

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PAULA TUANY KLAUSE DA LUZ

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E EXPERIÊNCIA DE
LÓCZY: CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA COM
BEBÊS**

Florianópolis

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CURSO DE PEDAGOGIA

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E EXPERIÊNCIA DE
LÓCZY: CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA COM
BEBÊS**

Paula Tuany Klause da Luz

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Professora Orientadora: Eloisa Candal Rocha.

Professora Coorientadora: Márcia Buss Simão.

Florianópolis

2014

Paula Tuany K. da Luz

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E EXPERIÊNCIA DE LÓCZY:
CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de julho de 2014.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eloisa Candal Rocha
CED-UFSC

Coorientadora: Márcia Buss Simão

Membro: Juliana Lessa
CED-UFSC

Membro: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Adair Agostinho
CED-UFSC

Agradecimentos

Primeiramente quero agradecer a Deus pelo dom da vida, pela força e determinação proporcionada nos momentos mais difíceis dessa trajetória de formação não somente profissional, mas também de vida em que pude perceber o valor dos momentos e das pessoas que passaram por mim.

Quero agradecer a minha mãe Cleusa Cleia da Silva pelo amor, carinho e dedicação em toda a minha vida e principalmente por sempre ter me ajudado a não desistir do meu sonho de ser professora, obrigada mãe pelos abraços e sermões nas horas certas.

Agradeço também aos meus irmãos Pedro Paulo e Maria Julia por me apoiarem e me aguentarem nos dias mais cansativos em que eu estava tão estressada que mal conversava com vocês, pelas risadas nos momentos necessários.

Agradeço também a minhas amigas de graduação e vida Gisele Prado e Andréa Lopes pelos momentos de risadas e descontração e muito apoio durante esses 4 anos e 6 meses, obrigada por tornarem essa trajetória mais leve e alegre.

Obrigada às minhas colegas de trabalho que ouviram as reclamações e me apoiaram até o fim. Em especial Sarah Azevedo pela companhia e parceria nesses dois anos que trabalhamos juntas.

Obrigada a minha mais que amiga Ezilda Carmem dos Santos pela força e apoio em todos os momentos da minha vida, por ceder o espaço da sua casa e me ajudar em todos os momentos que precisei, e ainda obrigada por fazer eu me sentir tão capaz e especial nos momentos mais difíceis.

Obrigada a Janaina Oliveira pelo apoio na escrita do trabalho e por tornar meus finais de semana mais prazerosos.

Obrigada mais que especial à Eloisa Rocha e Márcia Simão- Buss pelo apoio e orientação não somente na realização desse trabalho, mas também nas aulas durante o curso, obrigada por me mostrarem o verdadeiro papel de um professor de educação infantil e por me mostrarem a beleza da educação me tornando assim ainda mais apaixonada pela minha futura profissão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
A trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	11
1 O QUE APONTAM AS DCNEI E ESTUDOS DA AREA ACERCA DA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS	
1.1 Os bebês na creche: sujeitos de uma ação pedagógica específica	16
1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a prática pedagógica com bebês.....	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	
2.1 A concepção de Emmi Pikler a cerca do desenvolvimento dos bebês: uma aproximação.....	21
2.2. Um novo compromisso.....	23
3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E MÉTODO LÓCZY: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS	31
3.1 Desenvolvimento Infantil: interações/linguagens e autonomia/movimento.....	35
3.2 Ação Docente: observações/registo e as práticas pedagógicas	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

RESUMO

Luz, Paula Tuany Klause da. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Experiência de Lóczy: contribuições para a ação pedagógica com bebês** . 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)- Curso de Pedagogia Universidade Federal de Santa Catarina.

A presente pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia teve como objetivo o confronto das indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da educação de bebês com a teoria do desenvolvimento dos bebês da experiência de Lóczy, tendo como fonte de pesquisa os documentos que regulamentam a educação infantil no Brasil e algumas estudiosas do tema, também o estudo do método Lóczy conhecido pela pesquisadora, por ser o método no qual trabalha atualmente. Na pesquisa realizou-se uma pequena trajetória a cerca da educação infantil e após um quadro com unidades de contexto confrontando as duas bibliografias. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo apontando assim quais as principais categorias encontradas para o confronto teórico. Como resultado encontra-se a descoberta de um método que não pode ser visto fechado, mas sim um método rico em contribuições para o desenvolvimento dos bebês e da prática no cotidiano das professoras de educação infantil.

Palavras chave: Diretrizes Curriculares Nacionais; Experiência de Lóczy; Ação Pedagógica; Bebês.

RESUMEN

Luz, Paula Tuany de Klause. **Directrices Curriculares Nacionales y la Experiencia Lóczy: contribuciones a enseñanza de acción con bebés** Trabajo 2014 de Fin de Curso (Graduación) - Facultad de Educación Universidad Federal de Santa Catarina.

Esta investigación llevada a cabo por el trabajo de completar una formación pedagógica destinada a hacer frente a las direcciones de las Directrices Curriculares Nacionales para la educación de los niños con experiencia de la teoría del desarrollo Bebés Lóczy, teniendo como documentos de origen que rigen la investigación la educación de la primera infancia en Brasil y algunos estudiosos de la materia, también el estudio de método Lóczy conocido por el investigador para ser el método en el que trabaja actualmente. En la encuesta había un pequeño camino alrededor de la guardería y después de un cuadro con unidades de contexto contrastar las dos bibliografías. La metodología utilizada fue el análisis de contenido señalando así que lo que son las principales categorías que se encuentran para la confrontación teórica. Como resultado de ello es el descubrimiento de un método que no puede ser visto cerrado, sino una rica contribución al desarrollo de los bebés y la práctica cotidiana de los profesores en el método de la educación infantil.

Palabras clave: Directrices Curriculares Nacionales; Experimente Lóczy; Acción pedagógica; Bebés.

**Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem... O ato de ver não é
coisa natural. Precisa ser aprendido!**
Rubem Alves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce da experiência profissional ao trabalhar na instituição Colégio Acadêmico Florença, localizada no município de Florianópolis-SC, que tem proposta de trabalho pedagógico com as crianças a experiência de Lóczy, também conhecida como Método Pikler de educação.

Ao conhecer a experiência muitas dúvidas surgiram no fazer pedagógico, pois até então, não havia parado para analisar como a prática pedagógica com bebês poderia se dar no cotidiano da sala. A experiência Lóczy teve início na Hungria, quando a médica pediatra Emmi Pikler assume a direção do orfanato localizado em Budapeste, juntamente com sua principal assistente Judit Falk.

Inicialmente Emmi Pikler dava assistência apenas para famílias, logo depois foi encarregada de dirigir orfanato da Rua Lóczy e assim iniciou seu trabalho de observação do desenvolvimento das crianças. Tinha como seus objetivos provar que:

[...] uma criança que seguisse seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo - sentar, colocar-se em pé, caminhar, brincar, falar, refletir etc. - melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem (FALK, 2004, p.14).

O modelo Lóczy, no início foi tratado com muita desconfiança pelos órgãos oficiais, que não acreditavam na sobrevivência do orfanato, vendo-o como um centro experimental. Em 1970, o Instituto Lóczy, se transformou em Instituto Nacional de Metodologia dos Orfanatos. Isso ajudou na possibilidade de comprovação de que o que ocorria dentro do instituto Lóczy era verdadeiro ou não, a partir do momento que começou a se ter um acompanhamento em outros orfanatos. Depois de tantos anos podemos dizer que a experiência foi exitosa e permanece até os dias atuais realizando seu trabalho de observação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

A partir do conhecimento desta proposta de educação com os bebês, surgiu a definição do **problema de pesquisa**: colocar em confronto tanto a experiência de Lóczy como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em diálogo com as bibliografias da área que tratam das ações pedagógicas com bebês, para compreender em que a experiência pode contribuir para nossas práticas no cotidiano com os bebês nas instituições de educação infantil.

Para percorrer tal problema de pesquisa definimos o seguinte **Objetivo Geral:** confrontar as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da educação de bebês com a teoria do desenvolvimento dos bebês da experiência de Lóczy por meio de uma revisão da literatura sobre essa experiência.

Nesse sentido ainda elencamos alguns **Objetivos Específicos:**

- Contextualizar a experiência de Lóczy;
- Evidenciar as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da educação dos bebês.
- Confrontar indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da educação com a teoria do desenvolvimento dos bebês na experiência de Lóczy.
- Analisar quais as contribuições da experiência de Lóczy para a educação infantil.

Para alcançar tais objetivos analisamos as proposições acerca do desenvolvimento de bebê na Experiência de Lóczy confrontando com as proposições apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, utilizando como metodologia a Técnica de Análise de Conteúdo, tendo como base para as análises as **Diretrizes Curriculares Nacionais** e o livro **Educar os três primeiros anos de Judit Falk**. Por meio da técnica de Análise de Conteúdo após a leitura atenta dos materiais selecionados organizamos uma tabela com excertos que foram denominados de unidades de contexto e então agrupamos essas unidades por temáticas e assim definimos as categorias de análise.

