

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA VIEIRA SOARES DE ABREU

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLERIANA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO
BERÇÁRIO**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

A162c Abreu, Gabriela Vieira Soares de

As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário / Gabriela Vieira Soares de Abreu. – 2021.

156.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Abordagem pikleriana. 4. Singularidades. 5. Berçário. I. Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA DE HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA VIEIRA SOARES DE ABREU

AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLERIANA PARA UMA
PRÁTICA INCLUSIVA NO BERÇÁRIO

Orientadora: Prof.^a Dra. Gabriela Dal Forno Martins (03/2019 – 12/2020)

Prof.^a Dra. Andreia Mendes dos Santos (01/2021- 03/2021)

Porto Alegre

2021

GABRIELA VIEIRA SOARES DE ABREU

As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Andreia Mendes dos Santos – Presidente da Comissão Examinadora – PUCRS

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Profª Drª Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Profª Drª Sylvia Maria Filomena Baldino Nabinger - Contemporâneo Instituto de Psicanálise e Transdisciplinaridade

A todos os bebês que me fizeram refletir
sobre as maneiras de enxergar a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e pela oportunidade de ingressar em um programa de pós-graduação e conseguir finalizá-lo, tendo em vista que esse, infelizmente, é um privilégio para poucos no Brasil.

À minha família, por todo suporte e apoio emocional, em especial, ao meu marido Andrey Abreu, que desde quando nos conhecemos, foi o maior entusiasta da minha carreira acadêmica. Toda essa caminhada fez mais sentido quando se tornou um sonho compartilhado a dois! Obrigada por tanto amor!

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, por esses dois anos de apoio à minha pesquisa, que mesmo em meio a tempos sombrios, de perseguições e desmonte da educação, segue apoiando a Ciência no Brasil.

À Prof.^a Gabriela Dal Forno Martins, minha orientadora durante o período de março de 2019 a dezembro de 2020, tendo sido alguém que desde o início acreditou em mim, sendo apoio e incentivo em outros projetos para além do mestrado. Obrigada por todas as contribuições que fizeste na minha pesquisa e por todo suporte durante essa jornada, tanto teórico quanto emocional. Agradeço também à Prof.^a Andreia Mendes dos Santos, por aceitar o desafio de assumir a orientação do meu trabalho de janeiro de 2021 até o fim do meu período no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS.

À escola, aos bebês participantes e, principalmente, às educadoras participantes da pesquisa, que mesmo em um período tão incerto, marcado pela pandemia do Coronavírus, se disponibilizaram a contribuir com o estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, especialmente, aos mestres que passaram por mim e foram facilitadores da minha construção de conhecimento. Agradeço também aos meus colegas e agora amigos, Davi Carboni, Lisandra Almeida da Silva, Paloma Rodrigues Cardozo e Renata Gastal Vieira, tê-los ao meu lado para dividir as angústias e alegrias do mestrado tornou essa caminhada mais leve e menos solitária.

À minha amiga Patrícia Foesten, por ser uma importante incentivadora da minha trajetória acadêmica, por emprestar todos os seus livros sobre abordagem Pikler mesmo antes de lê-los e por ser escuta nos meus dias mais difíceis.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

Este estudo, de caráter descritivo-exploratório e qualitativo, teve como objetivo investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. De modo mais específico, o estudo pretendeu 1) compreender quais são as concepções dos educadores em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês; 2) analisar como o cuidado individualizado e respeitoso com os bebês contribui no acolhimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem; 3) analisar como a motricidade livre e a possibilidade de vivenciarem experiências autônomas contribuem no acolhimento às necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês; e 4) investigar sobre de que maneira os princípios da abordagem pikleriana estão alinhados aos princípios da Educação Inclusiva. Para tanto, o estudo foi desenvolvido no contexto de uma escola privada de Educação Infantil localizada no município de Porto Alegre, que tem se inspirado na abordagem pikleriana. Participaram como sujeitos da pesquisa três bebês e suas respectivas educadoras-referência. Para a coleta de dados, o estudo utilizou o Grupo Focal como estratégia metodológica geral para condução das reuniões com as educadoras, via Plataforma Zoom. Além disso, vídeos e fotos dos bebês foram registrados por meio da metodologia de Descrições Narrativas e tomados como *corpus* de análise junto com as transcrições das reuniões. A análise do material foi realizada por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva. Os resultados encontrados dão respaldo para a hipótese inicial de que abordagem pikleriana fornece subsídios para uma prática inclusiva no berçário, haja vista que ela surgiu na intenção primordial de acolher as diferenças de bebês afastados de seus familiares, na busca por eliminar ou amenizar eventuais riscos psíquicos em seu desenvolvimento. Embora a abordagem pikleriana tenha sido desenvolvida em um contexto específico de pós-guerra na Hungria, envolvendo aspectos culturais daquele local, seus princípios básicos de respeito ao bebê são universais, servindo de base para uma prática inclusiva em diferentes países, assim como no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; abordagem pikleriana; singularidades; berçário.

