesas da mesma faixa etária, sob a alegação que aprenderiam modos civilizados, ou seja, hábitos europeus. Deste modo, a doutrinação dos jesuítas atendia ao imperativo de auxiliar a sedimentar a cultura teocrática portuguesa na colônia, além de transformar a população de índios em força de trabalho. (Guimarães, 2017, p. 85-86)

A autora Guimarães (2017) organiza a história do atendimento às crianças e das creches em alguns períodos históricos marcantes. O primeiro período é considerado o da caridade, que vai de 1500 a 1874. Englobando três séculos, esse período é marcado pelo compartilhamento de uma visão assistencialista sobre a criança pequena, a qual cabia apenas cuidados primários, ainda assim, esta visão alcançava apenas as crianças brancas, europeias e filhas de famílias ricas. Ramos (1991) explica que as primeiras crianças portuguesas pobres que chegarem no território brasileiro, foram fortemente violentadas, desde as estadas nas naus lusitanas. O autor informa que haviam muitos homens nas embarcações e poucas mulheres cuidadoras. Nesse sentido, as crianças eram constantemente alvos de violência física e sexual durante a viagem. Quando atracavam em terra, suas famílias eram mortas e as crianças obrigadas a trabalhar como escravas de outros navios estrangeiros ou prostituídas até a morte (Ramos, 1991, p. 19-20). Essas crianças escravizadas que trabalhavam nos navios eram chamadas de “grumetes” e faziam forte presença na tripulação. Em séculos seguintes, a presença dos “grumetes” nas naus chegava a ser maioria entre os trabalhadores, pela falta de marinheiros adultos disponíveis para exercer a função. O trabalho marítimo era considerado um dos piores e mais insalubres labores em Portugal e nas colônias, tendo altas taxas de mortalidade (Ramos, 1991, p. 26).

O cuidado e a visão sobre a criança, nesse primeiro período citado por Guimarães (2017), dependiam de aspectos não só culturais, como também sociais e políticos da época. Com a escravização dos povos originários e africanos, suas crianças eram também submetidas ao regime escravocrata, sendo direcionadas ao trabalho forçado a partir dos 5 anos de idade.

Para as crianças brancas e ricas pairavam maiores perspectivas de vida e saúde, já que podiam receber maiores cuidados de suas “amas” (Guimarães, 2017). Sobre os cuidados primários aos recém nascidos e bebês, no período do Brasil Colônia, Del Priori (1991) reúne algumas valiosas informações. Cada raça, nacionalidade e etnia que se encontrava no Brasil contava com uma forma única e particular de lidar com os nascimentos. Algumas mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus bebês, enquanto mães de etnia Nagô cobriam seus pequenos em “panos envolvidos em infusão de folhas [...]. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água” (Del Priore, 1991). Outras mães católicas banhavam seus bebês em líquidos “espirituosos”, como vinhos ou cachaças, e os limpavam como óleos variados. A crença, sobretudo, era de que as técnicas e bênçãos fortaleceriam os bebês, prevenindo-os de doenças e mortes precoces.

A alimentação primária dos recém-nascidos também acontecia de forma particular nas diferentes culturas: algumas mães indígenas amamentavam seus bebês por longos períodos, enquanto outras mães europeias ricas relegavam-os aos cuidados das amas de leite. Muitas mães africanas e negras alimentavam seus bebês com alimentos engrossados com farinha ou em formato de “papa”, o que era desencorajado por médicos europeus da época. No entanto, Del Priore (1991) enfatiza que muitas eram as estratégias dos cuidados populares no Brasil, adotados pelas mães indígenas e africanas, para garantir que seus filhos enfrentassem a subnutrição e garantissem sua sobrevivência nos primeiros meses de vida (Del Priori, 1991).

Até o início do século XIX, os cuidados e a educação das crianças em ambientes coletivos no Brasil estavam à mercê de ações filantrópicas de igrejas e Santas Casas. Esta última, recebedora de crianças abandonadas ou deixadas por mães trabalhadoras. Esse é o período em que é criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, em 1726, onde havia a “roda dos expostos”, local de abandono de crianças recém nascidas (Guimarães, 2017, p. 86). Esses espaços coletivos tinham a responsabilidade moral e religiosa pelo cuidado das crianças. No entanto, a falta de higiene e maus tratos constantes levavam os pequenos à morte.

Em meados do século XIX, a partir do grande ensejo aos ideais liberais promovidos pelas grandes revoluções burguesas da Europa, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, se ampliava no Brasil esforços de modernização das cidades, além de uma mentalidade negativa sobre a “roda dos expostos”, sendo elas divulgadas por abolicionistas e pelo recente movimento higienista do Brasil. A fim também de corresponder às tendências

européias em educação e instrução, começa-se um processo de rompimento com a educação jesuítica e a valorização de empreendimentos considerados eruditos e que “elevariam” a cultura brasileira. Tal mentalidade era fruto da elite da época, que estava sendo altamente influenciada pelas novas tendências culturais europeias propagadas pela nobreza e família real portuguesa (Guimarães, 2017).

Muitos exemplos de creches, fundadas na França desde 1844, estavam se espalhando pelo mundo (Guimarães, 2017). No Brasil, no mesmo período, ainda não se tinham espaços públicos, oferecidos pelo estado, de cuidados para as crianças pequenas e bebês, e as mães pobres ainda recorreriam às igrejas ou às Santas Casas. Após a Lei do Ventre Livre de 1871, em que filhos de mulheres escravizadas nasceriam livres da data em diante, aumenta-se então a necessidade de um espaço de cuidado para as crianças livres. Segundo Kuhlmann Jr (2000a, p. 471), o primeiro prelúdio à ideia de creche no Brasil é encontrado em registros do jornal “A Mãe de Família”, em 1879, em artigo escrito pelo médico da Santa Casa do Rio de Janeiro, Dr. Kossuth Vinelli. São artigos que provocaram a sociedade sobre a necessidade de espaços coletivos para crianças e bebês pobres, indígenas e filhas de mulheres negras escravizadas, tendo o foco no cuidado com a saúde e higiene.

Outro importante período destacado por Guimarães (2017), vai de 1874 a 1889, e é marcado pela criação dos primeiros Jardins de Infância privados do Brasil. Eram destinados apenas para crianças do sexo masculino, brancas e filhas da elite brasileira, em idades superiores a 3 anos de idade. Como explica a autora, esses espaços tiveram forte influência de Froebel, educador alemão, fundador do “Kindergarden”, na Alemanha. Nas principais capitais do Brasil, da época, foram inaugurados esses espaços, e que, segundo Kishimoto (Kishimoto, 1998, *apud* Guimarães, 2017), foram precursores em termos de formação integral. Em documentos encontrados sobre o Colégio Menezes Vieira, importante Jardim de Infância do Rio de Janeiro, nota-se o uso do jogo, da criatividade e da socialização para o desenvolvimento das crianças. As atividades eram baseadas em brincadeiras, música, expressão artística e atividades manuais, além do cuidado com a saúde e bem estar (Kishimoto, 1998, *apud* Guimarães, 2017).

Mesmo com as mudanças sociais e políticas que envolveram o final do século XIX, como por exemplo, a abolição da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889), a realidade da maioria das crianças continuava sendo de pobreza, violência e marcada pelo trabalho infantil, principalmente para as crianças negras e indígenas. O abandono, a falta de moradia e condições de saúde e higiene dessas crianças se tornaram um retrato cotidiano nas

ruas das cidades brasileiras. O acirramento das contradições sociais, aliados aos ideais de construção de um “novo país”, agora República, proporcionou alguns pensamentos sobre cuidados e controle com a infância. Segundo Kuhlmann Jr. (1991, p. 2), a interação entre os pensamentos do movimento higienista do Brasil e as tendências europeias de educação ajudam a explicar o surgimento das primeiras creches no Brasil. Mas também, o autor evidencia que outra forte justificativa para isso foi a garantia de condições mínimas de controle social e de atender a necessidade do setor industrial crescente.

Na primeira década do século XX são criadas as primeiras creches no Brasil com atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas, sendo ofertadas pela iniciativa privada, principalmente educadores, médicos e patrões fabris, sob pressão das trabalhadoras das fábricas. A “primeira creche popular científica dirigida”, a primeira escola maternal da educadora Anália Franco, a creche dos filhos da Vila Operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas, são exemplos das primeiras creches fundadas em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (Guimarães, 2017).

Guimarães (2017) menciona também os períodos de 1930 até 1990, onde não só as mudanças sócio-políticas influenciaram na organização das creches, mas também a popularização de algumas abordagens pedagógicas. Exemplos como, o movimento escolanovista na década de 1920, que reivindicava o direito à educação pública e de qualidade para todas as idades; as reformas trabalhistas da Era Vargas em 1930, aliadas ao movimento dos trabalhadores, que aumentaram a quantidade de creches perto das fábricas; a criação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU em 1959, que influenciou fortemente os governos de todo o mundo pelo direito à educação; entre outras expressões dos movimentos das classes favoráveis ao direito da crianças ao longo do século XX.

O caráter assistencialista das primeiras creches, em contraste às experiências dos Jardins de infância, mostra quais eram as concepções da sociedade da época sobre as crianças pobres e não brancas. Em 1927, é promulgado o Decreto 17.943-A, o Código de Menores, primeiro código brasileiro para assistência e proteção à Infância e Adolescência, que, no entanto, dizia respeito às instituições de correção para “delinquentes”, inaugurando a terminologia “Menor” para se referir a essas crianças. (Guimarães, 2017, p. 98). Sobre isso, Alvim e Valladares (1988, *apud* Guimarães, 2017, p. 97) destacam:

[...] quão significativa foi a adoção da terminologia Menor para a construção de uma imagem da criança pobre brasileira como abandonada e delinquente em potencial. A nomenclatura utilizada na categorização da infância pobre brasileira atravessou uma

longa trajetória desde as qualificações de “expostos”, “órfãos”, “a infância desvalida”, “os petizes”, “os capoeiras” ou “vadios” até o termo jurídico “menores”, que evoca, principalmente a ideia de “irregularidade”.

A história do Brasil revela contradições profundas na forma como a sociedade percebia e cuidava das crianças. De maneira geral, a visão predominante era da criança como um ser incompleto, vulnerável e sem experiências, sem um lugar ou linguagem próprias. Em relação às crianças negras, indígenas e pobres, a visão de miserabilidade e incompletude se ampliava, já que eram relegadas a um sistema exclusivamente assistencialista, sendo negadas a simples condição de “crianças”.

Para pensar e refletir sobre a história do atendimento às crianças é necessário pensá-las e entendê-las em suas diferentes identidades e diferenças culturais, raciais e sociais. O modo como as sociedades brasileiras, em várias épocas, encarava as crianças, sobretudo, em suas diferenças raciais e sociais, marcavam como sua infância poderia ser humanizada ou desumanizada. O documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para as reflexões das orientações curriculares” (Brasil, 2009d), ao trabalhar com a concepção e identidade de criança pequena, chama a atenção sobre a necessidade de se pensar em “infâncias”, em realidades diferentes. De fato, as crianças são diversas, não só em suas características físicas, mas como vivem e como a sociedade as enxergam. Cristina Teodoro, em apresentação à obra “Infâncias Negras” (Teodoro, 2023), chama a atenção à luta dos movimentos negros e as conquistas tardias pelos direitos civis e, mais adiante, pela caracterização e diferença entre as identidades das crianças, em contraposição as ideias generalistas de “um só povo” e “uma só raça”, muito cultivadas ao longo do século XX.

3.2 AVANÇOS INSTITUCIONAIS E A CRIAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS

As transformações e avanços institucionais mais significativos em relação à Educação Infantil foram sendo observados após a Constituição Federal do Brasil de 1988. Fruto das discussões em torno de direitos civis, a Constituição é forte expressão de movimentos de luta pela redemocratização do Brasil e dá à Educação Infantil o status de direito da criança, o que aumenta o número de espaços educativos para a faixa etária de zero a seis anos de idade. A partir deste momento, é iniciado um processo de transformação do caráter assistencialista do atendimento à criança, para um caráter educacional e pedagógico.

Após a Constituição Federal, muitas discussões, pesquisas e estudos sobre a educação de crianças foram promovidos por movimentos de educação, sindicatos e escolas, a fim de elaborar propostas para um novo fazer pedagógico. Entre os documentos legais criados, ainda no século XX, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), cujos principais marcos foram a inclusão da Educação Infantil, em atendimentos através de creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica, e a definição da habilitação profissional necessária para a atuação como professora-pedagoga nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 1996).

Sobre este último marco legal, vale comentar como o avanço sobre a profissionalização das trabalhadoras da educação também comungam com a perspectiva da indissociabilidade entre cuidar e educar, também preconizada pela LDBEN. Tradicionalmente, a atribuição do trabalho de cuidado e atendimento às crianças no Brasil foi relacionado às mulheres, sob uma condição naturalizada de maternagem. Ao promover uma abordagem integral no tratamento das crianças, reconhecendo que aspectos educacionais e de cuidado estão interligados no desenvolvimento infantil, estabelece-se assim, uma ruptura, em termos legais, com a perspectiva assistencialista de educação.

Após discussões e contínua luta de movimentos sociais negros pela educação e outros direitos básicos, ocorre também a alteração da LDBEN, pela Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão no currículo escolar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e mais adiante, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). Teodoro (2023, p.10) salienta que estes marcos foram muito importantes para avanços na educação de crianças negras e aumento de pesquisas sobre as relações étnico-raciais na escola.

Outros dois documentos que merecem destaque pelos novos e positivos rumos que deram à Educação Infantil são o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Ambos os documentos são expressões do movimento de valorização por um fazer pedagógico com crianças, traçando orientações para a construção dos currículos escolares. Em especial, as DCNEI, por seu caráter mandatório, tornaram-se mais relevantes nos estudos, elaborações e construções de abordagens para a infância e orientações para o melhor atendimento nas creches e pré-escolas.