A escolha metodológica para a pesquisa se deu pela construção de conhecimento possível através da pesquisa realizada por meio da Análise de Conteúdo. Para a construção da pesquisa utilizamos Vala (1999) que nos mostra as técnicas possíveis na Análise de Conteúdo, “Como qualquer outra prática de pesquisa, a análise de conteúdo pressupõe objetivos e referentes teóricos” (VALLA, 1999, p.109).

A escolha pela análise de conteúdo ocorreu por ser uma técnica de pesquisa que nos permite a inferência, ou seja, permite que o pesquisador através dos dados recolhidos tenha a sua própria conclusão, assim como coloca Márcia Buss Simão (2007):

Destarte, elegeu-se a Análise de Conteúdo por ser uma técnica não apenas descritiva, mas que permite também fazer inferências. Coloca Bardin (1977, p. 39): “Se a descrição [...] é a primeira etapa necessária e se a interpretação [...] é a última fase, a inferência é o procedimento

intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (grifos da autora), e complementam Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p. 5), “[...] é a partir da inferência que uma informação considerada sem sentido pode, ao ser relacionada a outro dado, apresentar-se como significativa, mas produzir inferências, vínculos entre os dados, requer sempre aportes teóricos”, ou seja, é a inferência que permite a passagem da simples descrição para uma interpretação, e essa inferência será tanto mais aprofundada quanto mais aprofundado for o aporte teórico do pesquisador (Buss-Simão, 2007, p. 59).

Desta maneira, para a análise dos dados, utilizamos nessa pesquisa a Técnica da Análise de Conteúdos para assim entender quais as contribuições da experiência de Lóczy no âmbito da educação infantil para a prática com os bebês a partir de bibliografia de aprofundamento acerca da experiência de Lóczy em análise comparativa com um dos principais documentos que regulamentam a educação infantil no Brasil que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Para escolha e definição *do corpus* de análise da pesquisa procedemos de uma leitura atenta das duas bibliografias e seleção dos termos utilizados e as estratégias indicadas para a prática no cotidiano com os bebês para organizar o quadro com unidades de contexto.

A trajetória da educação infantil no Brasil

A definição do problema de pesquisa levou a necessidade de retomar um pouco da trajetória da Educação Infantil no Brasil e como se consolidou como primeira etapa da educação básica. Acerca disso citamos Cerisara (1999, p. 14):

A constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental.

A educação infantil passou por diferentes momentos durante sua trajetória no Brasil e uma problemática que ainda se apresenta como desafio nos dias atuais é a dicotomia do cuidar e educar nas práticas cotidianas das creches e pré-escolas. Barbosa (2009, p.68) escreve sobre isso afirmando que:

Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

Para dar início às reflexões acerca da especificidade da prática com os bebês achamos importante trazer um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, pois nem sempre houve uma instituição específica para as crianças de 0 a 3 anos, por muitos anos a educação da criança era função da família.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000) é em 1899 que podemos consolidar o início da trajetória da Educação Infantil no Brasil, pois se funda o Instituto da Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro, instituição de grande influência, que futuramente abre filiais por todo o país. Neste mesmo ano, é inaugurada a primeira creche para filhos de operários no Brasil, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ).

Contudo, Kuhlmann (2000), é possível encontrar algumas manifestações importantes em relação às instituições infantis, anteriores a esta data. Em 1879, por exemplo, é publicado um artigo no jornal *A Mãe de Família*, pelo D. K. Vinelli que traz como destaque a Creche (asilo para a primeira infância) e sua preocupação com a Lei do Ventre Livre.

Kuhlmann (2000) destaca que é no ano de 1879 também que se inicia o setor privado da educação pré-escolar, destinado aos filhos de burgueses. A Exposição Pedagógica em 1883 é caracterizada, na questão da educação pré-escolar e pela legitimação dos interesses privados,

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, estas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia se confundido com os asilos e creches para pobres. (KUHLMANN, 2000, p.19).

É no início do século XX, que se implantam as primeiras instituições pré-escolares com caráter assistencialista do Brasil, formula-se nesse período a concepção

da assistência científica, que previa poucos investimentos no atendimento dos pobres. A educação assistencialista preparava os pobres para conformar-se com a exploração social, criando-se assim a pedagogia da submissão.

Kuhlmann (2000) ressalta ainda que, a sugestão da criação de creches nas indústrias era algo rotineiro nos congressos que abordavam a assistência à infância, era uma medida necessária para a regulamentação do trabalho feminino. No início as crianças ficavam com aquelas mulheres que ainda não trabalhavam e se dispunham a cuidar das crianças, posteriormente com o surgimento dos sindicatos dos operários, solicita-se aos governantes que criem instituições como creches e pré-escolas.

Até meados de 1970 os avanços na educação infantil ocorreram de forma lenta e sua expansão ocorreu ao decorrer dos anos, “parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 à 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional (KUHLMANN, 2000 p.8).

Em 1988 a Constituição Federal atende aos anseios da população e define que o Estado Brasileiro deve garantir a oferta da educação infantil, pública, gratuita e de qualidade, para crianças de 0 a 6 anos.

Assim como os demais documentos dele decorrentes, esse texto legal induziu os municípios a construir Centros e Escolas de Educação Infantil que atendessem as crianças de 0 à 6 anos, e com isto ampliaram, significativamente, o acesso as crianças de 0 à 3 anos às instituições educacionais públicas (BARBOSA, 2010, p.1).

No entanto esta nova constituição foi somente o primeiro passo para a conquista dos direitos das crianças, foi a partir da LDB 9394/96 que a educação infantil se tornou a primeira etapa da educação básica, tornando-se assim um nível de ensino, a partir disso considero importante citar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório define o que é a Educação Infantil,

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12)

A trajetória da educação infantil em toda sua atuação assume diferentes funções, ora assume um caráter assistencialista, ora um caráter educacional, apenas anos depois é que foi constatado que essa dicotomia era falsa, uma vez que toda instituição possuía um caráter educacional, no entanto umas com uma educação voltada para a visão assistencialista e outras com uma visão escolarizante. Cerisara (1999 p.13) aponta sobre essa dicotomização,

Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, a importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças, eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

Cerisara nos aponta, contudo, que as creches e pré-escolas não devem ser a casa, ou hospitais e muito menos exercer papel do ensino fundamental, mas sim trabalhar de maneira indissociável o cuidar e o educar das crianças pequenas de maneira a visar o seu pleno desenvolvimento. Papel este que vem sendo um desafio para as instituições de educação infantil, uma vez que se questiona qual seria então a função social e educativa dessas instituições? Cerisara (1999) em seu texto: *Educar e cuidar por onde anda a educação infantil*, diz que o trabalho com as crianças das creches e pré-escolas não deve se reduzir ao ensino de conteúdos e disciplinas, mas sim trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos de maneira a abranger suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionistas.

Portanto, as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair nas reproduções das práticas familiares, hospitalares ou escolares (CERISARA, 1999, p.16).

Barbosa (2010) nos traz que a as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) apresenta três funções principais para as creches e pré-escolas, sendo estas:

Função Social: Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a

solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado com convívio com as diferentes culturas, identidade e singularidades.

Função Política: Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito a maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

Função pedagógica: Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BARBOSA, 2010, p.1)

Se por um lado a definição de uma política que visa garantir o direito das crianças a frequentar uma instituição de educação infantil se tornou efetiva a partir da Constituição de 1988, o que, no entanto, não garante o efetivo atendimento da demanda de vagas. Apesar de os bebês e as crianças bem pequenas estarem incluídas na educação infantil, suas particularidades ainda não estão sendo tratadas com devida atenção pelas propostas pedagógicas, e ainda temos o desafio de construir uma pedagogia que atenda as especificidades das crianças de 0 a 3 anos.

1. O QUE APONTAM AS DCNEI E ESTUDOS DA AREA ACERCA DA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS

1.1 Os bebês na creche: sujeitos de uma ação pedagógica específica

Antes de iniciarmos a discussão sobre a ação pedagógica com os bebês, consideramos importante trazer quem são os bebês dos quais estamos tratando. Maria Carmem Barbosa (2010) traz essa discussão em seu texto *As especificidades da Ação Pedagógica com os bebês*,

Sabemos que a idade cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado de bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. Em nossa cultura talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê (BARBOSA, 2010, p.2).

Sabemos que por muitos anos os bebês foram caracterizados pelas suas incapacidades e fragilidades, contudo as atuais pesquisas vêm demonstrando as capacidades sensoriais, seus reflexos assim como também que os bebês são sujeitos possuidores de particularidades, dispondo de um ritmo e forma de comunicação própria. Os bebês são sujeitos capazes de conquistar sua independência concomitantemente com a autonomia, a partir de ambientes que possibilitem circunstâncias favoráveis que possibilitem esse crescimento.