ABSTRACT

This descriptive-exploratory and qualitative study aimed to investigate how the singularities in the development and learning of babies are welcomed in a nursery inspired by the Piklerian approach. More specifically, the study aimed to 1) understand the educators' conceptions of the babies' development and learning processes; 2) analyze how individualized and respectful care with babies contributes to the fulfillment of their individual development and learning needs; 3) analyze how free motor skills and the possibility of autonomous experiences contribute to the fulfillment of babies' individual development and learning needs; and 4) investigate how the principles of the Piklerian approach are aligned with the principles of Inclusive Education. To this end, the study was developed within a private school of Early Childhood Education located in the municipality of Porto Alegre, which has been inspired by the Piklerian approach. Three babies and their respective reference educators participated as research subjects. For data collection, the study used the Focus Group as the general methodological strategy for conducting meetings with the educators, via Zoom Platform. In addition, videos and photos of the babies were recorded using the Narrative Descriptions methodology and taken as the corpus of analysis along with the transcripts of the meetings. The material was analyzed using the methodology of Textual Discourse Analysis. The results found support the initial hypothesis that the piklerian approach provides subsidies for an inclusive practice in the nursery, given that it emerged in the primary intention of welcoming the differences of babies away from their relatives, in the search to eliminate or mitigate any psychic risks in its development. Although the Piklerian approach was developed in a specific post-war context in Hungary, involving cultural aspects of that place, its basic principles of respect for the baby are universal, serving as the basis for an inclusive practice in different countries, as well as in Brazil.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; Piklerian approach; singularities; nursery.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CELIN – Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

GPEAI – Grupo de Pesquisa em Ensino nos Anos Iniciais

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência em Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NEPAPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

TEA – Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O CUIDADO COM OS BEBÊS DE 0-3 ANOS NO CONTEXTO ESCOLAR, OU QUE TENHAM A ABORDAGEM PIKLERIANA COMO FOCO CENTRAL.....	19
TABELA 2 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROCESSOS INCLUSIVOS DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	26

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA.....	20
QUADRO 2 – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA: ESTUDOS PIKLERIANOS	22
QUADRO 3 – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA: ESTUDOS SOBRE PROCESSOS INCLUSIVOS DE BEBÊS DE 0 A 3.	28
QUADRO 4 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS.	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Estado do Conhecimento	18
2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	35
2.1 Questões norteadoras	35
3 OBJETIVOS.....	36
3.1 Objetivo geral	36
3.2 Objetivos específicos	36
4 MARCO TEÓRICO	37
4.1 O trabalho com bebês na Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos 37	
4.2. Um olhar para o berçário sob a ótica da abordagem pikleriana	51
4.3 Processos inclusivos no berçário: o cotidiano como espaço de investigação das singularidades no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês	60
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	67
5.1 Caracterização do estudo	67
5.2 Participantes e contexto da pesquisa	67
5.3 Procedimentos de coleta de dados	69
5.4 Análise dos dados	71
5.5 Considerações éticas.....	72
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
7. DO SER BEBÊ AO SER EDUCADORA: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO	75
8. AS SINGULARIDADES QUE TORNAM CADA BEBÊ ÚNICO	89
9. FATORES RELACIONADOS À PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO	109
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
11. REFERÊNCIAS	133
ANEXOS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Avanços importantes já foram conquistados na Educação Infantil brasileira, enquanto espaço que considera a criança um sujeito de direitos, vontades e especificidades. Essa trajetória, do ponto de vista legal, tem como marco inicial de destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que passou a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, finalizando com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que tem como enfoque os campos de experiência e os direitos de aprendizagem da criança.

Mas, embora os avanços na Educação Infantil sejam evidentes, ao longo das últimas décadas, ainda existe enraizado um movimento que trata o bebê, ou criança pequena, como um ser incompleto e que atribui à Educação Infantil o papel de ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, ou seja, enxerga apenas o que a criança pode se tornar no futuro, esquecendo-se de dar devido valor ao que ela já é no presente. As práticas ancoradas nessas concepções podem se tornar massificantes e até mesmo excludentes, na medida em que as diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem de cada bebê, no momento presente, não são consideradas.

Portanto, tendo em mente que este contexto acaba desfavorecendo práticas inclusivas, é preciso repensar alguns princípios norteadores da Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito à forma como as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês têm sido concebidas e acolhidas. Nesse sentido, este estudo parte da hipótese de que os princípios teórico-práticos da abordagem pikleriana¹ podem subsidiar uma atuação com bebês que seja inclusiva, pois nos convoca a ter um olhar sensível com cada sujeito, efetivando uma prática humanizada, pautada pelo respeito à criança, reconhecendo que cada um possui suas próprias especificidades e tempos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Embora detalhes desta abordagem serão apresentados no Marco Teórico deste projeto, cabe aqui mencionar que a mesma surgiu na Hungria e foi desenvolvida pela médica pediatra Emmi Pikler, que contribuiu de maneira importante com os estudos sobre as crianças, especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos.

¹ Para referir-se aos estudos desenvolvidos pela médica Emmi Pikler, este estudo utilizará como padrão os termos “abordagem pikleriana” ou “abordagem Pikler”.