O Parecer⁷ CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução⁸ CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009b; 2009c), que estabelecem as DCNEI, discutem e definem alguns conceitos e princípios básicos para a prática na Educação Infantil. Os documentos são fruto de estudos e debates oriundos de organizações, fóruns e movimentos sociais da educação, cujas preocupações giravam em torno de estabelecer uma identidade para o atendimento às crianças na Educação Infantil, buscando a garantia do direito ao acesso às instituições educacionais, demarcando-as como creches e pré-escolas; um currículo específico para as crianças; e o reconhecimento, deles e delas, como sujeitos de direitos (Brasil, 2009b; 2009c). Assim, a criança, sendo centro do planejamento curricular,

é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009b, p. 19)

A definição de criança proposta pelas DCNEI configura um grande avanço sobre a imagem positiva e valorativa que a sociedade passa a ter sobre as crianças, sobretudo os movimentos sociais comprometidos com a educação de qualidade. Partindo deste pressuposto, foi possível considerar nos estudos, pesquisas e documentos legais posteriores, o fundamental papel da Educação Infantil no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico e social das crianças (Brasil, 1996, art. 29).

Em se tratando das diretrizes para a prática pedagógica nas creches, as DCNEI entendem o currículo

como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (Brasil, 2009b, p. 6)

Oliveira (2010) nos alerta que organizar o currículo da Educação Infantil é compreender o seu significado para além de uma simples sequência de conteúdos ou planos de aula. Ele é entendido como uma confluência de práticas planejadas, de natureza política e pedagógica e que objetiva a relação entre as vivências e saberes das crianças aos

⁷ Manifestação técnica do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde consta análises e recomendações sobre a Educação Infantil e o atendimento nas creches e pré-escolas.

⁸ Instrumento normativo que complementa o Parecer ao definir normas específicas para a implementação das Diretrizes.

conhecimentos historicamente e socialmente produzidos pela sociedade. Oliveira (2010) ainda destaca a importância do planejamento pedagógico na Educação Infantil e o reconhecimento do caráter formador das práticas com as crianças, opondo-se assim, às tradicionais práticas de se organizar os currículos das escolas infantis baseadas em datas comemorativas, sem reconhecer seus reais significados.

Se as práticas desenvolvidas nas creches possuem intencionalidade pedagógica, há também que se considerar o importante processo de avaliação da aprendizagem. Na Educação Infantil, esse processo é também específico, como salienta o Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituído. (Brasil, 2009b, p. 17)

A observação do processo de exploração é então a melhor estratégia para perceber como as crianças estão se apropriando do mundo. As instituições de Educação Infantil devem então criar oportunidades para que as crianças construam interpretações sobre o mundo ao seu redor, através das relações que estabelecem com os adultos, com outras crianças e com o espaço.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, promulgada em 2017, representa outro avanço jurídico-normativo, em especial, sobre o currículo da Educação Infantil. De caráter normativo, ela estabelece o conjunto de aprendizagens básicas, reafirmando algumas perspectivas preconizadas pelas DCNEI. De forma inovadora, a BNCC-EI propõe direitos e objetivos de aprendizagem que se situam no âmbito da intencionalidade pedagógica geral. Sobre os direitos de aprendizagem, são seis: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar (Brasil, 2017). A concretização desses direitos vincula-se especialmente à possibilidade de constituir-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, acessando produções culturais (as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia), ampliando o conhecimento de si e do outro, desenvolvendo diferentes linguagens e construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (Brasil, 2017).

Assim como na DCNEI, a brincadeira e as interações são aspectos também reforçados na BNCC-EI, entendidos agora como direitos de aprendizagem. Kishimoto (2010) aborda a importância do brincar para as crianças, e em especial, para bebês e crianças bem pequenas. É através da brincadeira que a exploração e a descoberta do mundo acontecem. “O brincar é

uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 4). Assim, mesmo para os bebês, a brincadeira deve ser reconhecida como prática do viver na creche. Ela não é um passatempo sem importância, mas sim uma atividade espontânea e fundamental para o desenvolvimento infantil.

Os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC-EI são organizados em campos de experiência. O próprio documento da Base os define como “arranjo curricular que acolhe as experiências concretas da vida cotidiana da criança e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017). De forma semelhante às Diretrizes, a Base propõe “arranjos curriculares”, que devem orientar a construção dos currículos nas escolas, que consideram as vivências e saberes já constituídos pelas crianças, valorizando, mais uma vez, a imagem da criança como um sujeito ativo, potente, com opiniões e saberes já constituídos para além da escola, que são fruto das suas experiências e relações com o mundo.

São cinco os campos de experiência: a) o eu, o outro e o nós, que destaca a construção das identidades das crianças na relação com os pares, valorizando o respeito e o cuidado com o outro; b) corpo, gestos e movimentos, que tratam dos sentidos do corpo, gestos e experiências motoras, de forma intencional ou não, valorizando o brincar e as descobertas sensoriais; c) traços, sons, cores e formas, trata do convívio com as manifestações culturais socialmente construídas, ampliando formas de linguagem; d) escuta, fala, pensamento e imaginação, valoriza a exploração de situações comunicativas, reconhecendo múltiplas linguagens, fruto da cultura da escrita, da cultura oral, artística, entre outras; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que tratam das experiências com o meio físico, natural e fenômenos socioculturais, buscando o levantamento de hipóteses na busca científica de explicar os fenômenos da natureza (Brasil, 2017).

O novo arranjo curricular proposto pela Base é inovador para a construção dos currículos das instituições da Educação Infantil, pois demarcam o papel da experimentação no processo de aprendizagem das crianças. Ao levantar os seis campos de experiência, o texto contempla muitas formas de interação das crianças com o mundo, através das experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, preconizando o contato ativo com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal. Barbosa (2010) nos lembra,

Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, [...] a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (Barbosa, 2010, p. 5)

Oliveira (2014, p. 363) reflete também sobre a experimentação.

Uma criança que observa a chuva, por exemplo, pode ter explicações para esse fenômeno, muito mais ricas e poeticamente complexas do que a explicação científica do ciclo da água do planeta. De outro modo, a brincadeira de um grupo de crianças com as quantidades e as incessantes tentativas de ordenar os objetos ou representá-los em papel pode resultar na construção de diferentes estratégias de resolução de problemas, muito antes que possam nomear tudo isso que aprenderam em suas explorações como sendo Matemática. Também podem investigar muito sobre o equilíbrio das esculturas de argila, antes que saibam que ali já estão princípios da física. (Oliveira, 2014, p. 363)

Outros elementos importantes aparecem na Base que incluem a atenção cuidadosa e observada às crianças, a capacidade de identificar e atender às suas demandas e necessidades com sensibilidade, promovendo a interação comunicativa durante os momentos de cuidado, o estímulo à reflexão das crianças sobre as características e objetos ao seu redor, a necessidade de um ambiente protegido, garantindo um espaço limpo, seguro e espaçoso, juntamente com uma rotina que evite restrições excessivas e inatividade física (Brasil, 2017).

Para a garantia dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, é necessário que as creches e as pré-escolas forneçam condições mínimas de infraestrutura e possuam profissionais preparados para atuar com as crianças, considerando a especificidade das ações pedagógicas, especialmente, para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

3.3 A CRECHE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Segundo as DCNEI, a creche é o local de concretização da Educação Infantil para a faixa etária de zero a três anos. Deve ser o espaço garantidor das funções sociais, políticas e pedagógicas, uma vez que acolhe, cuida e educa, permite a exploração, encontros,

brincadeiras e interações, e é o espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança e ampliação do seu repertório de vida (Brasil, 2009b).

O documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares” (Brasil, 2009d), já na sua introdução, propõe a separação de grupos etários, especificamente na creche: bebês como o grupo entre 0 a 18 meses de idade e as crianças bem pequenas como o grupo entre 1 ano e meio a 3 anos e 11 meses (Brasil, 2009). O documento traz também alguns apontamentos sobre as necessidades de construção de currículos nas creches que respeitem as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, considerando seus diversos e complexos momentos de motricidade, linguagem e exploração do mundo.

Sabemos hoje que os bebês enxergam, reconhecem vozes e contribuem ativamente nos seus processos de aprendizagem. Por exemplo, ao pegar um objeto, um bebê, a partir de um movimento biológico, emotivo e cultural, constrói um gesto. Ela imita e, ao agir, desenvolve a percepção, a memória e a motricidade que irão se tornar recursos valiosos para seu desenvolvimento posterior. O gesto inicial vai sugerindo novos modos de compreensão de movimentos como chacoalhar, apertar. (Brasil, 2009d, p. 29)

Barbosa (2010) traz algumas reflexões sobre essas especificidades dos “sujeitos da creche”, e relembra que, para se trabalhar com bebês e crianças pequenas, é necessário compreender quem eles são, para além das idades biológicas ou cronológicas.

Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (Barbosa, 2010, p. 2)

No que se refere às ações pedagógicas das creches e seu funcionamento cotidiano, a autora Barbosa (2010) e os documentos “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012) e “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009a) oferecem primordiais orientações. Vale ressaltar que este último tem caráter obrigatório, elencando alguns direitos fundamentais que as instituições precisam garantir. De forma breve, comentarei sobre cada um deles nos parágrafos a seguir, estabelecendo conexões com os critérios de funcionamento das creches.

Inicialmente, podemos considerar a creche como um lugar para viver e aprender, considerando sua função social, política e pedagógica. É o espaço de direito das crianças, onde a brincadeira é o meio pelo qual elas fazem descobertas, exploram, interagem, investigam e se comunicam. Nesse sentido, o primeiro direito a ser mencionado pelo documento (Brasil, 2009a), e enfatizado por Barbosa (2010) como centralidade no planejamento curricular, é a brincadeira. Na creche, ela vai acontecer a todo momento, fruto de muitas interações da criança com o meio e com as pessoas que a cerca. A interação e a convivência das crianças com seus pares proporcionam a criação de vínculos de amizade e sociabilidade, a ampliação da linguagem, e permite à criança conhecer e conviver com a diversidade. Além disso, a convivência gera muito mais brincadeiras e explorações, oportunizando compartilhamentos e valores, como a solidariedade e a empatia.

A interação e a convivência da criança deverão acontecer também com os adultos da creche e são eles (elas): professoras e profissionais da educação. De modo a garantir o direito fundamental de atenção individual e de proteção, afeto e amizade (Brasil, 2009a), o adulto, na interação com o bebê e a criança, deve “colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade” (Barbosa, 2010, p. 5). Deve-se considerar também uma postura de carinho e respeito às necessidades individuais de cada um. Isso implica, por exemplo, em chamar a criança pelo seu nome, comemorar seu aniversário, suas pequenas/grandes conquistas, numa postura corporal que envolve e revela disponibilidade para a interação, como baixar e conversar na altura da criança ou sentar-se em roda (Brasil, 2012, p. 17). Implica também na compreensão e respeito aos tempos fisiológicos dos bebês, como o sono, o calor/frio que a criança está sentindo, suas necessidades individuais durante o banho e as trocas de fralda; no respeito ao choro, nunca deixando-as inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção; além do direito à privacidade e à quietude. Sobre esse aspecto, o manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012), sugere também espaços de acolhimento dentro das salas, como cantos ou “cabanas” feitas de pano, para a estada mais agradável e individual da criança. Esses espaços podem conter ainda, alguns livros, almofadas, ursos de pelúcia ou lanternas para criar uma atmosfera ainda mais acolhedora.

Na creche, garantir os direitos fundamentais das crianças, implica também em assegurar um local seguro para a expressão dos sentimentos e emoções (Brasil, 2009a). A expressão não se limita à linguagem oral, mas se manifesta através de pinturas, brincadeiras, colagens e desenhos, constituindo formas autênticas de interação e, sobretudo, expressão da

visão de mundo da criança. Além disso, o direito das crianças à expressão abrange o direito à vivência da frustração e da tristeza. O documento destaca a importância das educadoras compreenderem os motivos por trás de expressões emocionais, como o choro e as variações de humor, ajudando as crianças a lidarem de maneira mais saudável com seus sentimentos, impulsos, pensamentos, fantasias e lembranças.

Outro aspecto relacionado ao cuidado das crianças e que deve fazer parte da rotina da creche é a alimentação, principalmente o acesso a uma dieta saudável e balanceada, garantindo os nutrientes necessários à saúde da criança. Além disso, o cuidado com a alimentação estende-se tanto na ingestão, como na produção e preparação dos alimentos. Assim, sugere-se espaços como hortas, para que as crianças acompanhem o crescimento de legumes e vegetais; a participação ativa das crianças na organização das mesas, tanto antes quanto após as refeições; acesso constante à água potável e filtrada; o respeito às preferências alimentares e aos ritmos individuais das crianças durante as refeições, reconhecendo a importância do tempo que cada criança leva para se alimentar; além do estímulo à autonomia, incentivando as crianças maiores a se alimentarem sozinhas (Brasil, 2009a, p. 20).

A brincadeira também acontece na creche, fruto da interação das crianças com o espaço físico. Segundo os Critérios para o atendimento na creche (Brasil, 2009a), são quatro direitos fundamentais das crianças que dizem respeito ao espaço: o direito a um espaço seguro, aconchegante e estimulante; o direito a um espaço limpo e organizado; a um espaço amplo que permita movimentos; e ao contato com a natureza. Todos esses direitos buscam uma estadia saudável na creche, além de garantir também o direito à brincadeira. Segundo Barbosa (2010), os ambientes da creche são “a materialização de um projeto educacional e cultural”, nesse sentido, o espaço tem um papel fundamental no currículo da creche. Sua estrutura comunica e interage com os indivíduos, e essa interação também deve ser levada em conta. Assim, deve ser garantido um espaço que permita a brincadeira, tanto pela sua estrutura física, quanto pelos materiais que são ofertados.