Rosinete Schmitt traz essa discussão em um dos seus artigos quando escreve sobre a relação com o outro no espaço da educação infantil,

Tradicionalmente, os adultos são vistos no primeiro ano de vida como os outros, que, inicialmente, dão forma e apresentam o mundo ao bebê por seus atos de significação. O bebê, segundo Bakhtin (2003), começa a ver e a perceber a si mesmo pelos olhos e pelo toque do outro, que o contorna nas suas sensações voluntária ou involuntariamente exteriorizadas. O que ele sente é único e não passível de repetição, mas sua objetivação e compreensão apenas são possíveis pela ação e relação do outro, inicialmente o adulto (SCHMITT 2011 p.4).

Schmitt (2011) nos mostra através dos estudos de Bakhtin que os bebês necessitam das relações com o outro para aprender e se inserir no mundo, mas que possuem a capacidade de responder e interagir da sua maneira a partir das suas primeiras relações.

Assim, os bebês não são caracterizados aqui como aqueles que apenas recebem do outro as significações as quais fomentam o universo social, ainda que seja inegável essa condição, mas também como sujeitos que respondem e expressam-se ativamente nessas relações, á medida que vão constituindo suas formas comunicativas (SCHMITT, 2011, p.4).

A conceituação de infância e criança não é algo que podemos determinar de maneira isolada, pois estas são pertinentes ao momento histórico, cultural e social. Rosinete Schmitt (2008) grifa Buckingham que corrobora sobre isso:

[...] a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem algo fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos (BUCKINGHAM, 2000, p. 10).

As crianças sempre existiram nas sociedades, porém a maneira de viver a infância não acontece do mesmo jeito. Ou seja, as crianças não são iguais e possuem diversas maneiras de viver suas infâncias. As DCN (2009) definem criança como,

Sujeito histórico 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, 2009 p.12).

Os bebês necessitam de uma maior atenção e cuidado quando nascem e isto se torna papel do adulto, acolher, cuidar e educar esses novos integrantes da sociedade. Com a nova estrutura familiar, em que cada vez mais encontramos as mulheres no mercado do trabalho, esta deixou de ser uma função somente da família e passou a ser compartilhada com as instituições de educação infantil. Maria Carmem Barbosa nos mostra a importância dessas vivências nas instituições de educação infantil, quando escreve,

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois tem um corpo capaz sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar juntos significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais (BARBOSA, 2009, p.23).

Ao observar as crianças pequenas é necessário considerá-las em seu todo, incluindo sua multidimensionalidade, ou seja, devemos concebê-las a partir de suas dimensões social, imaginária, lúdica, ética, estética e a cultural que são todas importantes no processo da formação humana.

Considerando essa multidimensionalidade das crianças pequenas e compreendendo que os bebês são sujeitos capazes de agirem por si e produtores ativos de cultura, no próximo capítulo trarei o que as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para a prática cotidiana com bebês.

1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a prática pedagógica com bebês

Neste capítulo pretendemos apresentar as estratégias de ação pedagógica com bebês expostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) a partir do artigo de Maria Carmem Barbosa e assim confrontar os princípios Lóczy com o que está apresentado aos professores em nível nacional.

As Diretrizes trazem como desafio para educação infantil a função de trabalhar indissociavelmente o cuidar e o educar e que isso deve ser compartilhado com as famílias. As creches e pré-escolas devem ser instituições abertas às famílias e a comunidade, que possuem o papel de efetivar um direito social, desta forma essas instituições possuem como foco a criança pequena e como opção pedagógica oferecer uma possibilidade de viver a infância com qualidade.

As creches e pré-escolas devem ser um espaço onde os bebês convivem com outros bebês, tornando-se assim um espaço de partilha coletiva, sendo esses espaços onde os bebês poderão experimentar, aprender e construir suas primeiras relações sociais. Barbosa (2010) seleciona três aspectos das diretrizes curriculares que considera imprescindível na composição de propostas para a educação de bebês nesses espaços, sendo estes, o entendimento de que os bebês são sujeitos históricos e de direitos,

Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças. Quando tomadas como seres capazes, as crianças se tornam protagonistas no projeto educacional (BARBOSA, 2010, p.3).

Sobre isso cabe destacar que essa é uma mudança paradigmática na prática da educação dos bebês, pois assim seremos capazes de promover para todas as crianças a vivência de uma infância repleta de experiências geradas a partir da ludicidade, da brincadeira e da imaginação. O aprendizado dos bebês ocorre através da observação, do toque, da experimentação e da narração, por esta razão a importância de que esses ambientes proporcionem esses momentos.

Outro aspecto destacado por Barbosa (2010, p.3) “[...] é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural e que procure construir a igualdade de oportunidades, educacionais entre as crianças [...]”, ou seja, o respeito e a igualdade de direitos a todas as crianças, independentemente de sua classe social, oferecendo o acesso aos bens culturais.

Por último, ela ressalta a valorização das relações sociais entre bebê-bebê e entre bebê-adulto, pois é através das relações sociais que as crianças se constituem como sujeitos.

Esse é um importante papel da educação infantil, principalmente no que se refere a crianças bem pequenas, pois é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança (BARBOSA, 2010, p. 3)

A partir desses aspectos destacados, Barbosa (2010) nos traz a possibilidade de um currículo para bebês. Sabendo que as creches e pré-escolas para os bebês possuem o significado de ampliação das relações com o mundo e que para os adultos isso se torna algo um pouco mais complexo, pois devem refletir, organizar e selecionar os aspectos das práticas sociais para então elaborar suas práticas pedagógicas.

As primeiras aprendizagens dos bebês são as práticas sociais que acontecem nas famílias e nos contextos coletivos de educação, sendo que por meio destas experiências as crianças constituem seu repertório inicial e continuamente formará sua identidade pessoal.

Por exemplo, os bebês aprendem a se vestir ao serem agasalhados pelos adultos; aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, vão aprendendo a se vestir sozinhos, até mesmo a escolher suas roupas e a demonstrar suas preferências. (BARBOSA, 2010, p.5)

Muitas vezes os conhecimentos sociais e culturais não são valorizados nas instituições de educação infantil uma vez que são consideradas importantes somente as propostas pedagógicas dirigidas, mas é a partir desses conhecimentos que as crianças constituem seus hábitos e suas relações, assim como as construções sociocognitivas. Sendo assim, Barbosa (2010 p.5), traz que “as propostas pedagógicas dirigidas com os bebês devem ter como objetivo garantir as crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens”. O currículo dos bebês não se dá somente de atividades dirigidas, mas principalmente por meio do contato com pessoas e objetos, e da constituição de uma história, tal como na interação com diversas linguagens em diferentes contextos.

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a concepção de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010, p.5).

E como devemos propor isso num currículo para os bebês? Sabemos que não será de maneira expositora, mas sim a partir da criação de práticas sociais que propiciem a ampliação de vivências, sendo que os bebês aprendem com base nessas primeiras vivências com seu próprio corpo e nas relações com o outro.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A concepção de Emmi Pikler acerca do desenvolvimento dos bebês: uma aproximação

A experiência de Lóczy iniciou-se em Budapeste no Instituto Lóczy, fundado após a segunda Guerra Mundial, em 1946, sua função era acolher crianças órfãs e abandonadas da Capital, tinha como diretora e organizadora a médica pediatra Emmi Pikler.

Emmi Pikler formou-se em Medicina em Viena e também obteve sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário, seu professor era Pirquet, com o qual lutou durante anos de sua vida contra todas as formas de poli pragmatismo médico, e ainda a patologia, o diagnóstico e a terapia. Surpreendia-se com o interesse do seu professor no sistema de vida das crianças e como guiava a atenção de seus alunos para esses aspectos. Entre os aprendizados o que estava em primeiro lugar era a maneira como era realizado o atendimento aos bebês, tornando-o o menos desagradável possível, e sempre respeitando as vontades e necessidades de cada um. Até mesmo a maneira de vestir os bebês era distinta da maneira usual da época, as roupas deveriam proporcionar liberdade aos movimentos realizados pelas crianças, desta forma a fralda ajustava-se de maneira a formar uma calça comprida e as crianças passavam horas do dia brincando ao ar livre protegidas do frio.

Enquanto trabalhou no Hospital do bairro algo que também chamou a atenção de Emmi Pikler, eram os números de acidentes registrados. Os maiores percentuais eram das crianças dos bairros ricos da cidade, pois eram educadas a partir da superproteção e assim não possuíam os momentos ao ar livre e de descoberta sobre seus próprios movimentos e limites. Emmi estava convencida de que as crianças que se moviam com liberdade e sem restrições eram mais atentas, pois aprendiam a melhor maneira de cair e possuíam um maior domínio sobre seus movimentos e conhecimento do seu próprio corpo.

Emmi Pikler não considerava necessária a intervenção direta do adulto no desenvolvimento dos bebês.

Não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava

que caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento (FALK, 2004, p.13).