Considerando esses aspectos, o estudo vai buscar responder à pergunta de pesquisa: De que maneira, em um berçário inspirado na abordagem pikleriana, as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas? Para isso, também pretende-se responder, de forma específica, 1) quais as concepções das educadoras² em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês? 2) de que maneira o cuidado individualizado e respeitoso com os bebês contribui no acolhimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem? 3) de que maneira a motricidade livre e a possibilidade de vivenciarem experiências autônomas contribuem no acolhimento de suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem? 4) de que maneira os princípios da abordagem pikleriana estão alinhados aos princípios da Educação Inclusiva?

Nesse sentido, considerando o problema de pesquisa proposto, entende-se que o estudo se situa nos campos da Educação Infantil e da Educação Inclusiva, essa última, por sua vez:

[...] caracteriza-se pela preocupação alimentada principalmente pela ciência e pela tecnologia em melhorar as condições de vida de todas as pessoas, por meio da facilitação do acesso de todos aos recursos disponíveis, tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana (MARQUES, Luciana Pacheco, 2007, p. 46).

Portanto, este estudo se justifica à medida em que pesquisas apontam (STERNBERG, 2017) que a Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda é um tema pouco pesquisado no meio científico e, nesse sentido, se faz necessário investigar sobre tal, a fim de ampliar os subsídios teóricos para uma prática que cada vez mais acolha a todos os sujeitos desde a primeiríssima infância, que corresponde à faixa etária dos 0 a 3 anos. A seguir, serão apresentados alguns elementos da minha trajetória que me levaram a escolher o mestrado e, especificamente, trabalhar com essa temática.

Meu desejo de seguir uma trajetória acadêmica surgiu ainda na graduação de Pedagogia, que iniciei no ano de 2013, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, e conclui no ano de 2016. Na época, ao pesquisar sobre os caminhos que deveriam ser percorridos para trilhar uma trajetória acadêmica, descobri a Iniciação Científica, em 2014, por meio de uma pesquisa que estava sendo desenvolvida pelo Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN, junto a Biblioteca Infanto-

² O termo “educadoras” foi utilizado para se referir às profissionais da Educação – professoras, auxiliares, monitoras e estagiárias – que trabalham com a faixa etária de zero a três anos, considerando a representatividade do sexo feminino nessa área.

Juvenil do Hospital São Lucas da PUCRS, que visava a promoção de diferentes formas de comunicação através de textos literários, como auxiliares na reintegração entre pacientes. Participando dessa pesquisa, me encantei ao ver o estreitamento dos laços entre a academia e a comunidade. Após participar deste estudo, surgiu, em mim, a vontade de buscar por outros assuntos relacionados à Educação, e então iniciei como bolsista de Iniciação Científica junto ao Grupo de Pesquisa em Ensino nos Anos Iniciais – GPEAI, no qual pude aprofundar meus conhecimentos em relação ao ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ambas as pesquisas foram agregadoras em minha formação profissional e pessoal, mas, ainda assim, naquele momento, eu sentia que ainda não estava claro o caminho que deveria percorrer em minha profissão: se meu campo de atuação seria as escolas ou não, se seria a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental. Em meio a esse dilema, fui convidada pela Prof. Dra. Marlene Rozek a trabalhar como bolsista de Iniciação Científica junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos – NEPAPI, especificamente em uma pesquisa sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse contexto, pude aprofundar meus conhecimentos em relação à Educação Inclusiva e a Educação Especial e, assim, de forma mais direta, tal temática começou a se articular à minha prática, à medida em que compreendi a inclusão como uma posição ética frente ao trabalho com as pessoas.

Essa articulação com a prática se intensificou também porque, em paralelo à bolsa de Iniciação Científica junto ao NEPAPI, que se deu entre o período de 2015 e 2016, atuei como estagiária em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre que estava se estruturando com base nos princípios da abordagem pikleriana. A escola contava com uma assessoria pedagógica externa que, por meio de encontros semanais de supervisão e observações, permitiu que eu conhecesse, me aproximasse e me encantasse pelos estudos de Emmi Pikler, cuja abordagem está alicerçada em dois pilares importantes: a segurança afetiva e a motricidade livre. Embora esses conceitos sejam mais detalhadamente apresentados na seção do Marco Teórico, cabe aqui, brevemente, trazer que a segurança afetiva e a motricidade livre são conceitos estritamente conectados, visto que o bebê necessita ter um vínculo forte com a sua educadora para que se sinta seguro o suficiente a explorar os novos desafios que surgem durante seu cotidiano, dentre esses, em especial, o desafio de conhecer a si mesmo e o mundo físico e social que o rodeia.

Nesse período em que tive o primeiro contato com a abordagem pikleriana, prestei concurso no município de São Leopoldo/RS para a vaga de Professora de Educação Infantil, pois, a partir dessa minha experiência com a abordagem pikleriana, já tinha em mente que gostaria de atuar com bebês e crianças bem pequenas³. Em 2017, já licenciada em Pedagogia, comecei a atuar como professora do quadro efetivo na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Leopoldo. Inicialmente, a convite da direção da escola, passei a desenvolver um projeto de Ateliê com todas as turmas. E, embora estivesse contente na sala em que estava atuando, eu observava constantemente o berçário, os bebês e suas educadoras, desejosa de um dia estar naquele espaço. Em 2018, então, decidi mudar de turma e comecei a trabalhar como educadora de bebês. Desde então, passei a aprofundar meus estudos em relação à temática do berçário, pois percebi que muito do que eu entendia por docência, ainda era pouco para que eu pudesse entender esse universo dos bebês.