Ainda sobre o espaço, o manual de brinquedos e brincadeiras (Brasil, 2021) oferece muitas sugestões, tanto para os espaços internos quanto para os externos. O documento prevê um berçário que contenha pelo menos 5 ambientes diferentes onde os bebês possam brincar, interagir, viver e explorar (Brasil, 2012, p. 111). São eles: a entrada e o acolhimento; a sala de atividades; o espaço do sono; espaço para banho; e o solário e jardim sensorial. Esses espaços podem ou não ser divididos por paredes, portas, móveis ou muros. O objetivo dessa organização é garantir o bem estar, segurança e o acolhimento das crianças, possibilitando o

cumprimento de rotinas de cuidado, como o banho, o sono e a alimentação; e as explorações e brincadeiras. Sobre cada um dos espaços, o documento propõe ainda móveis e materiais específicos, seja em tamanho e quantidade, como também em tipo de material e uso direcionado. Como mostra o exemplo da sala de atividades:

Sugestão de quantidade de brinquedos e materiais para agrupamentos de 6 a 8 bebês com até um ano de idade

- Uma bola grande de 40 cm, de plástico resistente e inflável
- 3 bolas de tênis
- 3 bolas de borracha, com diâmetro de 10cm
- 3 bolas de espuma revestidas com tecido (cores e texturas diversas) ou bolas confeccionadas com meias, com diâmetro de 7cm
- Um conjunto de bolas de espuma, com múltiplas funções: espelho, abertura para por o braço e guizos que produzem sons
- Uma colcha ou rede, para balançar o bebê
- 10 a 15 tipos de objetos da natureza e de uso doméstico (pedras de rio, pinhas sem espinho, laranjas, pimentões, cenouras, almofadinhas de tecido com aroma ou saquinhos com ervas, colheres de pau, sinos), para serem colocados em cestos do tesouro. Para 8 crianças, dispor de 3 cestos e cerca de 40 a 50 objetos (Ver item cesto de tesouro - módulo III)
- 6 tipos diferentes de bichinhos para morder e pegar
- Bichinhos de pelúcia - as crianças podem trazer de casa o seu brinquedo de afeto
- 4 carrinhos para entrar e empurrar
- 2 conjuntos de blocos plásticos de encaixe
- 1 conjunto do tipo ligue-tudo
- 5 argolas coloridas para por na boca
- 3 brinquedos musicais ou sonoros
- 3 brinquedos de bater tipo bate-pino 1 kit de construção com espuma para movimento (de encaixe, rodas, cilindros)
- 1 caixa de madeira, com roda e peças de formas diferentes
- 1 teatro de fantoches, com diferentes personagens
- 3 cavalos de balanço
- 3 conjuntos de canecas e caixas para encaixar
- 3 conjuntos de blocos para empilhar
- Uma estrutura de espuma para brincadeiras motoras
- 6 tipos diversos de livros de pano e de plástico. (Brasil, 2012, p. 114-115)

O espaço proposto para crianças acima de 1 ano (crianças pequenas) (Brasil, 2012, p. 121) também é dividido em ambientes para proporcionar acolhimento e exploração. É dividido em: entrada e acolhimento; sala de atividades; espaço de banho, troca e sono; e parque. Considerando a idade e as novas fases de desenvolvimento desse grupo, a sala irá integrar o espaço de higiene e de sono, tornando-os mais reservados, incluindo pias para lavagem de mãos e escovação de dentes e vasos sanitários. A construção da autonomia das crianças também é um dos focos da divisão desses ambientes.

Especialmente sobre o espaço interno, os documentos citados convergem sobre a necessidade de se construir uma sala ou berçário que permita a continuidade das brincadeiras, sem necessariamente depender das disponibilidades do adulto. Assim, é necessário que o

espaço tenha móveis e estantes baixos, de modo que os materiais e brinquedos estejam sempre acessíveis, separados e organizados para que a criança os identifique facilmente, oferecendo autonomia. Isso dará oportunidade, inclusive, para que a criança consiga guardar os brinquedos e materiais depois do uso. Além disso, os documentos abordam a necessidade de os espaços serem amplos e permitirem às crianças explorarem vários movimentos. A motricidade é considerada um direito da criança desde o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite Os Direitos Fundamentais das Crianças”, de 2009, e continua sendo estabelecida pelos campos de experiência da atual BNCC. Assim, o espaço deve ser amplo, conter um solo confortável, limpo, com colchões, tapetes, materiais e móveis que permita a criança engatinhar, dar seus primeiros passos, correr, saltar, rolar, etc.

A organização do espaço físico é fundamental para o dia a dia na creche e envolve não só a manutenção e higiene, mas também a criação de contextos educativos. Barbosa (2010) explica que o currículo da Educação Infantil também se traduz no dia a dia da creche através de rotinas e contextos pedagógicos, previamente planejados e preparados para as vivências e explorações. Isso envolve, por exemplo, a preparação de microambientes temáticos (Barbosa, 2010, p. 8), com a oferta de materiais que permitam à criança obter diferentes experiências, individualmente ou em grupo. Além de uma área para deixar os brinquedos disponíveis, o manual (Brasil, 2012) propõe outras áreas, como a “bebeteca” ou espaço para livros; área de imitação com fantasias e espelhos; mesas para ações com massinhas, carimbos, alimentação, etc; área para construção com blocos e diferentes materiais; áreas com cabanas ou túneis para esconderijos; entre outros espaços que cativam e envolvem as crianças em contextos de aprendizagem.

Além do espaço interno, os microambientes temáticos também devem ser estruturados no espaço externo da creche, permitindo às crianças um maior contato com a natureza. Prioriza-se, inclusive, a integração desses ambientes, seja por meio de varandas ou janelas baixas, criando a sensação de estar ao ar livre, permitindo mais explorações e contato com a luz do sol, com o vento, chuva, areia, água, etc. Ambos os documentos convergem também sobre o contato com a natureza através de materiais naturais. Eles são frequentemente utilizados nas brincadeiras, como o exemplo do “Cesto de Tesouros” (Brasil, 2012, p. 74), brincadeira elaborada por Elinor Goldschmied, onde os bebês podem explorar materiais naturais variados, como madeira, argila, pedras, folhas, utensílios de uso domésticos, entre outros.

A escolha dos materiais que irão integrar os microambientes da creche também é tarefa fundamental das educadoras, pois grande parte das interações e brincadeiras são fruto das explorações com materiais e brinquedos. Assim, estes não devem fazer distinção de gênero, de classe, de raça; além de se priorizar a escolha de materiais que compõem a cultura brasileira, como livros de cantigas, bonecas negras, bolas, bambolês, etc. O manual (Brasil, 2012) oferta muitas sugestões, fazendo classificação por grupo etário: a) bebê: móveis coloridos, sonoros, tapete de exploração, rede, chocalhos, etc; b) bebê que senta: mordedor, brincar com água e potes, brinquedos de encaixe, deixar cair e ver o que acontece, cesto de tesouros, etc; c) bebê que engatinha (os bebês ampliam suas possibilidades de exploração, indo atrás de seus objetos de interesse): descobrir o que tem dentro de caixas, túneis, brincar com água, cantar, fazer sons, pintar, empilhar, empurrar; d) crianças bem pequenas: espelhos, instrumentos musicais, fantoches, livros, explorar alimentos, escorregador na área externa, caixas de empilhar, colchão para se movimentar, fantasias, etc.

O contato com diferentes materiais, brinquedos, objetos e experiências permite também o acesso da criança ao conhecimento socialmente constituído. Através de músicas, livros, danças, teatros, visitas e passeios a jardins, zoológicos, parques, padaria, praça, bombeiros, entre outros espaços significativos para a comunidade da creche, permitem o contato com mais conhecimentos, aumentando o repertório de vida dos bebês.

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desse modo, as crianças adquirem o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana. (Barbosa, 2010, p. 5)

Na creche, além de utilizar materiais, brinquedos e recursos para facilitar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, é essencial estabelecer uma conexão significativa com as famílias e a comunidade vizinha. Isso visa compreender os saberes, crenças, princípios e a diversidade de atividades sociais e culturais manifestadas, além de promover o respeito às identidades familiares. Isso se traduz, por exemplo, no respeito às expressões religiosas das famílias e das crianças, na celebração coletiva de festas populares na creche, no acolhimento à participação da comunidade na construção do currículo e envolvimento em eventos.

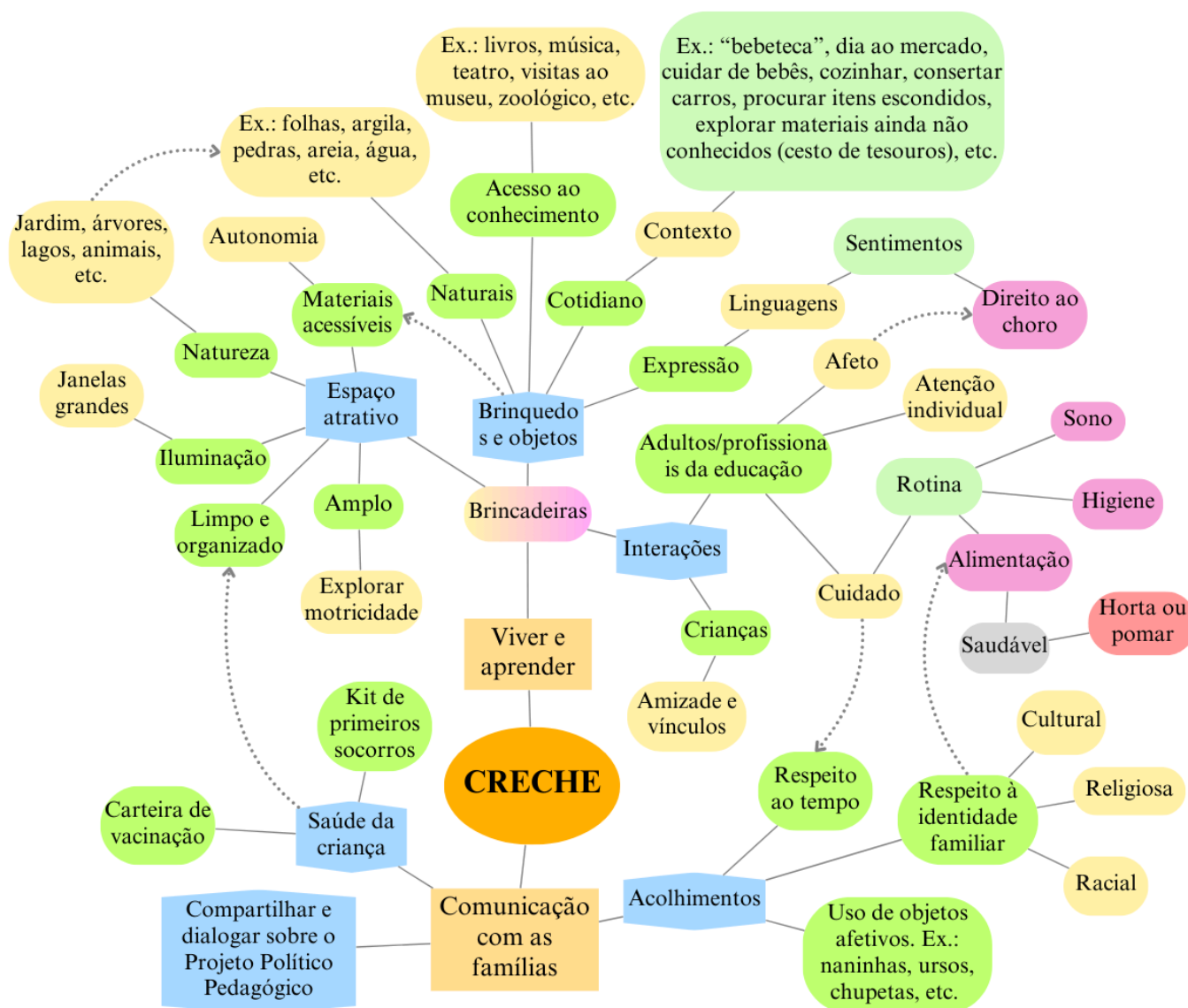
Outro momento em que a colaboração entre a escola e a família é especialmente enfatizada, é o período de adaptação, que marca a entrada inicial da criança na creche. Há

tanto recomendações sobre quais os melhores posicionamentos da creche sobre os acolhimentos, como também recomendações sobre a saúde emocional da criança. Considerando a delicadeza desse momento, é concedido o direito a um membro da família para acompanhar a criança durante esse período. Essa prática não só proporciona segurança emocional à criança, mas também fortalece os laços entre a família e a escola. No caso em que a criança tem um irmão mais velho na instituição, ela pode permanecer próxima para auxiliar nessa fase de transição. Uma medida significativa para facilitar esse acolhimento é permitir que a criança traga um objeto de estima e confiança, como uma boneca, brinquedo, chupeta, travesseiro, etc. Em busca de assegurar os direitos da criança, é crucial avaliar a viabilidade e flexibilidade tanto no planejamento quanto nas rotinas (Brasil, 2009a).

A relevância da família na creche transcende a fase inicial de adaptação, tornando-se uma constante vital para o desenvolvimento da criança, principalmente sobre sua saúde física. É fundamental que a creche mantenha contato e esteja informada sobre a situação de saúde, mesmo quando a criança não está presente na instituição, incluindo a observação do calendário de vacinação. Além disso, recomenda-se que a escola tenha um kit de primeiros socorros e, em caso de urgência, encaminhe a criança aos postos de saúde ou hospitais.