Quando teve seu primeiro filho, no início dos anos 30, juntamente com seu marido, um pedagogo progressista, decidiram não acelerar o desenvolvimento do bebê e respeitar seu tempo e ritmo, e sempre propiciar momentos de atividades autônomas com movimentos livres e independentes. Não colocavam o seu filho numa posição que ele não pudesse alcançar e abandonar sozinho, ao invés disso proporcionavam espaços em que seu filho tivesse sempre a liberdade de seus movimentos, tranquilidade e equilíbrio.

Ao obter resultados positivos no desenvolvimento do seu filho, Emmi Pikler passou a trabalhar com pediatria familiar, dava conselhos aos pais sobre a importância da confiança na capacidade de desenvolvimento de seus filhos. E ainda instruíram-se a não intervir diretamente nas brincadeiras e nem nos jogos das crianças,

Segundo as necessidades das crianças, organizava-se um sistema tranquilo e equilibrado de vida que respeitava seu ritmo de dormir e despertar que estabelecia um regime alimentar equilibrado, porém simples, definido, sobretudo pela vontade da criança. (FALK, 2004, p.14).

Emmi Pikler destacava a importância da afetividade, e que as melhores ocasiões para essa troca de afeto eram durante as refeições e a higienização da criança. Era importante que nesses momentos os pais voltassem toda sua atenção para o seu filho, sem pressa, e levando em consideração as necessidades e as reações da criança. Esta por sua vez, devendo ser participativa em todos os momentos salientando a importância das relações dialógicas durante as ações dos pais.

Relativo aos pais, eles apresentavam-se satisfeitos, apesar de o sistema de educação proposto por Emmi Pikler exigisse deles uma maior organização das suas vidas e do seu cotidiano, eles aceitaram e adotaram seus conselhos e o resultado foram pais orgulhosos e contentes. Puderam observar em diferentes ocasiões que, a partir das atividades independentes, seus filhos adquiriam experiências valiosas para o seu desenvolvimento. Compreenderam que para serem bons pais não necessitavam estar sempre próximo as crianças, ou fazendo alguma atividade. Mas sim que quando estavam com elas mesmo que observando aprendiam e aproveitavam muito mais seus filhos do que se estivessem intervindo diretamente em suas brincadeiras.

2.2 Um novo compromisso...

Em 1946, Emmi Pikler é encarregada de dirigir e organizar o orfanato da Rua Lóczy e teve como objetivo mostrar que mesmo em uma instituição era possível criar condições para que bebês e crianças desenvolvessem de maneira proveitosa tanto do ponto de vista físico quanto psíquico, e para isto estava certa de que só necessitaria utilizar de suas observações feitas durante sua atuação na educação familiar, tendo assim este como seu primeiro objetivo.

Havia como objetivo também poder realizar observações longitudinais acerca do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas sadias em situações cotidianas, “que são bem definidas, descritíveis e controláveis” (FALK, 2004, p17). Para que as crianças se desenvolvessem adequadamente seria necessário elaborar no âmbito da instituição, os meios de aplicação do método já estabelecido, para que isso ocorresse era necessário ensinar aqueles que utilizariam o modelo Lóczy, organizar as condições e ter educadores receptivos.

O trabalho de Emmi Pikler segundo Judit Falk (2004) iniciou-se com 35 crianças e com poucas condições de trabalho,

A respeito das instalações registraram: “em cada quarto há camas brancas de hospital com mantas e travesseiros duros. Apenas são bonitos os sacos de dormir de cor azul céu. Pela manhã, faz frio e as crianças não tem o que colocar nos pés, não há pantufas nem material para fazê-las. A água para o banho precisa ser esquentada na cozinha, de onde é preciso carregá-la. Não há uma gota de leite...” (PIKLER, *apud* FALK, p.18).

Apesar das poucas condições de trabalho sua maior preocupação era com os seus funcionários, pois havia uma grande resistência pela nova maneira de trabalho.

[...] com muitíssimas dificuldades lutamos por coisas absolutamente indispensáveis e, ainda mais, por fazer um bom trabalho. O pessoal resistia muito a um estilo de trabalho que não conheciam” (PIKLER, *apud*, FALK 2004, p.18).

O pessoal tem muita desconfiança. Não há trabalho excessivo, mas não se pode dizer que façam alguma coisa com atenção e cuidado. Não se preocupam com as crianças: as trocas e a alimentação acontecem de forma mais rápida possível, com o menor número de movimentos possível e, quando podem, deixam tudo para as amas e pessoal do serviço. Segundo elas, a tarefa dos educadores é o

tratamento da roupa porque é preciso arrumá-la, distribuí-la, contar sempre as peças e tomar nota. Por isso não tem tempo para as crianças (REINITZ, *apud*, FALK 2004, p.18).

Emmi Pikler e sua colega Maria Reinitz não aceitaram esse modo de trabalhar por muito tempo, pois não desejavam manter as antigas tradições. No terceiro mês, então decidiram por demitir todos seus educadores e dessa vez contratar jovens que não possuíam uma formação profissional e nem experiências na área. Sendo assim lhes ensinaram como dar atenção e principalmente a perceber como os bebês se sentiam quando eram tratados e respeitados enquanto eram atendidos de maneira confortável. O treinamento passou por todas as etapas, e as jovens aprenderam desde como trocar a fralda até como alimentá-las da melhor maneira e sem pressa, para que as crianças se sentissem acariciadas e respeitadas durante todos esses momentos.

Ensinar-lhes gestos delicados e pequenas atenções e sublinharam, particularmente, o fato de a criança-em qualquer idade-ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade (FALK, 2004, p. 19).

As novas educadoras¹ aprenderam também a como observar as crianças e a importância do olhar atento com os bebês. Ao observar devemos estar atentas às formas de expressão e movimentos que a criança faz, além disso, perceber que os nossos movimentos, o olhar e a fala devem estar ligados e através dessa ação estar sempre comunicando e preparando a criança para tudo que será feito, como diz Falk em seu livro *Educar os três primeiros anos*:

Ensinar que tinham que falar enquanto as atendiam -inclusive aos bebês menores- e que através de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. Que haviam de estar atentas às reações da criança, às suas palavras e a seus gestos, que haviam de dar-lhe a possibilidade de participar nestes momentos de atendimento, que haviam de considerar seus gestos de colaboração ou de protesto. Que não haviam de impor nada às crianças, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças tivessem vontade de fazer o que se esperava que elas fizessem (FALK, 2004, p.20).

¹ Durante a escrita procuro manter o uso de educadoras como são definidas as profissionais que atendem as crianças na experiência de Loczy. Da mesma forma, quando me refiro aos documentos legais como das DCNEI, mantenho o uso de professor, no entanto no feminino, por entender que a grande maioria dos profissionais que atuam com as crianças no Brasil são mulheres.

Emmi Pikler destacava a importância da observação efetiva dos bebês, pois acreditava que as educadoras deveriam estar atentas aos movimentos e ações das crianças, mas sem intervir diretamente. É a partir da observação que o educador terá uma prova concreta sobre o desenvolvimento da criança: “Os parâmetros de observação são: a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança” (FALK, 2004, p.35).

Judit Falk em seu livro, *Educar os três primeiros anos*, a experiência de Lóczy (2004), destaca a importância que Pikler dava aos momentos de observação e enfatiza que estes não devem ser vistos como momentos para medir o que a criança consegue ou não fazer, mas sim de ter um olhar mais atento nas suas práticas cotidianas, de olhar a criança como um ser singular e assim conhece-la e descobre-la, para então conseguir criar ambientes e momentos de profundas descobertas.

Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois 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. Apenas a observação externa descobre nessa atividade os sinais de uma evolução, os elementos mais ou menos favorecedores de progresso, os fatores de comportamento futuros cada vez mais complexos. Para as crianças não se trata de “preparar o futuro”, mas de esgotar suas possibilidades atuais (FALK, 2004, p.36).

Outro aspecto importante que Emmi Pikler destacava como base para a ação com as crianças, era a linguagem. As palavras dirigidas pela educadora no momento de observação é que transmitirão tranquilidade para as próximas ações desenvolvidas com as crianças.

Katalin Hevesi escreve sobre a relação através das linguagens entre a educadora e as crianças, e destaca que a partir de observações realizadas no instituto foi possível perceber que as crianças conquistam o olhar das educadoras com determinadas atitudes, como por exemplo, seguir os movimentos da educadora com o olhar: “A educadora diz a Kati que lhe dará banho á tarde. Quando ouve a palavra banho, Margo olha para a educadora. “Margo, você também tomará banho esta tarde”, lhe diz a educadora” (HEVESI, *apud* FALK, 2004, p.53).

O contato da educadora com a criança deve se dar não somente nos momentos de “correção” de algum ato, como também nos momentos de aprovação por uma atitude correta. A intervenção somente em momentos de conflitos faz as crianças perceberem

que terão a atenção da educadora somente quando surge algo errado. Desenvolvendo assim uma maneira de chamar atenção da qual os adultos procuram evitar.