No cotidiano do berçário, os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês são evidentes, bem como as diferenças entre eles nesses processos. Tais diferenças podem ser identificadas em relação à vários aspectos, tais como: aqueles ligados ao momento do sono, à relação com os pais, ao comportamento mais agitado ou mais inibido, aos ritmos de desenvolvimento motor, à relação com as educadoras, entre tantos outros aspectos que podem diferenciar um ser humano do outro. Da mesma forma, os motivos que levam a essas diferenças também são múltiplos, podendo estar relacionados à eventual presença de deficiências, diferenças culturais, de nível socioeconômico, simplesmente diferenças individuais, entre outros.

Assim, a partir das observações feitas no dia a dia, surgiram algumas inquietações e questionamentos em relação aos processos inclusivos no berçário: Como acolher as singularidades sem que as práticas cotidianas, em um ambiente coletivo, massifiquem e homogeneizem a experiência dos bebês? Como respeitar as singularidades e, ao mesmo tempo, garantir os direitos de aprendizagem a todos? Como, então, proporcionar um ambiente mais inclusivo para os bebês? Foram estes e tantos outros questionamentos que me fizeram retomar o meu desejo de seguir uma trajetória acadêmica, agora com a certeza de ter encontrado meu campo de atuação: a Educação Infantil como contexto mais amplo e o berçário, em particular. Com essa clareza, procurei o Programa de Pós-Graduação em

³ Ao longo do estudo trabalharemos com a divisão etária proposta pela BNCC (BRASIL, 2017): creche, que compreende aos bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); pré-escola, que compreende as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Educação da PUCRS, e decidi cursar o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Pessoa e Educação.

Quanto ao meu retorno ao NEPAPI, o mesmo se justifica em função do interesse pela temática da inclusão, entendida aqui como um pensamento filosófico, político, social e econômico, que tem como princípio norteador a concepção de que a Educação é um direito de todos, que fomenta o reconhecimento da diferença como constitutiva, o reconhecimento e abertura ao outro, e o direito à diferença (MARTINS; STERNBERG; ROZEK, 2019). Dessa maneira, a Educação Inclusiva acontece de maneira transversal e compreende a todos, inclusive ao público-alvo da Educação Especial⁴. Minha escolha pelo NEPAPI também se justifica a partir de alguns estudos que o grupo já vem desenvolvendo, que focalizam a temática da inclusão na Educação Infantil, especialmente a publicação do livro “Infância e Inclusão: Princípios inspiradores na Educação Infantil” (MARTINS; STERNBERG; ROZEK, 2019), que foi escrito envolvendo uma parceria entre universidade e escola, com o intuito de dar subsídios aos professores para desenvolverem uma prática inclusiva. Atualmente, o grupo tem se proposto a estudar sobre processo de inclusão socioeducacional de crianças nascidas com deficiência(s), do nascimento aos três anos, com base nos princípios da Intervenção Precoce. Dessa forma, vem se aproximando ainda mais do meu interesse específico pela temática da inclusão junto aos bebês.

Importante mencionar aqui que meu ingresso no Mestrado em Educação se deu em 2019, ano em que me debrucei a delinear a pesquisa para pensar em metodologias que atendessem aos meus objetivos iniciais. Após a qualificação, em dezembro de 2019, o projeto de pesquisa, que já vinha se consolidando, sofreu importantes alterações metodológicas por conta dos atravessamentos da pandemia do Coronavírus⁵. Entre diversos impeditivos, a situação pandêmica inviabilizou a construção de um estudo observacional, que utilizaria como estratégia metodológica a observação não participante (CRESWELL, 2014; MOURA; FERREIRA, 2005).

⁴ Pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída no ano de 2008.

⁵ A doença da COVID-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, teve seu primeiro caso identificado em Wuhan, na China, e em seguida alastrou-se pelo mundo, sendo denominada pela OMS como pandemia.

1.1 Estado do Conhecimento

A fim de fazer um mapeamento em relação aos estudos já publicados sobre a abordagem pikleriana e sobre o tema da inclusão no berçário, realizou-se, no período de fevereiro de 2019 a abril de 2019, uma revisão sistemática da literatura, que envolveu teses e dissertações, em diferentes bases de dados.

A busca sistemática pelo assunto foi feita com base na metodologia de Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015), que contribui para que o pesquisador rompa seus preconceitos acerca do assunto e tome conhecimento das diferentes posições relativas a temática a ser pesquisada, assim como para que o pesquisador compreenda se a temática que escolheu é relevante para a sociedade, bem como se é algo inovador. Ademais, a busca sistemática dos periódicos, teses, dissertações e livros que irão compor o corpus de análise, contribui para que a pesquisa não fique enviesada, já que a busca é ampliada, não se restringindo apenas aos estudos que estão de acordo com o pensamento do autor (MOROSINI, 2015).