A concretização dos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas na creche envolve, entre outras coisas, a atenção aos documentos citados durante esta sessão, como o Critérios para o Atendimento nas Creches (Brasil, 2009a) e o Manual de Brinquedos e Brincadeiras (Brasil, 2012). Assim, a análise sobre os documentos citados culminou na construção do Mapa Mental a seguir, como mostra a Figura 2:

Figura 2 - Mapa Mental do funcionamento e ação pedagógica na creche.



Fonte: elaboração da pesquisadora, ano 2023.

Outro aspecto fundamental para a garantia desses direitos é a ação consciente e planejada das profissionais da educação. Nesse sentido, a ampliação da formação docente é crucial, sobretudo relacionada às propostas pedagógicas que comunguem com os atuais avanços curriculares da Educação Infantil, como o exemplo da Abordagem Pikler. Assim, as próximas seções se dedicam às análises das bibliografias sobre tal abordagem, destacando contribuições para a educação dos bebês e crianças bem pequenas.

4 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Esta seção se concentra em registrar os estudos e reflexões sobre o material bibliográfico selecionado acerca da Abordagem Pikler (Falk, 2021a; Falk, 2022a; Soares, 2020; Kálló; Balog, 2021). Para fins de organização do trabalho, o conteúdo estudado foi separado em três temas:

- A abordagem de Emmi Pikler, a partir de sua história e princípios norteadores, tomando como principal referência os escritos organizados por Falk (2021a; 2022a). Esse enfoque permitiu a apresentação e o início da discussão acerca de alguns princípios essenciais para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida, como o cuidado com bebês e crianças bem pequenas, destacando o profundo respeito aos bebês e o foco em seu desenvolvimento;
- A interação entre educadora e criança, destacando-se também as obras organizadas por Falk (2021a; 2022a), que oferecem contribuições sobre o papel das educadoras no desenvolvimento inicial das crianças, ressaltando a relevância e a qualidade da conexão entre adulto e bebê. Nesta subseção, são abordados aspectos como a linguagem e atitudes do adulto, o estabelecimento de vínculos seguros, as posturas em relação às rotinas de cuidado com o corpo e os efeitos sobre o relacionamento seguro e estável;
- O brincar livre, a partir das obras de Soares (2020) e Kálló e Balog (2021), onde é enfatizado a importância do brincar espontâneo e autônomo para a criança, levando em consideração seu processo de desenvolvimento. Ambas as obras oferecem diálogos e reflexões sobre a motricidade, a autonomia, as explorações livres, espaços e tempos, fases do desenvolvimento infantil, além do uso de brinquedos e materiais.

4.1 HISTÓRIA E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Segundo a obra “**Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**” (Falk, 2021a), a Abordagem Pikler se trata de um conjunto de práticas de cuidado com bebês, que foram e ainda são, fruto de experiências de acolhimento no Instituto Lóczy, um orfanato criado pela médica e pediatra, Emmi Pikler, em 1946 na cidade de Budapeste, capital da Hungria. Ao longo dos anos, a experiência no Instituto foi ganhando notoriedade pelos seus

avanços em aspectos socioemocionais das crianças, a partir de sua abordagem no cuidado com os bebês, traduzidos pelas ideias, posturas e práticas que lá aconteciam.

Início a discussão com um breve destaque sobre o cuidado. Esse é um dos principais e mais marcantes tópicos discutidos nos materiais bibliográficos selecionados, apontando algumas motivações e razões para as primeiras ideias de Emmi Pikler e o começo do Instituto Pikler-Lóczy.

A carreira de Emmi Pikler na Medicina iniciou nos anos de 1920, em Viena, Áustria. Lá, enquanto estudante, médica e pediatra, teve contato com dois importantes médicos, Clemens Von Pirquet e Hans Salzer. Ambos entendiam que havia uma relação entre a saúde emocional dos pacientes com a sua saúde física, provocando uma interação entre saúde somática e psíquica. Acreditavam fortemente que as condições sócio-interacionais e ambientais tinham influência nos quadros clínicos, o que aguçou Emmi nas buscas e pesquisas sobre os efeitos que o cuidado e o vínculo com o bebê, logo em seus primeiros anos, geravam de efeitos positivos para a imunidade. Na clínica Pirquet, onde Emmi começou seus trabalhos, partiam-se do pressuposto que o atendimento gentil e humano era o mais eficaz no tratamento das crianças. Assim, evitavam fazê-las chorar por tratamentos dolorosos, optavam por espaços ao ar livre e as vestiam com roupas confortáveis, para a liberdade de movimentos. Além disso, nos momentos de alimentação, não forçavam a entrega de alimentos, de modo a respeitar a saciedade dos bebês.

O tratamento sob a perspectiva do cuidado com a “psique” da criança é fundamental para pensá-la na sua integralidade, considerando aspectos variados para seu desenvolvimento. Tal visão se diferencia da perspectiva dicotômica entre o educar e o cuidar que permeou por muito tempo a legislação da educação brasileira, como destacado nas discussões da seção anterior, à exemplo das ofertas assistencialistas das creches para as crianças pobres e a oferta de Jardins de Infância educativas, para as crianças ricas. As creches, destinadas apenas ao tratamento primário (segurança, higiene, sono, alimentação, etc), não consideravam os aspectos educativos e pedagógicos de tais ações, nem tão pouco as relacionavam aos aspectos psicossomáticos. O mesmo vale para os Jardins de Infância, que desconsideravam o cuidado e o relacionamento saudável entre adultos e crianças.

Mais adiante, após o nascimento de sua primeira filha, no início dos anos de 1930, Emmi Pikler fortalece algumas de suas concepções, tanto pelas práticas que adotava em sua própria casa, em parceria de seu esposo, tanto pelas experiências e acúmulos que obteve dos atendimentos que realizou em seu consultório de pediatria familiar. O amadurecimento de

suas ideias veio por meio dos bons resultados e relacionamentos que as famílias tinham com seus bebês e isso se refletia no bem-estar e saúde das crianças. Suas principais recomendações e conselhos eram direcionados aos adultos, principalmente pela não interferência nos movimentos dos bebês e no cuidado respeitoso ao corpo e aos sentimentos das crianças. A proposta da abordagem de cuidado se tratava de uma “ética do cuidado” (Falk, 2021b, p. 23), que consistia de princípios para a prática e postura do adulto no seu relacionamento com as crianças. Ao longo do tempo, os atendimentos acarretaram em experiências positivas, que Pikler usou como referência quando foi convidada pelo governo Húngaro para dirigir a instituição de acolhimento da rua Lóczy, em 1946.

Emmi Pikler era convicta em seus princípios sobre os cuidados dos bebês e poderia então “provar” sua teoria, agora numa experiência que não havia pais e mães, mas educadoras e cuidadoras, que, numa espécie de “maternagem de natureza diferente” (Falk, 2022c, p.31) poderiam sim contribuir na mesma medida, no desenvolvimento das crianças. Diferentemente da clínica, o Instituto, na época ainda orfanato, foi uma grande oportunidade de Emmi fazer registros “longitudinais”, já que ela iria acompanhar as crianças em todas as rotinas, não apenas em seu consultório.

A instituição da rua Lóczy começou com 35 crianças, com uma estrutura ainda precária. Emmi começou seu trabalho junto a enfermeira e colega Maria Reinitz, a qual fez registros sobre os desafios com o pessoal e quadro de educadoras. Eram resistentes às novas propostas compartilhadas por Emmi. Não havia tempo para o relacionamento e vínculo com as crianças e as tarefas de cuidado como banho, higiene e alimentação eram realizadas de maneira impessoal e ligeira. Em poucos meses, as trabalhadoras foram substituídas por jovens sem formação profissional, mas com grande interesse nas crianças. As principais recomendações de Emmi para com a nova equipe de profissionais girava em torno da qualidade dos cuidados oferecidos às crianças. Reconhecia-se, a princípio, a necessidade de manter a saúde das crianças, aumentando sua imunidade, a partir não só de uma perspectiva de saúde do corpo físico, mas também da saúde emocional dos bebês. Sendo uma instituição de acolhimento e recebimento de crianças, muitas em situações de abandono ou de poucos cuidados, dava-se ênfase na superação desse estado a partir do acolhimento e do vínculo entre a criança e o adulto. Mais ainda, acreditava-se que as crianças, em situações de abandono ou que crescem longe do seio familiar, podiam carregar marcas de prejuízo em seu desenvolvimento. Assim, ao contrário da prática de hospitais e orfanatos da época, que focavam apenas em garantir o serviço de sobrevivência da criança, até mesmo através de

maus tratos, o Instituto Lóczy tinha foco também no desenvolvimento integral e saudável dos bebês.

Esta nova “ética do cuidado” (Falk, 2021b, p. 23) proposta por Emmi, pensava, sobretudo, na criança e em seu desenvolvimento saudável. Para isso, não só muitas mudanças de posturas em relação ao cuidado da criança foram adotadas, mas também a imagem que se tinha sobre elas. A qualidade dos toques, dos olhares e dos gestos que são oferecidos a uma criança por seu cuidador, não só são reflexos das concepções de saúde, cuidado e educação que este tenha, mas também são traduções da imagem que se tem sobre as próprias crianças. Como no trecho presente em Falk (2022a, p. 11), de autoria de Emmi Pikler, “Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando estas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas”. Tais mãos rudes e impacientes estão relacionadas a uma concepção de criança como objeto manipulável, sem desejo, sem vida. Esta perspectiva muito se relaciona com a ideia de estado de incompletude e de carência que se tinham sobre os bebês, como seres que ainda “viriam a ser”. De modo contrário, a perspectiva defendida por Emmi, durante a experiência no Instituto, foi a defesa do bebê e da criança pequena como seres, dignos de humanidade e que carregam grande potencial de autonomia sobre seu desenvolvimento, tanto motor como também cognitivo.

As constatações das ideias de Emmi foram logo sendo feitas a partir das observações e acompanhamento das crianças ao longo de seu crescimento no Instituto. A principal delas foi a grande motivação e potencial de atividade autônoma que as crianças tinham. As marcas do abandono ou os possíveis prejuízos no desenvolvimento foram dando lugar a um ambiente saudável e de grandes marcos de desenvolvimento das crianças.

Nos anos de 1970, o Instituto, famoso pela prática de pesquisa metodológica com bebês, se torna o Instituto Nacional de Metodologia das Instituições de Acolhimento. A partir desse momento, o “modelo Lóczy” passa a ganhar terreno nacional e amplia suas pesquisas, a partir de análises de experiências em outras instituições. Passa a cumprir, então, um papel de suporte profissional e metodológico nas outras Instituições do país, a partir de discursos de aperfeiçoamento e produção de material pedagógico.

Em 2011, por determinação da União Europeia sobre o fim de espaços para atendimento de crianças em situações de risco, o Instituto Pikler inicia sua desativação e interrompe o recebimento de crianças em situação de abandono. Passa então a ser um Centro de Educação Infantil, que atende crianças de zero a três anos e 11 meses, com base na

Abordagem Pikler. No mesmo local, encontra-se também a Associação Pikler-Lóczy Hungria (Soares, 2020, p. 20).

As obras escolhidas da coleção “Educar de zero a três anos” são fruto das pesquisas de observação e estudos de Falk, Tardos e outras autoras sobre a Abordagem Pikler, ao longo dos anos em que tiveram acesso ao Instituto Lóczy. Portanto, as constatações sobre o desenvolvimento das crianças foram feitas a partir de observação das experiências vividas e das pesquisas das educadoras sobre as práticas que lá aconteciam.

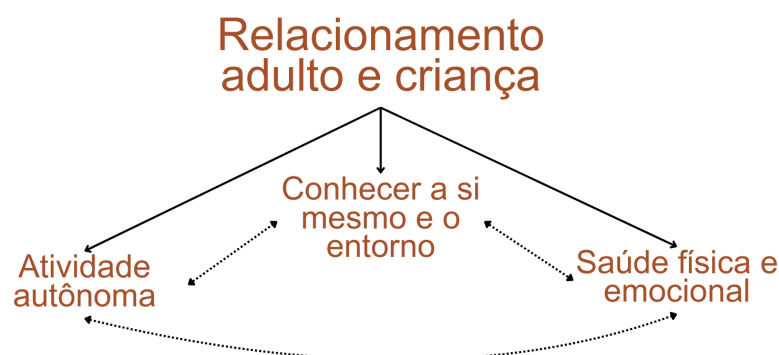
As educadoras acompanhavam atentamente - e anotavam com satisfação - todas as tentativas e até as menores manifestações do desenvolvimento da criança. Observavam e compreendiam que a criança pequena, saudável e equilibrada não precisava ser ensinada a andar ou brincar, mas que, por suas próprias experiências adquiridas durante atividades anteriores, era capaz de desenvolver-se com alegria e harmonia. As educadoras constataram e compreenderam que o desejo de atividade da criança - além do sistema de vida adequado, do horário estudado atentamente, das condições materiais adequadas, do espaço, das brincadeiras, das roupas convenientes entre outros - depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto - sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela. (Falk, 2021b, p.33)

Tanto em “**Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**”, como “**Abordagem Pikler: Educação Infantil**”, as autoras destacam quatro importantes constatações das educadoras sobre o desenvolvimento das crianças e o sucesso da experiência Lóczy: a) a atividade livre e espontânea da criança; b) o relacionamento carinhoso e afetivo entre a criança e os adultos; c) que a criança vá se conhecendo e conhecendo seu entorno e d) promoção da saúde física e emocional. Todas as bibliográficas selecionadas (Falk, 2021a; Falk, 2022a; Soares, 2020; Kálló; Balog, 2021), retomam estas quatro constatações acima, de modo a dar ênfase em determinado aspecto que condiciona cada uma destas.