A iniciativa do contato deve partir da criança e somente a partir dessa primeira tentativa, que em sua maioria ocorre através de pequenos gestos e sons, é que a educadora lhe responderá. Algumas vezes a criança pode querer somente “chamar a atenção” da educadora, mas esta, por sua vez, deve atendê-la e assim mostrar que está ali para a criança quando essa precisar como no trecho a seguir:

A pequena Kati mostra a educadora um brinquedo que está em sua mão dizendo duas sílabas “da-da”. A educadora: “o que você tem, Kati, um lenço colorido? É verde e tem um pedaço vermelho, olhe!” (HEVESI, *apud* FALK, 2004, p.54).

A educadora deve perceber a importância dos pequenos diálogos iniciados pelas crianças, visto que, assim deixará de responder somente nos momentos que ocorre algo negativo. Essas pequenas atitudes refletem no desenvolvimento das crianças, uma vez que informa a maneira desejável para ter a atenção da educadora e estimula a relação verbal da criança.

Emmi Pikler também destacava a importância dos registros individuais, e ensinou para as educadoras que trabalhavam por turnos, que deveriam conhecer bem suas crianças, assim observando e registrando todas as suas ações, devendo também ter um bom trabalho em equipe para que as educadoras do turno oposto pudessem acompanhar como a criança estava.

No Instituto Lóczy, Emmi Pikler destacava a importância do registro para o acompanhamento do desenvolvimento dos bebês, “As educadoras acompanhavam e anotavam com satisfação todas as tentativas e até as menores manifestações do desenvolvimento da criança” (FALK, 2004, p. 20). As educadoras compreenderam que a relação afetiva com a criança é imprescindível para o seu efetivo desenvolvimento, pois é a partir dessa relação carinhosa que a criança cria a sua independência e conquista a sua autonomia. Acerca disso cito Emmi Pikler,

[...] 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 e também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo

isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida. (PIKLER, *apud* FALK, 2004, p. 22)

Maria Vincze (1975) fez uma investigação longitudinal sobre como se desenvolvem as relações entre crianças até 2 anos e meio num grupo de recém nascidos e de crianças pequenas sendo educadas juntas. Nessa investigação ela encontrou o que ela definiu de 9 categorias de relações sociais, dentre essas 9 ela escolheu a ‘atividade em comum’ para tratar em seu artigo.

Durante as observações feitas na pesquisa de Vincze foi possível perceber que as interações ocorriam sempre de maneira espontânea e partindo das crianças, nesses casos a função da educadora somente consistia em “procurar um lugar e prover brinquedos” (p.68). A autora vai elencando as diversas formas de atividade em comum, dentre os apresentados, seguem-se dois deles:

1. Tocar-se mutuamente as mãos: Isso se observa às vezes, nas crianças muito pequenas, de apenas 4 a 7 meses. Deitadas de barriga para cima, com o rosto virado para uma outra criança, ou então deitadas de lado voltadas uma para a outra, as crianças tocam-se mutuamente as mãos, olhando-se ou olhando suas mãos; ao mesmo tempo, alternativamente se sorriem e se chamam (VINCZE *apud* FALK, 2004, p. 68).
2. Troca de risos e gritos- A primeira relação dessa categoria era o resultado de uma situação fortuita: Pierre, de 5 meses e meio olhava, do alto de seu berço a Martin de 6 meses deitado no parque. Martin não parava de gritar para Pierre. Ele olhava e ria alto, enquanto que Martin lhe retornava o olhar todo sorridente. (VINCZE *apud* FALK, 2004, p. 69)

Essas duas formas de atividade em comum nos mostram a importância da posição em que os bebês são colocados, partindo do princípio de que não conseguem se mover e alcançar uma posição favorável é fundamental que o educador perceba que a posição dos corpos possui grande influência no surgimento das relações. Vincze cita Buhler ao falar das relações sociais entre recém-nascidos, esse autor constatou que quando o bebê é colocado em uma posição de instabilidade o corpo fica sem energias para fazer observações e interagir com outros do grupo.

Uma terceira forma de atividade em comum destacada pela autora é o contato físico este por sua vez é observado entre crianças de 6 a 10 meses, “tocavam-se uma á outra e se colocavam mutuamente as mãos no rosto” (VINCZE *apud* PIKLER, 2004, p.

70), mais tarde esses toques tornavam-se brincadeiras. Foi observado ainda nas atividades em comum o *fazer a mesma coisa* que consistia em imitar o outro,

A simples imitação se torna uma atividade comum pelo fato de que o modelo iniciado por um é adotado por outro colega que lhe está imitando e continua sua atividade quer dizer, a partir daí, os dois continuam a brincadeira juntos. (VINCZE *apud* PIKLER, 2004, p. 71).

As atividades em comum podem ocorrer com a presença de um objeto ou então um acontecimento vocal ou motor. Durante as observações realizadas no instituto foi possível analisar diversas atividades de imitação, algumas com a socialização de um mesmo objeto, outras em que a voz era utilizada como elemento para a brincadeira, em que um imitava o som que o outro estava reproduzindo. Foi possível analisar ainda atividades de movimento, em que as crianças repetiam os mesmos movimentos por um determinado tempo.

São muito frequentes as atividades lúdicas, motoras, produzidas por imitação nas quais, deitadas de barriga para cima, as crianças dão golpes de pé na parede, ou passando as pernas pelas grades, as movem de um canto para o outro; a fazê-lo – ou um e outro – sem parar; ou quando se arrastam sobre o banco resmungando, rindo ou imitando latidos ameaçadores; depois se perseguem como um trator que tenta atropelar os pés de cada um (VINCZE *apud* FALK, 2004, p.72).

Uma atividade que foi observada também foi a *Brincadeira de cuco* “*escondeu-achou*” que consistia nos movimentos de um bebê se esconder e logo depois mostrar-se. Esta foi observada em diferentes momentos e entre diversas crianças.

Segundo Kleeman – pesquisadora norte americana - a brincadeira de “escondeu- achou” está condicionada pela maturação do mecanismo do “eu” e o “não eu”. Essa autora acredita que a brincadeira seja, também, condicionada pela atenção da mãe. Por todas essas razões, considera que a brincadeira de “escondeu-achou” tem mais importância que todas as outras brincadeiras do primeiro ano e vê, aí, um ponto de referência em seu desenvolvimento. (VINCZE *apud* FALK, 2004, p. 74).

A autora menciona ainda como atividade em comum, a cooperação e a representação para os outros. A cooperação é observada em momentos em que as crianças se unem para realizar alguma ação, como mover móveis ou ainda um empurrar o outro. A representação para o outro, é observada em momentos que algumas crianças realizam ações incitadas pelo outro.

Judit Falk (2004) destaca em seu livro ainda, a participação da criança no cuidado de seu corpo com um capítulo escrito por Katalin Hevesi, em que ela descreve que a criança por diversas vezes realiza ações que demonstram interesse em ajudar no cuidado de seu próprio corpo, porém o educador, e a família, não percebem por não estarem preparados para observar essas atitudes. Geralmente são ações simples, mas que quando dado o devido valor nos mostra o desejo de participação e interesse da criança em cuidar do seu próprio corpo.

Por exemplo, quando levanta os braços facilitando a ação do adulto de tirar sua camiseta, quando a pedido do adulto se senta ou se levanta, ou mesmo quando se aproxima do adulto agarrando-se nele, todos esses movimentos indicam que a criança se interessa por tudo o que se sucede e que lhe agrada participar com o adulto do cuidado de seu corpo (HEVESI, apud FALK, 2004, p. 79).

A participação da criança nos momentos de higiene e alimentação é importante para que a educadora atue de maneira correta, pois essa participação não deixará que esses momentos tornem-se meramente mecânicos. Através da sua participação a criança demonstra quais movimentos já consegue realizar sozinha, e qual seu entendimento sobre o cuidado com o seu corpo.

O conceito de empatia é muito presente nesses momentos, sendo que é fundamental que a educadora demonstre um interesse pessoal pela criança e nos momentos de cuidado da mesma. Katalin Hevesi nos atenta para o fato de que devemos tratar a criança como um ser humano vivo e não como um objeto, por essa razão destaco o conceito de empatia, sendo que este refere-se ao sentido de nos colocarmos no lugar do outro. Sobre isso destaco SCHMITT (2011, p. 6),

Para Bakhtin (2003), o vivenciamento empático ou a empatia na vida ou na estética ocorre sempre de fora do sujeito ou do objeto que contemplamos e com o qual convivemos. Significa que do lado de fora, somos afetados pelo sentimento interior do outro, e co-vivenciamos com ele, empaticamente, sem perder nosso lugar, o que dá o acabamento ou resposta ao que ele sente. Com relação aos bebês, os adultos profissionais exercem uma função importante ao darem significados a essas sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Aos bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente seus sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais torna-se imprescindível para sua constituição.

No instituto Lóczy foi possível observar diversos momentos de tentativas de participação, mas que alguns casos a educadora não conseguia desfazer-se das ações mecânicas e acabava por perder a atenção da criança, com isso podemos concluir que é fundamental que a educadora tenha clareza e interesse na participação da criança durante os momentos de higiene e troca, e que insista em ter essa participação ativa da criança, mas não de maneira autoritária, e sim de modo que respeite o tempo da criança.