Quanto aos descritores utilizados na busca, optou-se por dois grandes conjuntos. Um primeiro, que buscou identificar os estudos nacionais que utilizaram, como aporte teórico principal (ou como um dos principais), a abordagem pikleriana⁶. Sabendo-se que a inserção dessa abordagem é ainda recente no país⁷, entendeu-se como relevante, primeiro, verificar o que os estudos que a utilizam têm abordado e, em particular, se a temática do presente projeto já vem sendo pauta de outros estudos inspirados na abordagem de Emmi Pikler. Um segundo conjunto de descritores, por sua vez, focalizou o tema mais geral do presente projeto, a saber, a temática da inclusão no contexto do berçário.

Dessa forma, para a busca inicial, com a finalidade de abranger estudos relacionados a abordagem pikleriana, optou-se pelos descritores “abordagem Pikler” e “Pikler”. Com a intenção de buscar o máximo de estudos relacionados a temática, não se aplicou nenhum

⁶ Os resultados dessa etapa do estudo foram publicados no artigo: ABREU, Gabriela Vieira Soares de; MARTINS, Gabriela Dal Forno. SER EDUCADORA DE BEBÊS: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS INSPIRADOS NA ABORDAGEM PIKLERIANA. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3983/2830>

⁷ Conforme o site da Rede Pikler Brasil, as discussões sobre os princípios da abordagem Pikler tiveram início no Brasil por volta da década de 1990. Ao longo dos anos seguintes, materiais teóricos sobre a abordagem foram traduzidos para o português, e alguns cursos e seminários são desenvolvidos à luz dos princípios piklerianos. Em 2012 a Rede Pikler Brasil é fundada durante um seminário de aprofundamento em Porto Alegre (RS), o que faz com que a abordagem seja mais conhecida e difundida pelo Brasil, já que até então, as discussões aconteciam mais entre o eixo Porto Alegre – São Paulo.

filtro na busca, apenas usou-se aspas na busca pelo termo “abordagem Pikler”. Essas palavras foram utilizadas, inicialmente, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Após, optou-se por expandir a busca no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e nos repositórios nacionais das universidades que possuem o Programa de Pós-graduação em Educação com notas seis e sete na CAPES, a saber: Repositório Digital da Biblioteca Unisinos, Teses e Dissertações Eletrônicas da PUCRS, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG, Repositório Digital Institucional da UFPR, LUME - Repositório Digital UFRGS, Pantheon - Repositório Institucional da UFRJ, Repositório Institucional UNESP e Repositório Institucional da UFSCar.

Como critérios de seleção para o corpus de análise, optou-se por selecionar teses e dissertações que discorressem sobre a educação de bebês de zero a três anos no contexto escolar ou que tivessem a abordagem pikleriana como foco central, ainda que sem focalizar diretamente o trabalho com bebês (por exemplo, estudos sobre formação de professores). Todos esses estudos, encontrados e selecionados, estão apresentados na Tabela 1.

É importante salientar que os estudos que foram excluídos, nessa primeira seleção, eram repetidos ou tratavam de temáticas relacionadas aos bebês, mas fora do contexto escolar, e não tinham relação nem com a abordagem pikleriana e nem com a educação de bebês (ex.: método Feldenkrais para alunos de graduação da psicologia clínica, função materna no período de dependência do bebê, peças mecânicas de usinagem). Muitas das teses e dissertações encontradas com esses descritores traziam apenas alguma citação relacionada à abordagem pikleriana, sendo que o estudo no geral tratava de assuntos diferentes aos de interesse no presente projeto.

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O CUIDADO COM OS BEBÊS DE 0-3 ANOS NO CONTEXTO ESCOLAR, OU QUE TENHAM A ABORDAGEM PIKLERIANA COMO FOCO CENTRAL.

DESCRITOR	LOCAL DE BUSCA	BUSCA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
“abordagem Pikler”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	1
“abordagem Pikler”	Portal de Teses e Dissertações da CAPES	Geral	1	1
“abordagem Pikler”	Biblioteca da ANPED	Geral	0	0
Pikler	Repositório Digital da Biblioteca Unisinos	Geral	0	0

Pikler	Teses e Dissertações Eletrônicas da PUCRS	Geral	2	0
Pikler	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG	Geral	0	0
Pikler	Repositório Digital Institucional da UFPR	Geral	2	0
Pikler	LUME - Repositório Digital UFRGS	Geral	11	4
Pikler	Pantheon - Repositório Institucional da UFRJ	Geral	0	0
Pikler	Repositório Institucional UNESP	Geral	0	0
Pikler	Repositório Institucional da UFSCar	Geral	0	0
Pikler	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	4	0
Pikler	Portal de Teses e Dissertações da CAPES	Geral	7	2
Pikler	Biblioteca da ANPED	Geral	0	0
Critérios de seleção utilizados: Teses e dissertações sobre o cuidado com os bebês de 0-3 anos no contexto escolar, ou que tenham a abordagem pikleriana como foco central.				
TOTAL ENCONTRADO: 28 teses e dissertações			TOTAL UTILIZADO: 8 teses e dissertações	

Fonte: elaborada pela autora (2021).