A partir do fragmento destacado acima, notamos a importância do vínculo e do relacionamento entre adulto e criança e como este é fundamental para a garantia dos outros fatores mencionados, a partir das observações que as educadoras fizeram das crianças. Na mesma página (Falk, 2021b, p. 33), Falk destaca a inseparabilidade desses fatores e em como eles se relacionam, a partir do exemplo da educadora que cuida de mais de uma criança. Sendo o vínculo e relacionamento entre ela e o bebê bem estabelecido, a partir dos cuidados que ela oferece à criança, com afeto e carinho; é possível que a criança tenha condições de realizar suas atividades autônomas, sem choros ou desconfortos, descobrindo o mundo e a si mesma; tendo também sua saúde física e emocional promovidas. Todos estes elementos se relacionam e, na falta de algum destes, outros ficam comprometidos. Ou seja, a educadora só

conseguirá oferecer cuidados a uma criança, de forma calma e carinhosa, na medida que as outras estão satisfeitas e ocupadas em suas atividades autônomas (sem a presença constante do adulto). E, assim como estas ações promovem saúde física e emocional e permitem o conhecimento do mundo e de si mesmos, estas ações também condicionam as outras.

Figura 3 - Esquema de fatores para o desenvolvimento da criança.



Fonte: elaboração da pesquisadora, ano 2024.

É possível, enfim, resumir as observações feitas até o momento sobre a Abordagem Pikler. Primeiramente, a visão sobre as crianças é fundamentalmente transformadora, reconhecendo-as como seres humanos completos, dotados de desejos, emoções e capacidades próprias, e não meros objetos manipuláveis. Essa perspectiva requer uma atitude de respeito e consideração pelo indivíduo, reconhecendo a singularidade e a dignidade de cada criança. Ademais, o cuidado integral é um aspecto central dessa abordagem, englobando tanto a saúde física quanto a emocional. O cuidado deve ser gentil e respeitoso, considerando a psique e a saúde somática da criança de maneira conjunta. Por fim, as obras (2021a; 2022a) ressaltam o caráter inseparável dos fatores de desenvolvimento, destacando que o relacionamento entre a criança e o adulto é crucial para a segurança emocional da criança e a realização de sua atividade autônoma. Tal relacionamento cria um ambiente propício para que a criança explore o mundo e a si mesma, garantindo sua saúde física e emocional.

4.1.1 A relação entre a educadora e a criança

Diferentemente de outros animais, os seres humanos sobrevivem, crescem e constituem-se socialmente somente se tiverem a presença e o cuidado de um outro ser humano. A necessidade da presença do adulto na vida de uma criança é notada facilmente,

seja para a garantia de sua vida, como também à introdução ao mundo social. Mas para além das comuns percepções de cuidado com saúde do corpo físico e sobrevivência, o relacionamento entre adulto e bebê, para a Abordagem Pikler, tem caráter especial e fundamental e que determinam outros aspectos do desenvolvimento da criança. Como comentado anteriormente, esta relação tem efeitos diretos na saúde física e emocional dos pequenos; na sua atividade autônoma e nas suas descobertas.

Falk (2022b) destaca que

o vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. (Falk, 2022b, p. 23)

A afetividade e a intimidade são características marcantes deste relacionamento e que geram segurança emocional para a criança pequena. Sem esse sistema de relações, a criança não consegue superar as frustrações de seu processo de amadurecimento e não conseguirá se constituir nesse sistema de regras e proibições que é viver em coletividade. A saúde mental da criança madura só acontece pela segurança emocional da primeira infância (Falk, 2022b, p. 24). A estabilidade do relacionamento entre adulto e criança é também um dos fatores importantes para a garantia desta saúde emocional. Segundo a autora, um dos grandes objetivos do Instituto Lóczy, foi e continua sendo, a superação de situações de abandono e maus tratos das crianças, além da tentativa de reprodução de um tipo de “maternagem” (Falk, 2022c, 31), que porventura a criança perdeu. A exemplo de uma criança que é nascida e criada em um seio familiar, tem, em certa medida, os mesmos vínculos e os mesmos contextos em sua vida. Convive com as mesmas pessoas, nos mesmos locais, nos mesmos ambientes domésticos. E por mais que se altere alguns destes aspectos, outros estarão ancorados, como a presença de uma mãe, um pai, um familiar, um cuidador, etc.

Por outro lado, uma criança em situação de abandono, recebida em ambientes coletivos, como hospitais e orfanatos, que tradicionalmente apostam em cuidados mais rápidos, impessoais, com foco na garantia apenas da sobrevivência e transição da criança, sofrerá com carências afetivas e falta de estabilidade. As mudanças de pessoas, objetos, lugares, hábitos, etc, oferecem barreiras para a compreensão da criança sobre seu entorno e sobre si mesma, na medida em que a imagem que cultivam dela pode mudar de ambiente para ambiente, seja nos toques, nos modos de se retratar à criança, nos objetos que lhe oferecem, como à alimentam, etc. Em outras palavras, a continuidade e a estabilidade de

relacionamentos e contextos são primordiais para a criança adquirir segurança emocional e, portanto, permitir que ela conheça seu entorno e a si mesma.

Sobre todas as características do relacionamento entre criança e adulto mencionadas acima, são fundamentalmente constituídas a partir da postura do adulto. Esta postura é também condicionada, não só pela imagem positiva e respeitosa que se tem da criança, como também dos objetivos e da natureza do relacionamento. Entre pais, mães e cuidadores familiares, o relacionamento é quase sempre contínuo, estável, e por vezes, amoroso e afetuosos. Estas são características já mencionadas e de grande importância para a criança e para sua saúde emocional. Em ambientes coletivos, Falk (2022c, p. 37) chama-nos atenção sobre como realizar este “cuidar” da criança, considerando o caráter profissional deste relacionamento. Diferentemente do que se estabelece na família, a tarefa das educadoras e cuidadoras deve ter como foco o bem estar e o desenvolvimento das crianças, de forma intencional, planejada e orientada. Em outras palavras, não se deve esperar ou depender de “instintos maternos”, senso comum ou espontaneidade para o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas, mas sim atenção, controle e formações para a qualidade do cuidado e das relações.

Falk (2022c, p. 36) menciona ainda que, mesmo sendo este relacionamento baseado na segurança, no cuidado e na intimidade, sendo permeado por toques, afetos e carinhos, as educadoras não devem deixar de se ater aos aspectos intencionais e pedagógicos desse cuidar. Afinal, o atendimento em um orfanato, escola ou creche é de caráter temporário, pois a criança há de ser acolhida por uma família em um momento futuro ou mudar de ambiente educativo. Além disso, não se deve deixar de lado a intencionalidade e o foco no desenvolvimento das crianças. Assim, todos os cuidados, toques, gestos, atenções, falas, etc, possuem sentido e significado para o processo educativo.

Vale destacar a menção de Santos (2017), professora e pesquisadora sobre a Educação Infantil:

O ato de trocar, dar banho, alimentar e colocar um bebê para dormir na escola é diferente do ato praticado em casa. E por que é diferente? Porque existe um conhecimento próprio do fazer docente que sustenta essas ações entre o professor e o bebê no âmbito escolar. Quem troca o bebê em casa pode até conhecer o que significa cada gesto, olhar e movimento do bebê, bem como o tom de voz do adulto que está com o bebê e a maneira dele segurar o bebê para o desenvolvimento psicossocial desse ser humano de pouca idade, mas esse é um saber e uma competência do professor que exerce a docência com bebês. (Santos, 2017, p. 150)

O caráter profissional do relacionamento entre educadora e criança, é também discutido e proposto pelo documento brasileiro “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares” (Brasil, 2009d). Maria Carmen Barbosa, a autora deste documento, resgata brevemente o marco legal e institucional da obrigatoriedade do grau de Pedagoga para a atuação com bebês e crianças pequenas, marcando assim, a importância do papel pedagógico, profissional e intencional desta atuação. Além disso, menciona os desafios ainda permanentes da categoria e dilemas enfrentados para a constituição de uma identidade profissional, considerando as especificidades da Educação Infantil (Brasil, 2009d, p. 36).

Ainda sobre o relacionamento entre educadora e criança, um dos pontos mais marcantes na bibliografia mencionada (Falk, 2022a) trata-se do cuidado com o corpo da criança. Este é, sem dúvidas, balizador para a construção das relações e afetos. No Instituto Pikler, o momento do banho, da troca de fralda, da alimentação, etc, são momentos em que o adulto se concentra unicamente com uma criança, satisfazendo-a em suas necessidades fisiológicas. Essa satisfação é de grande importância pois é a partir disso que ela vai tomando consciência de si e do adulto que a acompanha. À medida que os cuidados e a satisfação vão acontecendo, a criança aprende também a reagir a determinadas situações, aprende a dar sinais de quando algo a está incomodando ou quando ela está se sentindo bem e relaxada. Em certa medida, isso vai dando à criança um sentimento de competência e realização, que é essencial para a construção do vínculo com o adulto, além do reconhecimento deles enquanto seres e as descobertas sobre seus corpos.

Os cuidados [...] favorecem a tendência inata da criança de vivenciar seu corpo, a sentir prazer nas funções corporais, a aceitar os limites que a sua pele lhe impõe, esta membrana que separa o eu do não eu. Dos cuidados infantis satisfatórios, se deriva a construção do sentimento de continuidade do ser base da força do eu. Cada falta de cuidado conduz para a interrupção desse sentimento de continuidade e para o enfraquecimento do eu resultante. (Falk, 2022b, p. 29)

A pedagoga Hevesi (2021b), em seu texto “A participação da criança no cuidado do seu corpo”, descreve algumas importantes observações ao percorrer instituições de acolhimento que ainda estavam por receber orientações e formações pedagógicas do Instituto Pikler, na Hungria. A autora traz alguns exemplos em que as educadoras se comportavam de maneira mecânica nos cuidados dos bebês, como se estes fossem objetos e sem reconhecer que os bebês se interessavam por essas atividades. Era comum entregar objetos às crianças para que se distraíssem no momento da troca de fralda ou alimentação; os cuidados em geral

eram realizados de maneira ágil e agressiva, com falas imperativas e sem explicações das ações com o corpo do bebê. De fato, vale refletir sobre como o toque à criança da maneira descrita acima equivale à mera manipulação de um objeto, cujo desejo ou sentido são desconsiderados.

Na realidade de uma creche, escola ou instituição de acolhimento que atende um grande número de crianças, é comum encontrar mãos ágeis, ríspidas e desrespeitosas com o corpo da criança. A rotina e a repetição das mesmas atividades, como o exemplo de inúmeras trocas de fralda ou banhos por dia, podem levar as educadoras a agirem de modo automático e sem individualização. Infelizmente, tais atos impedem a criança de participar de seu autocuidado, assim como interagir de maneira satisfatória com o adulto, perdendo as mais preciosas oportunidades de estreitamento de laços afetivos, que causam na criança, autoconfiança e segurança emocional.

A autora também chama à atenção que o profundo respeito ao corpo e as decisões das crianças, mesmo sendo muito pequenas, equivale também à compreensão e respeito até quando as crianças não se demonstram interessadas em suas atividades de cuidado. Outro cenário descrito pela Hevesi (2021b, p. 88-89) em suas pesquisas e observações, foram as estratégias insistentes e frustrantes de educadoras, principalmente de crianças entre 2 e 3 anos de idade, para que participassem de seus cuidados, vestindo suas roupas ou alimentando-se sozinhas. Para as educadoras, cabe também compreender e se livrar de frustrações sobre os comportamentos das crianças. As recomendações do Instituto Pikler, destaca Hevesi (2021b), são: aproveitamento de todas as oportunidades de participação, como o levantar de uma perna no momento da troca de fralda ou o levantar um braço para trocar uma blusa. Deve-se compreender, sem frustração, quando a criança não quiser participar e ajudá-la na busca pelas atividades autônomas.

A pedagoga Hevesi também contribui com o texto “Relação através da linguagem entre educadora e as crianças do grupo” (Hevesi, 2021a) e nele diz que a linguagem oral também tem papel crucial no relacionamento entre educadora e criança. Nas suas pesquisas, observou muitas disparidades sobre o modo de se comunicar com as crianças. Com os recém-nascidos, as educadoras quase não falavam. Com as mais velhas, muitas repreensões e palavras negativas.

No Instituto Pikler, a linguagem das educadoras é uma ferramenta muito valorizada. É por meio da linguagem afetuosa e encorajadora que os vínculos e os relacionamentos são feitos. Mais ainda, há uma valorização da comunicação nos momentos de privacidade, como

os momentos de cuidados pessoais e alimentação. Valoriza-se a interação e linguagem de forma a explicar à criança todas as etapas do que se ocorre com ela ou comentários sobre as reações das crianças às ações. Fala-se diretamente a elas, dando ampla atenção a suas reações, movimentos e sons.

Nós percebemos que as educadoras, e quando estão se ocupando com os cuidados de uma criança, falam com as outras crianças do grupo, principalmente quando alguma coisa “não vai bem”: quando choram, quando brigam entre si, etc. Essa atitude é compreensível já que o adulto sente, com razão, que tem de intervir e não é necessário que se dirija às crianças que brincam tranquilamente. No entanto, nessas condições, as crianças se dão conta de que, se fazem alguma coisa errada, podem ter a atenção do adulto. Desenvolve-se implicitamente uma forma da criança demandar a atenção do adulto que o leva a reagir contra um comportamento indesejado. (Hevesi, 2021a, p. 57)

A partir da pesquisa que a autora fez sobre a linguagem em Lóczy, constatou-se que frequentemente as educadoras se voltam às crianças com intenções de diálogos nas explicações de situações e eventos. Elas ficam muito atentas, não só à linguagem verbal das crianças, mas também a seus comportamentos, olhares, presença, etc. Estimulam, assim, uma valorização da atenção positiva, demonstrando quais as melhores formas de diálogo, sem necessidade de comportamentos negativos, como gritos ou reclamações.