Judit Falk (2004) cita o livro *“Lóczy ou a insólita educação das crianças pequenininhas”* de Miriam David e Genevieve Appell que a partir de suas observações o método utilizado por Emmi Pikler é baseado em quatro princípios fundamentais, sendo estes:

- A valoração positiva da atividade autônoma da criança.
- A importância de uma boa relação afetiva entre adulto e criança.
- Proporcionar ao bebê o conhecimento de si e de seu entorno.
- A importância de um bom estado de saúde. Sendo este último não somente a base dos princípios, mas também o resultado deles.

Estes quatro princípios aplicados de forma simultânea é que determinam a efetiva qualidade do método. A partir dos pontos destacados até aqui podemos concluir que Emmi Pikler iniciou algo totalmente novo, o que causava muita desconfiança nos órgãos oficiais, que não acreditavam na sobrevivência do instituto, e o viam apenas como um centro experimental. Contudo o Instituto permanece aberto, atualmente Instituto Pikler-Lóczy é conhecido internacionalmente e recebe crianças de zero a sete anos de idade.

A partir dessas observações acerca da experiência de Lóczy, pretendo no próximo capítulo analisar colocando em confronto tanto a experiência de Lóczy como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em diálogo com as bibliografias da área que tratam das ações pedagógicas com bebês, para compreender em que o método pode contribuir para nossas práticas no cotidiano com os bebês nas instituições de educação infantil.

3.DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E EXPERIÊNCIA DE LÓCZY: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS

Considerando as leituras realizadas acerca da ação pedagógica nos documentos das DCN para a Educação Infantil e sobre a Experiência de Lóczy, pretendemos agora, por meio da análise de unidades de contexto, apontar o que cada um considera importante e as indicações e contribuições para a educação e a prática pedagógica com bebês no cotidiano das instituições de educação infantil. A partir do método de Análise de Conteúdo selecionamos unidades de contexto e assim foi possível agrupar os excertos em dois grandes temas: **Desenvolvimento Infantil**, onde foram analisadas as *interações/linguagens e autonomia/movimento*; e **Ação Docente**, onde foram analisadas as *práticas pedagógicas, observações/registro*.

QUADRO COM UNIDADES DE CONTEXTO

Desenvolvimento Infantil

	DCN	Experiência de Lóczy
Interação / Linguagem	<p>As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (p.25)</p> <p>Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. (p.17)</p> <p>O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de idades diferentes. (p.19)</p> <p>Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referências e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. (p.26)</p> <p>Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema,</p>	<p>Em nosso material de observação, percebemos que as crianças de 4-5 meses já se olhavam e giravam a cabeça uma em direção a outra, tocavam-se as mãos, os de 5-6 meses se sorriam. (p. 70)</p> <p>As crianças de 6 a 10 meses, que ainda não ficavam em pé, tocavam-se uma a outra e se colocavam mutuamente as mãos no rosto. (p. 70)</p> <p>A simples imitação se torna uma atividade comum pelo fato de que o modelo iniciado por um é adotado por outro colega que lhe está imitando e continua sua atividade quer dizer, a partir daí, os dois continuam a brincadeira juntos. (p.71)</p> <p>Constatamos em alguns casos, em crianças de mais de 1 ano e meio, que a admiração e os risos dos companheiros as incitavam a reproduzir a ação que já estavam fazendo e a desenvolvê-la. (p.75)</p>

	<p>fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (p.26)</p>	<p>Em nossa escola que se conhece pelo nome de Lóczy os educadores falam ao recém-nascido e com a criança pequena, sobretudo nos momentos dos cuidados (troca, alimentação e banho). Nessa situação, é mais fácil que a educadora “converse” inclusive com um recém nascido em lugar de falar-lhe mecanicamente. (p.49)</p>
<p>Autonomia/ Movimento</p>	<p>Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos ás salas de referencia das turmas e á instituição. (p. 20)</p> <p>Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (p.25)</p> <p>Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. (p.26)</p>	<p>[...] 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. (p. 21)</p> <p>[...] uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante. (p.23)</p> <p>[...] a valoração positiva da atividade autônoma da criança baseada em suas próprias iniciativas. (p.23)</p> <p>Para a criança a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver; a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. (p. 41)</p> <p>[...] conseguir que a criança execute por si própria os movimentos necessários na hora de vestir-se e desvestir-se é uma das finalidades concretas e bem definidas do trabalho educativo. (p. 79)</p>

Ação Docente

	DCN	EXPERIÊNCIA DE LÓCZY
Prática Pedagógica	<p>Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (p.25)</p> <p>Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. (p.26)</p> <p>Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza. (p.26)</p> <p>Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (27)</p>	<p>Na complexidade de fenômenos que determinam o desejo que a criança tem de ser ativa, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade. (p.45)</p> <p>Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa- mais por ela mesma que por seus atos- todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (p.45)</p> <p>Em presença das crianças, a educadora respondia constantemente aos seus comportamentos. As suas ações tinham uma ligação com os sinais e com os comportamentos das crianças. Cada criança podia ouvir e ver que o seu comportamento e a sua atividade tinham uma consequência na atitude da educadora. (p. 60)</p> <p>Um outro aspecto da atividade da educadora refere-se a tudo o que tem como objetivo criar condições necessárias para o respeito das regras (13% de todas as ações). Entre essas encontramos a maior proporção de ações ativas da educadora: asseguram-se os meios, o lugar, as boas condições que as crianças têm para brincar. (p.64)</p> <p>[...] a modificação do estado de ânimo do educador – inclusive sem modificação consciente dos métodos educativos e pedagógicos- melhora consideravelmente os progressos de seus alunos. (p. 66)</p> <p>[...] é preciso que a educadora tenha um interesse pessoal pelo comportamento, pelo desenvolvimento da criança e por sua personalidade. Por outro lado, resulta mais fácil para a educadora estabelecer uma relação afetiva em um tipo de relação como esta, na qual a atividade em comum tem um papel muito importante e a criança passa a ser vista como alguém capaz de contribuir com a educadora. (p. 80)</p>

		<p>Assim sendo, procuram tratar a criança não como um objeto, mas como um ser humano vivo, e aceitam, como possibilidade, a ideia de cooperar com a criança. (p. 80)</p> <p>Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a criança se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia. (p. 49)</p>
<p>Observação/ Registro</p>	<p>As instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. (p.29)</p> <p>A observação crítica e criativa das atividades e interações das crianças no cotidiano. (p.29)</p> <p>Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) (p.29)</p>	<p>As educadoras acompanhavam atentamente e anotavam com satisfação todas as tentativas e até as menores manifestações de desenvolvimento da criança. (p. 20)</p> <p>[...] 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 espontaneamente em atividade. (p.35)</p> <p>[...] observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa à posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e as satisfazer suas necessidades segundo exigências individuais. (p.19)</p> <p>Que haviam de estar atentas as reações da criança, às suas palavras e a seus gestos, que haviam de dar-lhe a possibilidade de participar nestes momentos de atendimento, que haviam de considerar seus gestos de colaboração ou de protesto. (p.20)</p> <p>A observação do conteúdo da atividade da criança na vida diária, cujo motivador é a livre motricidade e cujo instrumento é a riqueza do ambiente, permite apreciar o nível global de seu desenvolvimento de uma maneira completamente nova. (p. 44)</p> <p>Em geral a educadora não impunha que as crianças fizessem ao mesmo tempo tarefas comuns e muito poucas vezes elevava a voz: o observador externo pode equivocar-se facilmente pensando que a educadora não fazia nada e apenas vigiava as crianças. (p.59)</p>

3.1 Desenvolvimento Infantil: interações/linguagens e a /autonomia/movimento

Iniciando as análises com a categoria **Desenvolvimento Infantil**, a partir da formulação do quadro com as unidades de contexto foi possível observar como cada bibliografia pesquisada conceitua algumas ações e então compará-las. Para ordenar a análise coloco os termos em ordem de maior ocorrência, iniciando assim pela subcategoria *interação/ linguagem* que apresentou o maior número de ocorrências.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais é possível analisar que as interações são citadas em relações criança-criança e em relações criança-adulto.

Possibilitando tanto a **convivência** entre crianças e entre **adultos e crianças** quanto à **ampliação** de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BRASIL 2010 p.17).

No trecho apresentado acima é possível compreender porque os termos *interação* e *linguagem* são apresentados unidos em uma mesma categoria, pois é difícil observar a linguagem fora do contexto da interação no documento das DCN. Entendo assim que para este documento as interações possuem destaque no processo de desenvolvimento infantil, sendo que é a partir das interações que as crianças aprendem e ampliam seus conhecimentos acerca do mundo. Rosinete Schmitt (2008) destaca a importância das relações para o desenvolvimento dos bebês,

Vygotsky (*apud* Pino 2005) trata, num primeiro momento de sua obra, das relações sociais no sentido de sociabilidade humana em geral, concretizadas em relações ou vínculos do tipo eu-outro (não eu). Dessa perspectiva, o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este lhe atribui: “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (*ibid* p.103). Ou seja, as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiramente pelo outro, pelo extremo; portanto, são de origem social. (SCHMITT, 2011, p.18).