As oito teses e dissertações selecionadas foram analisadas através da sistematização de algumas informações-chave. Segundo a metodologia do Estado do Conhecimento, dá-se a esse processo o nome de bibliografia sistematizada, que:

[...] se constitui na relação dos trabalhos de teses ou dissertações a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados. Esses itens podem ser substituídos por outros de acordo com o objetivo da pesquisa (MOROSINI, 2015, p. 5).

Um exemplo de sistematização pode ser encontrado na Tabela 2.

QUADRO 1 – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	SUJEITOS DO ESTUDO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2013	FOCHI, Paulo Sérgio	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Bebês entre 6 e 14 meses.	Este estudo se ocupou em investigar sobre quais ações dos bebês com idade entre 06 e 14 meses emergiam de suas experiências com o mundo	A Pedagogia nesta pesquisa é o campo de conhecimento escolhido e, em virtude disso, utilizou-se como metodologia a abordagem da documentação pedagógica de Loris Malaguzzi e de seus interlocutores. Além	Ações de comunicar, ações autônomas e ações de saber-fazer foram aquelas reveladas ao longo do trabalho através de histórias narradas e mini-histórias.

			contextos de vida coletiva				em contextos de vida coletiva. A partir desta pergunta, também se procurou discutir sobre como as ações dos bebês problematizam o professor desta faixa etária e de que forma se pode pensar no conhecimento pedagógico diante deste cenário.	destes, Emmi Pikler, suas companheiras de trabalho e também Jerome Bruner compõem o quadro teórico deste estudo.	
--	--	--	----------------------------	--	--	--	---	--	--

Fonte: adaptada de Morosini (2015).

As teses e dissertações encontradas foram publicadas em um período de seis anos, sendo que o estudo mais antigo é do ano de 2013 e os mais atuais são do ano de 2018. Os anos que registraram uma menor frequência de estudos foram 2013 (f = 1), 2015 (f = 1) e 2016 (f = 1). Já os anos com maior frequência de estudos relacionados à temática foram 2014 (f = 2) e 2018 (f = 3). A partir desses dados, é possível afirmar que os estudos na área são ainda bastante incipientes.

No que diz respeito aos oito estudos encontrados, cinco compreendem o nível de mestrado e três estudos compreendem o nível de doutorado. Em relação ao programa de pós-graduação, predominaram estudos advindos de programas de pós-graduação em Educação (f = 6), sendo que o restante dos estudos está relacionado a programas de pós-graduação em Psicologia (f = 2).

Os estudos em sua maioria foram desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul (f = 6), e o segundo estado com mais ocorrência é o de São Paulo (f = 2). No que diz respeito às instituições, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi a com mais ocorrência de estudos (f = 5), sendo que os outros 3 estudos correspondem a Universidade Regional do

Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Todos os estudos encontrados são de abordagem qualitativa, a partir de diferentes metodologias, como estudo de caso, etnografia e documentação pedagógica. Dentre eles, predominaram estudos em que os sujeitos da pesquisa são os bebês (f = 4), e o restante dos estudos contavam com adultos e bebês como sujeitos da pesquisa (f = 2), ou apenas professoras ou gestoras (f = 2).

Os objetivos dos estudos relacionados a abordagem pikleriana foram classificados em categorias de análise, elaboradas a posteriori: Identidade do professor de bebês, Interações entre educadoras e bebês, Ações dos bebês no contexto coletivo e Corpo e aprendizagem. A Tabela 3, denominada como Bibliografia Categorizada (MOROSINI, 2015), apresenta a frequência de estudos em cada categoria, a referência de cada estudo, bem como os sujeitos participantes de cada um deles.

QUADRO 2 – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA: ESTUDOS PIKLERIANOS