Se a educadora compreende a importância desses pequenos “diálogos”, mesmo muito curtos, na vida das crianças, ela estará mais atenta a responder, não mais como antes, quando somente intervia contra as formas negativas de comportamento. Essa atitude da educadora repercute no comportamento das crianças do grupo: permite à criança reconhecer formas desejáveis de chamar atenção e estimula o desenvolvimento da relação verbal. Quando se responde a sua iniciativa, as crianças recebem não apenas muitas informações e explicações gerais, mas também informações ligadas ao fato para o qual elas apontam, e no momento preciso em que aquilo lhes chama a atenção. (Hevesi, 2021a, p. 62)

Outro aspecto importante sobre a linguagem utilizada pelas educadoras é o seu papel na formação de hábitos nas crianças. No texto de Eva Dehelán, Lili Szeredi e Anna Tardos (2021), é descrito algumas pequenas experiências de como o uso da linguagem positiva e respeitosa, criava também hábitos harmoniosos, seguros e que aumentavam mais ainda os vínculos. Uma das experiências citadas é o modo como a professora Lili, enquanto trabalhava em Lóczy, transmitia, por meio de posturas e palavras, as expectativas desejáveis de comportamento das crianças em relação às outras crianças, aos brinquedos e ao uso apropriado do espaço. Lili não exigia que as crianças fizessem a mesma coisa, a mesma atividade, todas ao mesmo tempo. Usava pouco a linguagem “negativa” ou de repreensão a uma ação. A maior parte da comunicação consistia em corresponder à linguagem das crianças

em respostas ou comentários ou expressar positivamente as expectativas dos comportamentos desejáveis. A atenção também era constante, valorizando e encorajando comportamentos a partir de uma linguagem indireta, como mostra o exemplo a seguir:

[...] (Lili) dizia com a voz espantada à pequena Andréa, de 20 meses, que queria tocar a estufa que estava fervendo: “Oh, está quente!”, adicionando uma pequena explicação: “Está nos aquecendo!”. Á Vikim que queria sentar-se na cadeira de Elvira, lhe dizia com a voz amistosa: “Viki, este é o lugar de Elvira”. Ou seja, não convidava Viki a sentar-se em outro lugar, nem tampouco proibia Andréa de tocar na estufa. Não enunciava as regras, mas expressava a sua expectativa de maneira indireta (Dehelán; Szeredi; Tardos, 2021, p. 67)

A educadora não elevava a voz, nem repreendia a criança de maneira grosseira, nem precisava repetir as regras - que já tinham sido explicadas anteriormente -, apenas usava uma metalinguagem, dando a oportunidade às crianças de realizarem as ações positivas e desejáveis de maneira mais autônoma. Outra ação adotada é o suporte para a realização da ação correta. Quando Lili presencia uma criança batendo com um martelo em um instrumento musical (Dehelán; Szeredi; Tardos, 2021, p. 69), gentilmente convida a criança para martelar outra superfície, mais macia e aceitável. Assim, não proibia a criança de realizar a ação, respeitando seu desejo de “martelar”, mas deu suporte para um comportamento mais aceitável (já que o martelo podia quebrar o instrumento). As autoras ainda citam a importância de se criar as condições corretas para o respeito às regras. Isso se traduz no local e materiais adequados, nos momentos adequados de comunicação e escuta: perceber se a criança está atenta a sua linguagem.

De forma geral, é crucial considerar a imagem que temos das crianças, não como meros objetos de manipulação e cuidados primários, mas como seres potentes e conscientes, dotados de grandes capacidades cognitivas e afetivas. Esse reconhecimento afeta diretamente a imagem e a autoestima que a criança desenvolve de si mesma. O relacionamento precisa ser estável, contínuo e íntimo, o que é viável a partir do tempo que o adulto dedica à criança e das atividades que realiza junto a ela. Essas atividades incluem o cuidado com seu corpo, a linguagem utilizada, as posturas adotadas frente à criança e, por fim, o respeito à sua atividade autônoma.

4.1.2 O brincar livre

Como visto anteriormente, com as pesquisas de Emmi Pikler, tanto em seu consultório, quando atendia famílias, quanto nos anos seguintes, já no Instituto Lóczy,

verificou-se que os bebês carregam grande potencial de atividade autônoma. Eles e elas são interessados, curiosos, observadores, atentos e naturalmente engajados na descoberta sobre si, sobre seu corpo e o mundo ao redor (Tardos, 2022a). A partir de seu potencial inato, a criança realiza ações, brinca, mexe seu corpo, interage com o ambiente ao seu redor e segue seu ritmo na aquisição de novos movimentos e descobertas. Entende-se, assim, que a criança é capaz de alcançar novos estágios sozinha, seguindo seu fluxo de descobertas, fazendo testes, reconhecendo limites, etc. Para tudo isso, é necessário que o bebê se sinta seguro e confiante, a partir da relação de profunda intimidade e segurança que terá com o adulto.

Em Lóczy, mesmo as crianças muito pequenas, como recém-nascidos, realizam muitas ações. O senso comum poderia supor que uma criança deitada, realizando poucos movimentos corporais não está brincando. Por outro lado, o olhar mais sensível e educador verá que esta criança pode estar realizando muitas ações. Este bebê observa, usa os dedos para tocar objetos, acompanha vários movimentos com os olhos, que está atento, escutando os ruídos ao redor, que é capaz de reconhecer os adultos de sua intimidade, assim como suas vozes. Mais adiante, o adulto poderá perceber que o bebê manipulará objetos, que reconhecerá algumas partes de seu corpo, como mãos e pés, etc. Segundo Tardos e Szanto, “a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento” (Tardos; Szanto, 2021, p. 45). Neste sentido, o brincar é o ato de viver da criança, de explorar e conhecer a si e o seu entorno. É por meio da brincadeira que a criança conhecerá o mundo ao seu redor, que irá compreender os fenômenos da natureza, conhecerá a propriedade dos objetos, entenderá como o mundo funciona.

É importante o olhar atento às movimentações das crianças para as melhores avaliações e constatações de seus aprendizados e descobertas. Sob um olhar apressado e julgador (arbitrário), uma criança de 10 meses que não é vista engatinhando ou sentado, pode-se presumir algum problema ou atraso em seu desenvolvimento. Ao olharmos de forma mais atenta e respeitosa, podemos ver, por exemplo, que a criança já manipula objetos, tem destreza com as mãos e dedos e rola com grande autonomia. Todas as ações dos bebês são constantes testes, investigações, tentativas de exploração, e todas elas, esgotando as possibilidades atuais. Tardos e Szanto, (2021, p. 45), no texto “O que é autonomia na primeira infância?”, trazem o exemplo de um bebê de 8 dias que acabou de mamar no seio de sua mãe: ele mexe os olhos, braços e cabeça, exercita sua coordenação ocular-cefálica, experimenta todos os sentidos de seu corpo, além de expressar sua comunicação primária, o choro.

De acordo com a Abordagem Pikler, o brincar livre da criança é sua atividade primordial. Em outras palavras, é a forma como a criança vive e descobre o mundo. Permitir sua atividade livre é permitir à criança descobrir sozinha o mundo ao seu redor. E fazer suas descobertas por si só, possibilita grande sentimento de conquista, de autonomia, cultivando mais ainda o desejo inato pela exploração. Assim, as crianças se sentem mais felizes e saudáveis psiquicamente.

O objeto mais simples possibilita as atitudes mais diversas, como golpear, sacudir, atirar, chupar, encaixar, empilhar [...]. Essas ações produzem completos efeitos que desafiam a criança a continuar sua exploração e ela começa a ter noções de espaço (dentro/fora, vazio/cheio), de tempo (antes/depois), de distância (próximo/longe, junto/afastado), de profundidade (raso/fundo), entre outras. (Soares, 2020, p. 31)

A bibliografia “**As origens do brincar livre**” (Kálló; Balog, 2021) também retoma, já na sua introdução, a importância da segurança emocional da criança para a realização de suas ações. A criança abalada emocionalmente tem alguns de seus desejos reprimidos, esperando sempre o adulto para a realização de suas atividades. Assim como, esta postura também é estimulada na medida que o adulto interfere em suas ações, principalmente na tentativa de acelerar seu desenvolvimento.

4.1.2.1 Autonomia e motricidade

Em “Desenvolvimento lento ou diferente”, Falk (2022d) chama a atenção sobre as interferências dos adultos nos movimentos das crianças, sobretudo pela constante preocupação com o “desenvolvimento lento”. Este desenvolvimento é quase sempre considerado natural, a partir dos alcances das expectativas dos adultos (usam-se escalas ou tabelas do desenvolvimento “baby tests”), o que vem aumentando as exigências das famílias pela precocidade. Por outro lado, Falk (2022d) explica que o tempo para as crianças é diferente para os adultos, o que pode ser considerado como “atraso”, considerando a ideia de precocidade, na verdade é apenas o tempo necessário de auto conquistas. Tempo este que é muito importante para a criança. Ela pode estar investindo em tentativas e erros que são importantes para suas conquistas e autonomia. Ou seja, “os estágios menos espetaculares não são tempos vazios de espera, ou de ‘estagnação’, mas etapas importantes de tentativas ou de ensaios de experiência, de descobertas e exercícios” (Falk, 2022d, p. 49).

As intervenções dos adultos na intenção de acelerar este desenvolvimento, como o motor, por exemplo, são na verdade, interrupções do processo de descoberta da criança. Colocá-la em posições que ela ainda não domina atrapalha este processo de domínio sobre o corpo e o movimento, pulando etapas. Isso confunde a criança. Segundo a autora, “quando existe falta de maturidade, a qualidade da execução é pior, pela mesma razão, a criança se habitua às posturas e atividades que ainda não domina, nem controla” (Falk, 2022d, p. 50).

Uma consequência sobre as intervenções dos adultos é o risco de inatividade da criança. A falta de prazer e satisfação em sua própria atividade, que lhe geraram independência e auto estima, darão lugar a insegurança e a inatividade.

Ao ver fracassos e depois a falta de habilidade das crianças, a partir dos métodos de intervenção e estimulação diretas confundem a causa com o efeito, ou seja, sentem-se justificados, sem se darem conta de que os fracassos e a TORPEZA não foram causados por um atraso inicial, anterior, mas possivelmente por uma falta de confiança no curso espontâneo do desenvolvimento. (Falk, 2022d, p. 51)

Neste sentido, vale muito mais a pena que a criança exerça suas atividades de maneira autônoma, calma, engajada e rica em ganhos pessoais, do que fazer como se sintam atrasadas ou inadequadas. Além disso, estas experiências podem também gerar prazer, alegria, sentimentos de satisfação, que não seria equivalente se não tivesse conquistado através do adulto. “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, 2021b, p. 34). O sentimento de competência vai cultivando nas crianças cada vez mais interesses sobre o entorno e aumentando o potencial sobre as atividades autônomas. As vantagens da motricidade livre, entre outras, estão na construção de um sentimento de conquista, o que, mais adiante, lhe proporcionará confiança e desejo para as novas descobertas.

Vale destacar também que o respeito ao tempo das crianças é também deixá-las construir seu próprio ritmo pessoal. “Para a criança, a não aceitação de seu ritmo pessoal se traduz em uma não aceitação de sua pessoa” (Falk, 2022d, p. 52). O modo como o adulto aceita e respeita o ritmo de desenvolvimento da criança, poderá influir não diretamente na evolução deste ritmo, mas na segurança emocional e auto estima da criança. Só assim, ela terá meios de se sentir segura e emocionalmente bem para realizar atividades ou buscar novas posturas, ou seja, é necessário que o adulto entenda o ritmo das crianças e reconheça suas

potencialidades e aquisições já feitas. Em outras palavras, ter foco no que a criança já consegue realizar e não julgá-la sobre as expectativas criadas dos adultos.

Assim, para a construção da autonomia é fundamental a mudança de visão do adulto sobre a criança. A visão habitual/cultural está quase sempre relacionada às crianças como dependentes, imóveis, imaturas, o que carrega grandes consequências para a construção da autonomia e desenvolvimento daquela criança. Ao interromperem seus movimentos ou impedirem que o bebê explore e descubra o mundo ao seu modo, o adulto pode acabar gerando situações de dependência, onde o bebê estará sempre esperando ser carregado, movido, que lhe entreguem objetos, tornando-se mais passivos.

Ao contrário da estimulação direta e a interferência nas atividades das crianças, a estimulação da criança deve acontecer de forma indireta, criando condições favoráveis para o desenvolvimento emocional, psicomotor e intelectual. A exemplo: da criação de vínculo profundo e estável; possibilitar à criança a realização de atividades autônomas, respeitando o ritmo e aquisição de movimentos, sem interferências; o uso de uma linguagem diversificada (palavras, gestos, etc.); e por fim, a modificação do espaço e oferta de materiais que a criança tem acesso, de modo a aumentar as possibilidades de ação.

Para a organização, seleção e preparo de ambientes e materiais para o brincar livre, às bibliografias Kálló e Balog (2021) e Soares (2021) chamam a atenção para as devidas observações e compreensões sobre as fases motoras das crianças. Assim como o brincar é entendido como atividade livre, a motricidade (ou ação motora) das crianças também deve ser livre. Para as autoras, a experiência em Lóczy demonstrou que os bebês que são expostos a um espaço atrativo, com materiais selecionados, além de se sentirem seguros, sadios e felizes, são capazes de avançar por todas as fases motoras de forma livre e autônoma, sem a interferência dos adultos.