Na Experiência de Lóczy é possível perceber a interação criança-criança e a interação criança-ambiente, em que a participação do educador ficará centrada na preparação do ambiente para proporcionar esses momentos de aprendizagens.

Em nosso material de observação, percebemos que as crianças de 4-5 meses já **se olhavam e giravam** a cabeça uma em direção a outra, **tocavam-se** as mãos, os de 5-6 meses se sorriam. (FALK, 2004, p. 70).

Para a criança a liberdade de movimentos significa **a possibilidade**, nas condições **materiais adequadas**, de descobrir, de experimentar,

de aperfeiçoar e de viver; a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. (FALK, 2004, p. 41).

Sobre isso acho importante citar Maria Carmem Barbosa (2010) que cita em seu artigo para o documento do MEC, sobre a *Especificidade da ação pedagógica com os bebês*, a importância da organização de um percurso educativo para os bebês,

Alguns pesquisadores observaram que, quando os espaços nas escolas estão bem planejados, o professor deixa de ser o único foco de atenção das crianças, e o próprio ambiente chama as crianças pequenas para diferentes atividades. Assim uma das tarefas principais de um professor de bebês é criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e ser acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos (BARBOSA, 2010 p.8).

Sobre isso, destaco que a interação criança-adulto na Experiência de Lóczy fica mais evidente nos momentos individuais, ou seja, a educadora utiliza os momentos de troca e alimentação, principalmente, para dar atenção para as crianças de maneira individual enquanto que nos momentos coletivos é possível perceber mais as interações criança-criança e criança-ambiente.

Com a análise desses excertos evidencio que a organização dos espaços para as Diretrizes Curriculares Nacionais também é considerada importante nesse processo de *interação* e indicam a importância das interações entre criança-criança e entre criança-adulto. Essa mesma indicação é possível encontrar na experiência de Lóczy, porém no instituto as relações de interação estão/são mais direcionadas para a criança-ambiente estando em foco o desenvolvimento da criança a partir dela mesma, ou seja, a criança desenvolverá a partir da descoberta do seu corpo e do tempo que lhe é concedido, por esta razão o ambiente deve estar preparado de maneira que possibilite esses momentos.

Se nas DCN de 2009 a *linguagem* está atrelada ao processo de interação dos bebês, na Experiência de Lóczy a *linguagem* está diretamente associada a ação da professora juntamente com o bebê como é possível observar no excerto a seguir:

Em nossa escola que se conhece pelo nome de Lóczy os educadores **falam ao recém-nascido** e com a criança pequena, sobretudo nos momentos dos cuidados (troca, alimentação e banho). Nessa situação, é mais fácil que a educadora “converse” inclusive com um recém nascido em lugar de falar-lhe mecanicamente. Assim, a criança pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora apenas está por conta dela, cuida especialmente dela. **Fala com ela, escuta-a**, espera a sua resposta e reage á sua resposta. (FALK, 2004, p.49).

É possível perceber nos relatórios de observação do instituto Lóczy que a educadora¹ deve estar sempre atenta à criança e comunicando suas ações com a mesma, demonstrando assim o respeito e o carinho que se tem pela criança. Judit Falk enfatiza que a educadora não deve ter uma fala mecânica nos momentos de higiene e alimentação, mas sim uma conversa em que demonstre que ela está ali para a criança, para dar atenção para ela e isso fará com que a criança perceba que tem alguém que se importa com ela. Analiso que esta é uma contribuição para a ação pedagógica com os bebês, pois no cotidiano das instituições de educação infantil nem sempre na ação pedagógica a professora lembra de olhar nos olhos dos bebês e comunicar-lhes o que irá fazer com ele, acredito que devemos nos colocar no lugar do bebê e perceber a importância do cuidado com o outro.

Dentro da categoria **Desenvolvimento Infantil** outra subcategoria que emergiu foi a *autonomia/movimento* como importantes nesse processo do dia a dia dos bebês. Nas análises associo os dois termos, pois é possível observar que eles estão interligados e um remete ao outro no cotidiano das instituições infantis.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é possível analisar que além de outros elementos a *autonomia e o movimento* estão ligados à ação da professora, que deve promover experiências que possibilitem a autonomia da criança,

Promovam o **conhecimento de si** e do mundo por meio da **ampliação de experiências** sensoriais, expressivas, corporais que **possibilitem movimentação** ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL 2010, p.25).

É possível perceber com a leitura do excerto acima que as DCN indicam diversas estratégias para a promoção da liberdade de movimentos e descoberta de si. Para que essa ação seja viável acredito ser importante a questão do tempo e do respeito com esse tempo da criança. É sabido que muitas vezes as crianças são apressadas em suas ações ou não se espera para que ela possa descobrir uma maneira de fazer sozinha, Barbosa (2010) traz um alerta sobre isso,

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar (BARBOSA, 2010, p. 8-9).

Com isso é possível afirmar que a Experiência de Lóczy propõe algo similar ao que está indicado nas DCN, pois no Instituto Lóczy as crianças aprendem a partir de suas experiências acredita-se que a criança que é saudável aprende sozinha os limites de seu corpo e suas possibilidades como indica Falk (2004) no excerto a seguir:

[...] 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. (FALK, 2004, p. 21).

Desta maneira, na Experiência de Lóczy se considera importante, assim como nas DCN e também Barbosa (2010), que a criança seja vista como produtora do seu próprio desenvolvimento, sendo capaz de conhecer a si mesma e compreender suas capacidades. Nesse sentido, percebo como as duas bibliografias se complementam no sentido de uma busca pelo desenvolvimento infantil a partir da autonomia e do movimento do bebê através do respeito e cuidado com seu tempo, assim como uma ação da professora pautada na organização dos espaços e nas observações efetivas de cada criança, como é possível observar nos excertos abaixo:

[...] uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva **de si mesma**, e segundo **seu grau** de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante. (FALK, 2004, p.23)

Ampliem a **confiança e a participação** das crianças nas atividades individuais e coletivas. (BRASIL 2010, p.26)

Podemos ressaltar assim a constituição da ação docente, próxima categoria que será aqui analisada, como fundamental na definição de uma pedagogia para os bebês, pois mesmo que estes necessitam do respeito e liberdade para sua autonomia, é necessário que o professor crie essas condições e esteja apto para dar os auxílios necessários. Não podemos desconhecer o fato de que as crianças pequenas precisam do cuidado dos adultos em sua alimentação, higiene, sono e conhecimento do mundo.

Tradicionalmente, os adultos são vistos no primeiro ano de sua vida como os *outros* que inicialmente dão forma ao mundo e o apresentam ao bebê por seus atos de significação. O bebê por perceber a si mesmo pelos olhos e pelo toque do outro, que o contorna nas suas sensações voluntária ou involuntariamente exteriorizadas. O que ele sente é único e não passível de repetição, mas sua objetivação e compreensão apenas são possíveis pela ação e relação do outro, inicialmente o adulto. (SCHMITT, 2008, p.20).

4.2 Ação Docente: observações/registro e as práticas

A segunda categoria evidenciada nas produções analisadas foi denominada de **Ação Docente**, a qual por sua vez foi agrupada em duas subcategorias: *observação/registro* e *prática pedagógica*, cabe ressaltar que a *prática docente* é uma subcategoria que complementa a ação docente e é a que aparece com mais frequência tanto nas DCN como na Experiência de Lóczy. A partir do quadro com as unidades de contexto é possível evidenciar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são indicadas algumas estratégias para a prática do professor enquanto que na experiência de Lóczy as indicações focam mais no sentido da atenção e empatia que se espera do educador.

Possibilitem situações de **aprendizagem mediadas** para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL 2010, p.26).

Nessa categoria foi possível encontrar alguns pontos em comum uma vez que, tanto na DCN em Lóczy a mediação é proposta no sentido da criação de possibilidades para a construção da autonomia do bebê. Para tanto a prática da professora deve estar pautada na afirmação de uma autonomia através de preparação dos espaços e tempos e também no incentivo às ações autônomas dos bebês. No instituto Lóczy é possível analisar que as educadoras são ensinadas e formadas para não forçar as crianças a nenhum movimento que elas ainda não conseguem fazer por vontade própria,

Um outro aspecto da atividade da educadora refere-se a tudo o que tem como objetivo **criar condições necessárias** para o respeito das regras (13% de todas as ações). Entre essas encontramos a maior proporção de **ações ativas** da educadora: asseguram-se os meios, o lugar, as boas condições que as crianças têm para brincar (FALK, 2004, p.64).