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	REFERÊNCIAS	SUJEITOS DA PESQUISA
AÇÕES DOS BEBÊS NO CONTEXTO COLETIVO	4	FOCHI, Paulo Sergio. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim? ”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013.	o Bebês entre 6 meses a 1 ano e 2 meses de idade.
		VARGAS, Gardia Maria Santos de. Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância. 2014.	o Bebês e crianças bem pequenas entre 6 meses a 2 anos de idade.
		VASCONCELOS, Almeida Queila. Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. 2015.	o 13 bebês e crianças bem pequenas entre 1 ano e 5 meses a 2 anos e 3 meses de idade.
		PINHEIRO, Deise Raquel Cortes. As imagens de crianças na escola da infância: espaço, tempo e materiais. 2018.	o 12 bebês e crianças bem pequenas com idade entre 1 ano e 1 ano e 8 meses.
INTERAÇÕES ENTRE EDUCADORAS E BEBÊS	2	GABRIEL, Marília Reginato. Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. 2016.	o 7 educadoras de berçário.
		GARCIA, ANDREA COSTA. Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas. 2018.	o 21 bebês com idades variando entre 5 e 10 meses o 6 educadoras.
CORPO E APRENDIZAGEM	1	BEBER, Irene Carrillo Romero. As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância. 2014.	o 25 crianças pequenas entre 2 e 3 anos de idade.
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE BEBÊS	1	CARVALHO, Fatima do Socorro da Silva. Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas” em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos. 2018.	o 3 educadoras de bebês e crianças bem pequenas. o 1 diretora.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A categoria “Ações dos bebês no contexto coletivo” foi criada a partir do agrupamento de estudos que tinham o objetivo de evidenciar que os desejos dos bebês precisam ser respeitados, a fim de que eles tenham liberdade de explorar, investigar, e assim aprender a partir de suas inquietações, de modo que este entendimento problematiza o real papel da educadora de bebês. Em seu estudo, Vargas (2014) indica que o trabalho com bebês precisa fugir do comum, do padrão, e deve reconhecer a complexidade e singularidade de cada bebê. Da mesma maneira, Fochi (2013) defende que as ações dos bebês são iniciadas a partir de suas intenções, e para que isso ocorra, o professor precisa estar aberto ao inesperado, ao novo, precisa estar atento as demandas de cada um, desenvolvendo um trabalho à sombra, de maneira a dar visibilidade aos interesses de cada bebê. Pinheiro (2018) defende que os bebês são competentes e capazes de interagir com o mundo de diferentes maneiras e linguagens; e isso acontece quando eles estão amparados por um adulto interessado em suas ações, que tenha conhecimento para criar um ambiente adequado ao desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Corroborando com tais pensamentos, Vasconcelos (2015), convoca os professores a pensar em ações dentro da escola que propiciem a participação ativa de todos, desde os bebês, de maneira a não ser excludente.

Ou seja, pode-se dizer que, para proporcionar um espaço em que o bebê tenha a liberdade de agir a partir do seu desejo, é necessário que o professor esteja alicerçado em princípios inclusivos, que valorizam a singularidade da ação de cada bebê. Nesse sentido, pedagogias tradicionais, em que os professores são os detentores do saber, não comportam uma prática que visa o protagonismo do bebê, no qual a educadora toma o lugar de observador da ação do bebê. Os estudos evidenciam que a abordagem Pikler tem sido utilizada como apoio para mostrar que o bebê é competente e aprende a partir do seu desejo.

A categoria “Interações entre educadoras e bebês” surgiu a partir de dois estudos que se propuseram a investigar sobre a importância de a educadora manter uma relação que respeita a individualidade do bebê e oferece segurança para que ele possa agir de maneira autônoma. Ambos trazem a abordagem Pikler como base para, principalmente, embasar a discussão sobre a importância de uma relação afetiva de qualidade entre educadora e bebê. Garcia (2018), em seu estudo, indica que as interações de qualidade propiciam ao bebê um ambiente favorável a aprendizagem e participação. Também evidenciou a importância de haver um espaço formativo de diálogo entre as educadoras, pois notou-se que não havia momentos de problematização e reflexão das práticas, algo tão importante para que se

constitua uma prática em que todas as educadoras estejam de comum acordo. Essa necessidade era mais latente ao observarem a rotatividade de educadoras que atendiam os bebês; no mesmo dia um bebê poderia ser atendido por diferentes educadoras, de modo que algumas eram mais sensíveis ao bebê e outras não.

O estudo de Gabriel (2016), por sua vez, evidenciou que a competência das educadoras em interagir com os bebês melhorou consideravelmente após os diálogos sobre organização do espaço do berçário e rotina, de maneira que ao permitirem que os bebês tivessem mais autonomia em um espaço preparado e enriquecido, elas tiveram mais tempo para se dedicar aos bebês de forma individualizada. Gabriel (2016) nos alerta ao fato de que as educadoras precisam ter uma formação de qualidade e um local de escuta, a fim de que os bebês tenham um adulto responsivo ao seu lado, de maneira que não fiquem à mercê da sorte de ter um adulto sensível ou não as suas demandas. Este estudo, assim como os demais da categoria “Ações dos bebês no contexto coletivo”, também indica que o papel da educadora muda ao permitirmos que o bebê aja a partir do seu desejo, pois ele passa a ser um observador da ação do bebê ao invés de comandá-la. Nesse sentido, nota-se que os dois estudos revelam que a problematização e reflexão da prática são fatores essenciais para que as interações entre educadora e bebê sejam cada vez mais qualificadas.

A categoria “Corpo e Aprendizagem” foi criada a partir do estudo de Beber (2014), que buscou compreender as relações entre a dimensão corpórea e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem pequenas (2 a 3 anos). Evidenciou-se que as crianças aprendem por meio das relações que estabelecem com o mundo, ao terem liberdade de movimentos e exploração em um ambiente que potencialize a ação das crianças. Nessa lógica de pensamento, o estudo sugere que a educadora mude seu papel de transmissor, para o de observador, preocupado com o ambiente, com as necessidades da criança, em que o seu papel é fundamental para transmitir segurança para a criança.