Considerando o desejo inato pela descoberta e exploração, o próprio ato de mover-se, mesmo em pequenas escalas, é considerado de grande importância para a apreensão das fases motoras, como o mover olhos, mãos, braços, pernas, etc. Neste sentido, a primeira recomendação do Instituto Pikler é deitar a criança em posição dorsal, de barriga para cima, em local plano. Tal recomendação está relacionada com a construção da verticalidade pela criança, a partir da construção inicial da musculatura, visão e percepção do mundo na posição horizontal, em contraposição, por exemplo, de posicionar as crianças no colo, na altura dos adultos ou confiná-las ao “bebê conforto” (cadeira ou carrinho para deslocamento com a criança).

O ser humano é bípede, anda apoiando-se apenas sobre seus pés, quando adulto, porém, a postura ereta é o resultado de um longo processo, que começa no nascimento. A conquista espacial dá-se a partir da horizontalidade, com a base de sustentação corporal ampla e o centro de gravidade mais próximo do solo, avançando em crescente dificuldade em direção a verticalidade, elevando, a cada etapa, o centro de gravidade e diminuindo a superfície de sustentação, até se restringir à sola do pé. (Feder, 2014 *apud* Soares, 2020, p. 51)

Como destaca Soares (2020, p.51), “o processo de desenvolvimento motor já está inscrito no nosso DNA”. Os bebês, em seu processo de exploração, movem-se. Eles realizam muitas atividades e se descobrem em posições novas, exercitando musculatura, fazendo testes e desafiando limites, que por ora estão presentes. Ainda assim, a cada vez mais, na medida em que brincam, ultrapassam estes limites e sentem-se seguros para continuar avançando. Como comentado anteriormente, colocar as crianças em posições que ainda não dominam, em tentativas de estimulação, são muito mais prejudiciais para sua autoestima, além convidá-las à inatividade e à espera.

As fases motoras destacadas por Emmi Pikler são organizadas em ordem na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Fases do desenvolvimento motor.

| | |
|----------|---|
| 1ª Fase | O bebê está deitado de costas e vira de lado. |
| 2ª Fase | Vira de bruços. |
| 3ª Fase | Passa da posição de bruços para a de costas e rola. |
| 4ª Fase | Arrasta-se sobre o ventre. |
| 5ª Fase | Engatinha. |
| 6ª Fase | Senta-se. |
| 7ª Fase | Fica de joelhos. |
| 8ª Fase | Fica de pé. |
| 9ª Fase | Anda sem apoio. |
| 10ª Fase | Anda com segurança. |

Fonte: Pikler, 1969 *apud* Soares, 2020, p. 52.

Segundo Soares (2020), as informações acima foram obtidas pelas pesquisas de Emmi e pelas observações que as educadoras de Lóczy fizeram dos movimentos das crianças. Atentas, elas perceberam que são 10 fases, em geral, que as crianças passam, ao explorar

materiais em espaços planos. Ainda assim, elas alertam que a construção de tal esquema se deu para fins de análise e construção de intervenções apropriadas, quando percebiam crianças com desenvolvimento bastante afetado. Elas perceberam, por exemplo, que para algumas crianças, as posturas não seguem necessariamente a ordem proposta na Tabela 2: as 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a fases podem variar, embora fiquem sempre na faixa entre a 3^a e a 9^a fase.

Outro destaque importante é que a realização de movimentos de estágios anteriores não são regressões. Ao contrário, o exercício e testes de antigas posições são exploradas pelas crianças, até que se sintam seguras para deixá-las para trás, ou seja, as fases motoras não ocorrem de forma linear. Além disso, apenas dois momentos são sugeridos para interferência do adulto na aquisição de movimentos: retirar o braço do bebê de debaixo de seu tronco, caso a criança se aflija, quando está deitada de lado; e virar o bebê, quando está de bruços, caso tenha dificuldade para voltar à posição de barriga para cima, ambas entre a 2^a e 3^a fase (Soares, 2020, p. 52).

Novamente, o que é realmente eficaz para a autonomia e desenvolvimento do bebê, considerando o papel do adulto, é a organização do espaço e da rotina. A síntese então está em torno da liberdade de movimentos e ter com o que se ocupar. Isso implica, então, em ofertar espaços e materiais para as crianças. A partir de um espaço motivador, ou seja, com materiais que estimulem descobertas e explorações correspondentes ao nível de desenvolvimento, além de saúde física e psíquica, as crianças são capazes de passar por todas as fases da motricidade.

4.1.2.2 Os usos do tempo, do espaço e dos materiais

É muito comum em escolas, creches e em outras instituições de acolhimento as educadoras organizarem atividades dirigidas com foco no aumento de estímulos às crianças. Tardos (2022c, p. 80-83) mostra que não necessariamente essas atividades cumprem com o aumento do desenvolvimento. Um dos pontos comentados está relacionado à pobreza de materiais, espaços e oportunidades para a livre exploração. Entre as instituições que Tardos acompanhou, pôde observar que muito se investiu em intervenções através da conversa, do uso de imagens e das atividades de manipulação (detalhadas por ela como atividades guiadas para o aumento da coordenação motora fina).

A intervenção por meio da conversa, como demonstra Tardos (2022c), se tornou uma experiência limitante para as crianças. No exemplo citado (Tardos, 2022c, p. 80-83), a educadora insistia em manter as crianças em roda, chamando sua atenção para apresentar uma

maçã. Em seguida, iniciou uma conversa sobre o tema com auxílio de perguntas para que as crianças conhecessem tal fruta e apenas observassem seu formato, cor e fizessem comentários sobre ela. No entanto, apenas olhar a maçã de longe não permitirá que a criança compreenda aquilo. Sua necessidade de vivê-la com as mãos é imediata. A atividade só terá eficácia para a criança que já teve alguma experiência concreta anterior. E mais, a conversa, mediada por perguntas para fins de sistematização das ideias não cabe necessariamente nos primeiros anos, o que, por outro lado, pode ser muito mais eficaz para as crianças em fase de pré-escola. Tais experiências oferecem obstáculos ao processo de aquisição do mundo para o bebê e a criança bem pequena. Afinal, elas aprendem através da experiência, do ato concreto, ação ou movimento que realizam a partir da imagem que elas mesmas têm do objeto, pessoa ou lugar. Assim, é necessário permitir às crianças as experimentações, para que futuramente possam fazer suas generalizações e abstrações (Tardos, 2022c, p. 80). “As experiências dos primeiros anos constituem as condições de base para a formação posterior dos conceitos de pensamento abstrato” (Tardos, 2022c, p. 79).

Assim como a conversa, a apresentação de um tema ou assunto a partir de uma imagem também é limitante. A conversa não substitui as experiências reais e concretas, assim como também as imagens simbólicas. Reconhecer imagens proporciona as conexões com experiências anteriores. Mas, sem dúvidas, não as substitui. Novamente, as generalizações e conexões só serão feitas em momentos posteriores. Como reforça Tardos (2022c), o período dos três anos de vida é de acúmulo de experiências empíricas sobre o mundo.

Em termos de atividades dirigidas eficazes, que permitam ao bebê conhecer o mundo com autonomia e segurança afetiva, as recomendações da Abordagem Pikler estão relacionadas com a construção de espaços e oferta de materiais que oportunizem riqueza de experiências. E para isso, é necessário compreender como as crianças brincam. Em “Maneiras típicas de manipulação e brinquedos apropriados durante o primeiro ano”, Kálló e Balog (2021) explicam como e quando ofertar os materiais para a criança de acordo com sua fase de brincar. Enquanto estão nos primeiros dias, os bebês estão em processo de descoberta das mãos. A interação com elas pode ser percebida constantemente. Eles exploram o abrir ou o fechar, movendo seus dedos, esticando os braços, ampliando sua coordenação olho-mão. “Assim, tanto a observação de suas mãos, como o brincar entre elas, precedem e preparam para a manipulação” (Kálló; Balog, 2021, p. 20). Neste sentido, o ideal é esperar para oferecer objetos de brincar à criança quando ela começar a observar e brincar com suas próprias mãos, o que acontece entre o 3º e o 6º mês de vida.

As autoras fazem observação sobre os objetos e brinquedos ofertados que dificultam a exploração do bebê. Para o avanço de seu brincar e início de sua manipulação, a criança precisa compreender as consequências da sua interação com o objeto ou o ambiente. Móveis, chocalhos cobertos e itens barulhentos com difícil manipulação atrapalham o bebê, tanto na descoberta das suas mãos, quanto por gerar consequências sem o bebê conseguir identificar o porquê, como por exemplo, o som que é produzido por um brinquedo eletrônico ou do chocalho mencionado acima. Assim, o primeiro objeto ofertado no Instituto Pikler é um pano pequeno e colorido. Ele é leve, de fácil manipulação, e caso o pano caia sobre o rosto do bebê, facilmente ele consegue removê-lo. Além disso, é uma ótima oportunidade para o bebê descobrir a brincadeira de “cadê-achou” (Kálló; Balog, 2021, p. 14-15).

Entre o 5º e o 6º mês de vida, a criança começa a perceber que produz ruídos batendo os objetos, um contra o outro ou contra o solo. Assim, ainda no primeiro semestre de vida, em Lóczy, as educadoras entregam às crianças vários tipos de materiais, ou melhor, disponibilizam perto delas, para que vão acumulando experiências com novas texturas, sons, formatos, pesos, etc. Afinal, deixar variados objetos próximo das crianças sem interferência é essencial para aguçar mais ainda o desejo pela exploração. Se a criança consegue manipular objetos variados, demonstra o seu próprio desejo pela atividade autônoma, seu impulso inato pela descoberta e assim, movimenta-se constantemente.

A partir do segundo semestre, as crianças conseguem ter mais destreza ao segurar nos objetos, já se esticam, ajustam suas mãos e seus dedos. Elas também se interessam em ver os objetos caírem ao solo e quais sons eles emitem. Já no final do primeiro ano, as crianças experimentam encaixes e esta é uma ótima oportunidade para ofertar objetos maiores, como recipientes, que podem ser usados para o teste de “ver se algo cabe nelas” ou para a “coleção” da criança.

A brincadeira de “coleccionar” objetos é muito comum por volta de 1 ano. As crianças juntam objetos parecidos ou que mais lhes interessam em alguns cestos ou recipientes. É uma atividade que consiste em pesquisa, avaliação, seleção e categorização. A partir de 1 ano e meio as coleções se tornam mais complexas e as crianças demonstram recordar de objetos que deixaram longe de si. As coleções podem ser por tamanho, cor, formato, ou até mesmo de itens que preencham todo o seu recipiente. Elas também guardam esses materiais recolhidos e mantidos em seu espaço reservado e não os esquecem. Incomodam-se, inclusive, se outra criança se aproxima. Mais tarde, a coleção vai dando lugar à construção e, em seguida, ao jogo simbólico (Kálló; Balog, 2021).

As crianças são engenhosas ensaiando suas diferentes possibilidades; observar que movimento necessita para estender um pano ou colocar um pote em cima de uma cerca do espaço de brincar, ou em que ponto específico da borda da tampa de uma caixa deve colocar uma bola, de tal maneira que não role. Aprendem a ter seu próprio repertório de habilidades, a base de infinitos testes sobre como colocar uma coisa em cima da outra. (Kálló; Balog, 2021, p. 53)

A partir das obras de Soares (2020) e Kálló e Balog (2021) foi possível o breve resumo sobre alguns dos materiais e objetos que são ofertados às crianças de zero a três anos, tanto em Lóczy como no Ateliê Arte, Educação e Movimento⁹, além de outras sugestões correspondentes com as fases do brincar, como mostra a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Brinquedos adequados à cada faixa etária.

| Faixa etária | Brinquedos | Características | Efeitos |
|---------------------|---|--|--|
| 3 a 6 meses | pano de cor forte, chocalhos transparentes ou vazados, argolas, livros de pano, bonecos ou animais de pano ou borracha, etc. | leves, fáceis de serem agarrados pela criança, não produzem sons ou luzes sem a interferência da criança, que possuem cheiro, texturas e formatos variados, que não ofereçam risco, etc. | permitem a descoberta do jogo "esconde-acha", a emissão de sons quando caem no chão, etc. |
| 6 meses a 1 ano | bolas de plástico ou pano, bonecos de borracha ou plástico, carrinhos, toquinhos de madeira, cestos de palha, potes, baldes, pedaços de bambu, colheres, etc. | variadas texturas, formas, tamanhos, como madeira, tecidos, metais, etc. | oferecem mais estratégias para serem capturados, permitem o “coleccionar”, a descoberta da gravidade, etc. |
| 1 a 2 anos | tocos de árvore, caixas de madeira, carros, cavalinhos de pau, bichos de madeira, blocos de vários formatos, colheres, baldes, bacias, etc. | materiais naturais, de várias texturas, cores, formatos, etc. | desafiam as crianças em circuitos motores, permitem a construção e a continuar “coleccionando”. |
| 2 a 3 anos | triciclo, água, areia, roupas, fantasias, acessórios, massinhas, blocos, quebra-cabeças, | materiais de várias texturas, formatos, cores, tamanhos e que permitam vários | permitam o brincar simbólico, a construção, o empilhar, etc. |

⁹Ateliê fundado em 1999 pela Suzana Macedo Soares, zona oeste de São Paulo. No espaço acontecem oficinas de movimento lúdico para bebês e cursos de formação continuada para professores e profissionais da educação. Site: www.artesemovimento.com.br

| | | | |
|--|---|-----------------------|--|
| | instrumentos sonoros, colheres, potes, bacias, funis, coadores, peneiras, garrafas de plástico, latas, panelas, pegadores, formas de gelo, etc. | estímulos sensoriais. | |
|--|---|-----------------------|--|

Fonte: Soares, 2020, p. 40-41; Kálló; Balog, 2021.