No livro de Judit Falk (2004), é possível encontrar mais contribuições para a prática docente, por exemplo, a questão do respeito com os bebês as educadoras recebem uma formação em que devem respeitar o tempo e os limites de cada criança, fortalecendo assim a questão da empatia necessária para as relações com as crianças no cotidiano das salas de educação infantil,

[...] é preciso que a educadora tenha um **interesse pessoal** pelo comportamento, pelo desenvolvimento da criança e por sua personalidade. Por outro lado, resulta mais fácil para a educadora estabelecer uma **relação afetiva** em um tipo de relação como esta, na qual a atividade em comum tem um papel muito importante e a criança passa a ser vista como alguém capaz de contribuir com a educadora (FALK, 2004, p. 80).

Avalio o excerto acima um dos mais ricos em contribuição para a prática pedagógica com os bebês, pois nas DCN encontramos diversos trechos sobre o que é necessário realizar, ampliar e diversificar para as crianças pequenas enquanto que na Experiência de Lóczy as educadoras são ensinadas a se colocar no lugar do outro nos momentos de relação com os bebês, a relação de profundo carinho e respeito deve vir antes da preocupação em transmitir conhecimentos sobre a sociedade e o mundo. Compreendo que para que um professor tenha harmonia em seu grupo e consiga acompanhar o desenvolvimento infantil de cada bebê do grupo é necessário que ocorra um interesse pessoal e uma relação afetiva do adulto com a criança, considero essa a maior relação de aprendizagem possível em um grupo de bebês.

A última subcategoria analisada foram as *observações e registros* consideradas ferramentas básicas na prática docente para que a professora tenha um bom acompanhamento sobre o desenvolvimento dos bebês e também para a análise da sua prática, sobre isso destaco Ostetto (2008) que escreve sobre a importância dessa prática diária para a ação docente,

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro travamos um diálogo com a nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão (OSTETTO, 2008, p.13-14).

É importante destacar também que nos documentos vigentes no Brasil a observação e o registro não são vistos apenas como instrumentos para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, mas também como ferramenta básica para o planejamento da professora. Na prática docente das professoras de educação infantil é muito importante utilizar os registros diários para pensar no próximo planejamento o que só é possível a partir de uma constante observação atenta. Sobre isso é possível encontrar nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil e mais

precisamente no eixo: Estratégias da Ação Pedagógica de Florianópolis (2012) um excerto:

[...] Outra razão para registrarmos, encontra-se no fato dos registros serem fundamentais para a construção do planejamento e de ações intencionais nos contextos de educação infantil, assim como sua avaliação permanente. Então, observar e registrar, de forma contínua e sistemática, possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças com as quais atuamos e suas experiências e, ao organizarmos, refletirmos e analisarmos os registros realizados produzindo um conjunto de materiais que contribui, significativamente, para avaliar o proposto, planejar e replanejar **as experiências educativas** a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais (PMF, 2012 p, 5-6).

Nas DCN foi possível perceber que as observações e os registros são referenciados como ferramentas necessárias para o bom desempenho da professora, pois a partir das observações a professora conseguirá acompanhar o desenvolvimento das crianças, e o registro auxiliará no momento de uma avaliação como também para a formulação do planejamento, como é possível analisar no excerto abaixo:

As instituições de educação infantil devem **criar procedimentos** para acompanhamento do trabalho pedagógico e para **avaliação do desenvolvimento** das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (BRASIL 2010, p.29).

Utilização **de múltiplos registros** realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) (BRASIL 2010, p.29).

Para a Experiência de Lóczy as observações e registros também são considerados ferramentas de extrema importância para a educadora, pois esta seria uma de suas principais funções. As educadoras eram ensinadas a observarem atentamente os movimentos das crianças, interferindo somente quando realmente necessário, desta maneira o ato de registrar era cotidiano para que se tivesse um melhor acompanhamento a cerca do desenvolvimento de cada criança,

As educadoras **acompanhavam** atentamente e **anotavam** com satisfação todas as tentativas e até as menores manifestações de **desenvolvimento** da criança (FALK, 2004, p. 20).

A observação do conteúdo da atividade da criança na vida diária, cujo motivador é a livre motricidade e cujo instrumento é a riqueza do

ambiente, permite **apreciar** o nível global de seu **desenvolvimento** de uma maneira completamente nova (FALK, 2004, p. 44).

Desta maneira é possível considerar que as duas bibliografias se complementam ao destacar a importância da observação e do olhar atento na ação docente para que ocorra uma apreciação acerca do desenvolvimento do grupo, sobre isso destaque BARBOSA (2010):

Para poder compreender e comunicar-se com um bebê pequeno, é preciso observar. É por meio de diferentes técnicas de observação – [...] – que nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças, produzindo suas vidas. Como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças. (BARBOSA,2010, p.10).

Concebo que o ato da observação é imprescindível na prática pedagógica no cotidiano da educação infantil, pois como já citado anteriormente não é necessário que ocorra a intervenção direta nos movimentos dos bebês, mas sim um olhar atento sobre o que está acontecendo no espaço tempo organizado. Os registros estão relacionados ao ato de observação e é possível encontrar isso nas DCN e na Experiência de Lóczy, uma vez que os dois entendem o registro como uma ação para a sistematização da ação docente. Avalio a ação de registrar como indispensável no processo de sistematização sobre o que ocorre e como ocorre com cada criança e com o grupo de maneira geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo confrontar as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da educação de bebês com a teoria do desenvolvimento dos bebês da experiência de Lóczy através de uma revisão da literatura e por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. De início possuía alguns questionamentos como, por exemplo, o que se espera da ação docente no cotidiano das instituições infantis? Como ensinar os bebês? Quais as contribuições de um “novo” método para essa prática? Para procurar responder essas questões iniciei trazendo uma breve contextualização acerca da constituição da educação infantil no Brasil até os dias atuais, concluindo assim que apesar da construção de uma pedagogia específica para a educação infantil e um crescimento nas pesquisas que buscam trazer elementos para uma ação pedagógica que considere as especificidades na educação e cuidado dos bebês elegemos a experiência de Lóczy como uma das possíveis contribuições para atender essas especificidades.

Por meio da técnica de Análise de Conteúdo procurei analisar as contribuições da Experiência de Lóczy para a prática pedagógica na educação infantil confrontando com as indicações das DCN e das orientações da Maria Carmem Barbosa e da bibliografia encontrada sobre a experiência, hoje ainda pouco conhecido no Brasil. Com a pesquisa foi possível perceber que nas DCN pouco se encontra fundamentos para a prática pedagógica na educação infantil (0 a 3 anos), mas sim concepções de infância, de educação e mundo que irão contribuir para o planejamento da professora. Analiso que para estar em uma sala com os bebês e se sentir preparado ainda é necessário procurar em outras referências, entre elas podemos citar que a experiência de Lóczy pode trazer alguns elementos, que servirão de aporte para saber o que se pode ofertar e como ofertar as experiências para as crianças de 0 a 3 anos.

Acredito ser de fundamental importância destacar que a Experiência Lóczy não traz algo totalmente novo para a prática cotidiana com os bebês, mas sim um novo olhar para o dia-a-dia nas instituições de educação infantil. A experiência de Lóczy traz muitas contribuições no âmbito do papel do professor dentro de uma sala de berçário, exemplo disso é a liberdade que as crianças do instituto possuem sobre seus movimentos e respeito pelo seu tempo. É possível perceber, que apesar do significativo aumento na produção da temática nos últimos anos, ainda se faz necessário avançar nos conhecimentos para uma real compreensão das especificidades do cuidado e da educação de um bebê em contextos coletivos, como afirma Maria Carmem Barbosa

(2010) é necessário que as instituições de educação infantil não sejam vistas como meros lugares para o cuidado dos bebês, mas sim um ambiente de apoio e acolhida para a família como um todo onde a criança tem a possibilidade de experimentar, vivenciar e ampliar sua visão de mundo.

Após a análise realizada compreendi que a Experiência de Lóczy não pode ser visto como mais um método fechado em si, mas sim como um método alargador de conhecimento acerca da construção de uma pedagogia específica para os bebês, onde podemos encontrar experiências de desenvolvimento infantil pautada no tempo da criança e no profundo respeito e empatia da professora. Ao concretizar a pesquisa pude reconstruir meu olhar sobre a prática pedagógica com os bebês, uma vez que uma das principais razões para a escolha do tema ter sido minha experiência com a Experiência de Lóczy consegui perceber que o cotidiano com os bebês independente do método aplicado necessita de uma postura de respeito e amor pelo que se faz e principalmente uma ação de observação e olhar atentos para com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Relatório: Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília; 111p. 2009.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do primeiro seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/** Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. 224 p. Dissertação (mestrado), PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FALK, Judit. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas:Papirus. pp.17-35, 2011.

SCHMITT,Rosinete V. “Mas eu não falo a língua deles !”:**As relações sociais de um bebê num contexto de educação infantil**. Dissertação (Mestrado) PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, p. 1998.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, 5-18. 2000.

PMF/ORIENTAÇÕES Curriculares na rede municipal de Ensino de Florianópolis – **Estratégias da Ação Pedagógica**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, p. 101-128, 1999.