É recomendado a variação de materiais oferecidos às crianças de acordo com as novas fases do brincar. Ainda assim, é válido manter os mesmos objetos por um longo tempo para que as crianças acumulem mais e mais experiências ou façam mais descobertas.

No Instituto Pikler, há um espaço específico denominado "espaço de brincar" para os bebês, que é distinto das áreas dedicadas ao sono, à alimentação e à higiene. Este espaço é organizado para atender às diferentes necessidades das crianças: os bebês que ainda permanecem deitados têm um cercado exclusivo, enquanto as crianças que já caminham utilizam outra área com barras laterais ou cercados que oferecem suporte para levantar-se. O tamanho do espaço segue a base de 1m² por criança para suas explorações. O chão é plano, de madeira, para oferecer estabilidade e aprendizagem sobre como cair com mais segurança, evitando assim chãos de espuma, pois interferem na percepção dos sons dos objetos ao serem derrubados. Recomenda-se o uso de agasalhos para proteger as crianças do frio, ao invés de cobrir o chão com tapetes. Tapetes só são utilizados se não impedirem os movimentos, especialmente se estiverem presos pelas pontas. Além disso, o espaço deve permitir o contato com a natureza, oferecendo um ambiente amplo e sombreado (Kálló; Balog, 2021; Soares, 2020).

A observação atenta e cuidadosa do brincar das crianças é crucial tanto para a escolha dos materiais quanto para a preparação do espaço. Essa observação nos ajuda a perceber os sinais de desenvolvimento da criança, incluindo seus progressos, desafios futuros e preferências. Por exemplo, as educadoras podem identificar e detalhar os aprendizados que surgem das ações das crianças, que embora pareçam pequenas para nós, são, na verdade, grandes conquistas no processo de descoberta dos bebês.

Lívia, 18 meses, pega um de dois potes, um verde pequeno. Facilmente coloca o verde dentro do vermelho com o dobro de tamanho, e novamente o retira, volta colocar o verde de boca para baixo no chão e o cobre com o vermelho. Logo pega o vermelho novamente, o coloca de boca para baixo no chão e põe o verde em cima. Pega ambos, coloca o verde de boca para baixo dentro do vermelho. Depois, retira os dois e os coloca um ao lado do outro. (Csatári, 2021, p. 48)

O acompanhamento das ações dos bebês é muito importante para as ações e intervenções dos adultos, nos que diz respeito às escolhas dos materiais e modificação do espaço. Em Lóczy, as educadoras fazem registros detalhados das atividades das crianças e os compartilham semanalmente com outras educadoras para que todo o grupo pedagógico acompanhe os avanços e desafios que cada criança vem passando. Existem também algumas recomendações para a observação cuidadosa:

[...] a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança. Nessa situação, não se trata de medir o que a criança é capaz de fazer, em determinadas circunstâncias, mas de observar os momentos habituais de sua vida, de olhar a criança que está espontaneamente em atividade. (Falk, 2021, p. 45)

Em sua obra, Soares (2020) reflete também em como oferecer experiências diversas de exploração de forma não dirigida relacionadas com a expressão artística, considerando os documentos curriculares nacionais e os direitos fundamentais das crianças, como a expressão e o acesso ao conhecimento socialmente constituído. Ela explica que o essencial está na organização do espaço e dos materiais, comungando com as recomendações de Kálló e Balog (2021). Estes devem ser pensados de forma a permitir a exploração livre, a livre ação plástica, com uso dos materiais disponíveis ao desejo e interesse da criança. Assim, Soares (2020) propõe a construção de “oficinas de arte-educação”, experiências artísticas e estéticas para as crianças, que consistem em espaços com materiais disponíveis e arrumados de modo a propor criações e expressões, enquanto as crianças brincam. Afinal, elas fazem tudo ao mesmo tempo: “brincam desenhando ou desenham brincando” (Soares, 2020, p. 71).

A escolha dos materiais de produção artística e a sua disposição no espaço devem ser planejadas e preparadas com antecedência, correspondendo com o nível de brincar das crianças. Os materiais, inclusive, devem estar disponíveis e seguros, para evitar interrupções dos adultos. Além disso, a preparação e a disposição são pensadas de maneira a dar prazer e engajamento, convidando as crianças à exploração e a criação. Assim, podem ser arrumadas, mostrando beleza, cores, texturas, etc.

A qualidade dos diferentes mediadores do ambiente, como a organização do espaço e do tempo, os materiais disponíveis e a forma como são apresentados, é o que permitirá a integração entre gestos e a atividade plástica, levando a sensibilidade e a emoção da criança para o plano concreto da cor, da textura e do volume. (Soares, 2020, p. 71)

Os materiais e suportes sugeridos são variados, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 - Sugestões de Materiais.

| | |
|--------------------------------|--|
| Suporte | Parede de ladrilho, parede pintada com tinta de lousa, chão de cimento, cartolina, papel cartão, caixas de papelão, embalagens, plástico bolha, lixa, tecidos, pedras, sementes, cascas de árvores, etc. |
| Com o que pintar | Pincel grosso, rolinho, esponjas, trincha, escovas, espumas, mãos, pés, dedos, etc. |
| Materiais para colagem | Barbantes, pedrinhas, sementes, folhas, gravetos, areia, terra, palitos de sorvete, etc. |
| Marcadores ou riscantes | Lápis, giz de cera grosso, hidro cores, giz de gesso, carvão vegetal, etc. |

Fonte: Soares, 2020, p. 74-75.

No que diz respeito à construção de uma rotina para bebês e crianças bem pequenas, as autoras Soares (2020), Kálló e Balog (2021) discutem sobre como esta deve corresponder ao desejo, ao tempo e à necessidade das crianças, considerando suas faixas-etárias e fases do brincar. As autoras confrontam, por exemplo, a pressa e a agilidade de algumas educadoras em rotinas de cuidado, com o tempo de percepção, de brincadeira e de descoberta dos bebês. As observações e ações das crianças não são tempos “inúteis” ou “demoras”, mas tempos de aprendizagem, construção e desenvolvimento.

Em Lóczy, as rotinas de cuidado seguem o ritmo e o desejo das crianças. Durante a alimentação, respeita-se a saciedade e as seleções, além da linguagem para ajudar na previsibilidade e aumento da segurança emocional, avisando as crianças quando serão alimentadas. Os momentos de sono são sempre relaxantes, a partir da necessidade da criança. Por isso, as educadoras ficam sempre atentas aos sinais, como choros, o esfregar de olhos ou irritabilidade. Os berços se encontram em local separado do espaço de brincar, assim como o espaço do banho e das trocas de fralda, auxiliando no processo de concentração e interesse das crianças em seu autocuidado. Respeita-se quando a criança não deseja cooperar, mas estimula-se estes movimentos, com uso de linguagem oral e descrição das atividades realizadas. Respeita-se também ao tempo da criança e aos seus desejos, como em segurar os objetos do banho ou brincar com a água. Por fim, sobre a retirada das fraldas, entende-se que este é um processo oriundo de maturidade física, psíquica e emocional que a criança desenvolve ao longo dos três primeiros anos. Assim, durante as trocas de fralda, também se respeita o tempo das crianças, seus desejos durante a ação, sem distrações, sempre dialogando

e informando as crianças todas as etapas do processo. Há também um cercado, ao redor do trocador, para auxiliar as crianças que desejam ficar em pé. Apresenta-se também os itens do banheiro, como o penico ou vaso, com cuidado e gentileza, sem rigidez ou constrangimento.

Em suma, as recomendações propostas acima são voltadas aos bebês e as crianças bem pequenas e as suas ações livres, ao contrário de corresponder às decisões ou expectativas dos adultos. Tais estratégias de organização do espaço e dos momentos de cuidado são pensadas em favorecer a criança em sua livre descoberta, em seu crescimento e desenvolvimento, construindo assim, momentos de satisfação, de autoestima, de competência, de desejo pela descoberta e de felicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu sobre as contribuições da Abordagem Pikler para a educação de bebês e crianças bem pequenas. Para tanto, recorri às obras em língua portuguesa, recomendadas pela Rede Pikler Brasil, a coleção “Educar de 0 a 6 anos”, da editora Omnisciência: “**Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**” (Falk, 2021a), “**Abordagem Pikler: Educação Infantil**” (Falk, 2022a), “**Vínculo, movimento e autonomia: educação até três anos**” (Soares, 2020) e “**As origens do brincar livre**” (Kálló; Balog, 2021).

O estudo das obras mencionadas sobre a Abordagem Pikler revela como as experiências descritas e analisadas no Instituto Pikler-Lóczy são fecundas e positivas sobre o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Tanto as recomendações em torno da construção dos vínculos entre adultos e bebês, como o respeito às livres ações, o brincar autônomo e engajado, demonstram ser valiosas para a construção de currículos nas creches, principalmente pela visão transformadora sobre a criança, como um sujeito que carrega potencial de atividade autônoma, que tem poder de criação, de construção e de exploração do mundo.

Entre as contribuições da Abordagem Pikler mencionadas, destaco o relacionamento entre adultos e crianças e a construção de vínculos profundos. Este é balizado principalmente pela qualidade dos cuidados, pelo tempo que o adulto dedica à criança e pela visão respeitosa sobre ela. Estes são pressupostos que necessitam de formação especializada e estudo constante das profissionais que atuam com bebês, principalmente para a melhor análise e observação das ações das crianças e a construção de espaços adequados.

São muitos os desafios da aplicação destas contribuições e propostas práticas, considerando a realidade brasileira de extrema desigualdade social, o que se reflete na formação de profissionais, na qualidade da estrutura física das creches e as constantes contradições encontradas, como o “inchaço das salas”, número baixo de educadoras por criança, o enfrentamento ao racismo (o que torna as desigualdades ainda mais acentuadas para as crianças negras), etc.

Os esforços de aproximação, estudo, análise e a implementação da Abordagem Pikler necessitam então de ações conjuntas. Não só esforços individuais de busca por formação, como também ações coletivas oriundas das instituições de educação, sindicatos de professores, como também ampliação da formação ofertada pelas redes municipais são muito

importantes para aumento e propagação das ideias de Emmi Pikler e concretização de práticas eficazes e respeitadas nas creches.

Destaco também a contribuição na disseminação destas ideias aqui discutidas pela Rede Pikler Brasil, reunindo professoras, profissionais da educação e muitas outras pessoas interessadas em compartilhar experiências positivas e construtivas sobre abordagens com bebês e crianças bem pequenas. No portal¹⁰, por exemplo, é possível acessar muitos eventos e cursos sobre a Abordagem Pikler, além de discussões sobre a bibliografia sugerida.

Assim como Soares (2020), ao se debruçar sobre esta abordagem e propor ações concretas¹¹, é fundamental que educadoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas se aproximem dos estudos de Emmi Pikler e conheçam as experiências positivas e valiosas do Instituto Lóczy. Após o início deste movimento, é também essencial se debruçar sobre a própria prática e, assim, refletir em como fazer o uso destes ensinamentos e propostas, considerando as especificidades de cada região, cidade, creche e criança.

¹⁰ <https://pikler.com.br/categoria/eventos-e-cursos-https-tinytng-com-rsos-online/>

¹¹ Refiro-me ao Ateliê Arte Educação e Movimento, fundado por Soares, onde oferece oficinas de arte-educação para bebês com inspiração na Abordagem Pikler.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.
- Brasil. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>
- Brasil. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2ª ed. Brasília, 2009a.
- Brasil. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009c, Seção 1, p. 18.
- Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- Brasil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009d.
- Csatári, Irén. Observação do brincar de uma criança. In: Kálló, Éva; Balog, Györgyi. **As origens do brincar livre**. 2ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- Carvalho, Rodrigo Saballa de; Guizzo, Bianca Salazar. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018.
- Dehelán, Éva; Szeredi, Lili; Tardos, Anna. Formação de hábitos nas crianças pela atitude dos educadores. In: Falk, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. 4ª ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021.
- Del Priore, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil. In: Del Priore, Mary. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- Falk, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Pikler-Lóczy**. 4ª ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021a.
- Falk, Judit. “Lóczy” e sua história. In: Falk, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. 4ª ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021b.
- Falk, Judit (Org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022a.

Falk, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. In: FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022b.

Falk, Judit. A estabilidade para a continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: Falk, Judit (Org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022c.

Falk, Judit. Desenvolvimento lento ou diferente. In: Falk, Judit (Org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022d.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

Guimarães, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

Hevesi, Katalin. Relação através da linguagem entre educadora e as crianças do grupo. In: Falk, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 4ª ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021a.

Hevesi, Katalin. A participação da criança no cuidado de seu corpo. In: Falk, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 4ª ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021b.

Kálló, Éva; Balog, Györgyi. **As origens do brincar livre.** 2ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.

Kishimoto, T. Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90 p. 4-7, 2010.

Kuhlmann Junior, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496. 2000a.

Kuhlmann Junior, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, n.14, p.5-18, maio - ago., 2000b.

Kuhlmann Junior, Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil** (1899-1922). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991.

Oliveira, Zilma de Moraes R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de; Maranhão, Damaris; Abbud, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2014.

Ramos, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

Santos, Marlene Oliveira dos. “**Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?**” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. 310 f. il. 2017. Tese de

Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

Soares, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. 2ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.

Tardos, Anna. Autonomia e dependência. In: Falk, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022a.

Tardos, Anna. A mão da educadora. In: Falk, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022b.

Tardos, Anna. Atividades dirigidas. In: Falk, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2022c.

Tardos, Anna; Szanto, Agnés. O que é autonomia na primeira infância?. In: Falk, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência Pikler-Lóczy. 4a ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021.

Teodoro, Cristiana. Apresentação. In: Gomes, Nilma Lino; De Araújo, Marlene (orgs.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.