Finalmente, a categoria “Identidade do professor de bebês” foi criada a partir do estudo de Carvalho (2018), que buscou compreender qual o entendimento das educadoras em relação à sua função na Educação Infantil, mais especificamente no trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos. Este estudo demonstrou a falta de conhecimento das educadoras em relação ao seu papel no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, pois em seus relatos, elas demonstravam não considerar o cuidar e o educar como indissociáveis, de modo que despender tempo para o cuidado era considerado frustrante entre elas, pois ocupava o horário

das atividades dirigidas, estas consideradas pedagógicas e importantes para que os bebês e crianças pequenas fossem preparadas, desde cedo, para o Ensino Fundamental.

Ao analisarmos os estudos relacionados à abordagem Pikler, podemos dizer que eles indicam uma intenção dos autores em desvelar o bebê, evidenciando que são sujeitos competentes, com desejos e vontades. E, para dar conta desse bebê, a educadora precisa repensar a sua ação, sendo responsiva, observadora, pesquisadora, sempre refletindo sobre sua prática, propiciando um espaço/ambiente rico para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Notou-se também a lacuna deixada pela formação inicial, como ficou evidente nos estudos a falta de entendimento das educadoras em relação ao papel da educadora de bebês:

Verificou-se que ainda hoje não há uma formação inicial específica para esta categoria profissional e que continuam sendo admitidas as formações em Pedagogia e Magistério, que abarcam com maior ênfase o início do ensino fundamental I, além da formação para gestores (diretores, supervisores, orientadores) (CARVALHO, 2018, p. 78).

Notou-se também que a falta de entendimento das educadoras em relação à função da Educação Infantil na vida dos bebês e crianças pequenas, já que tinham o entendimento desse estágio educacional como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Os estudos encontrados apontam que no Brasil a abordagem Pikler ainda é pouco difundida, entretanto, seus princípios e conceitos estão, aos poucos, ganhando espaço nas universidades. E, tendo em vista que são ainda inexistentes as dissertações e teses que discutem, de forma específica, as temáticas da inclusão de bebês sob o viés da abordagem pikleriana, optou-se por realizar um segundo conjunto de buscas, envolvendo somente o tema mais geral da inclusão escolar no berçário, visando compreender o que vem sendo investigado no Brasil sobre esta questão.

Para tanto, decidiu-se definir novos descritores para a pesquisa, que foram combinados entre si. No que diz respeito ao bebê, foram selecionados os seguintes descritores: “Educação Infantil”, “bebê”, “zero a três anos”, “primeira infância”. E, em relação à temática da inclusão, foram selecionados os seguintes descritores: “deficiência”, “inclusão”, “Educação Inclusiva”, “Educação Especial” e “necessidades educativas especiais”. Esses descritores foram utilizados em pares, até que todas as combinações tivessem sido feitas (ex. “Educação Infantil” AND deficiência; “Educação Infantil” AND inclusão). Como critério de seleção, buscou-se por teses e dissertações que tratassem sobre processos inclusivos de bebês de zero a três anos no contexto escolar.

Importante mencionar que, embora o presente estudo não tenha como foco, exclusivamente, o público-alvo da Educação Especial, optou-se, neste Estado do Conhecimento, por incluir palavras-chaves que, no Brasil, têm sido associadas à temática da inclusão, de modo a contemplar estudos que discutem a questão das diferenças no contexto da Educação Infantil.

Para essa busca, optou-se somente pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes e pela a Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; e foi delimitado o período de 2009 a 2019, pensando no marco legal da Educação Inclusiva que se deu no ano de 2008, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). É importante dizer que nessa segunda busca, as teses e dissertações excluídas tratavam de processos inclusivos na Educação Infantil, mas com foco somente em crianças de 4 a 6 anos. Também foram excluídas teses e dissertações que tratavam, por exemplo, de deficiências relacionadas ao uso de bebidas, inclusão no Ensino Fundamental, estudos relacionados à maternidade e estudos que focalizavam a escola especial. A Tabela 4 apresenta os resultados da busca.

TABELA 2 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROCESSOS INCLUSIVOS DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO ESCOLAR.

PALAVRA	FILTRO	BUSCA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
“Educação Infantil” AND Deficiência	2009-2019	Geral	127	19
“Educação Infantil” AND Inclusão	2009-2019	Geral	231	5
“Educação Infantil” AND “Educação Inclusiva”	2009-2019	Geral	73	0
“Educação Infantil” AND “Educação Especial”	2009-2019	Geral	137	0
“Educação Infantil” AND “Necessidades Educativas Especiais”	2009-2019	Geral	6	0
Bebê AND Deficiência	2009-2019	Geral	134	0
Bebê AND Inclusão	2009-2019	Geral	169	0
Bebê AND “Educação Inclusiva”	2009-2019	Geral	9	0
Bebê AND “Educação Especial”	2009-2019	Geral	30	0
Bebê AND “Necessidades Educativas Especiais”	2009-2019	Geral	4	0
“Zero a três anos” AND Deficiência	2009-2019	Geral	8	0
“Zero a três anos” AND Inclusão	2009-2019	Geral	9	0
“Zero a três anos” AND “Educação Inclusiva”	2009-2019	Geral	2	0
“Zero a três anos” AND “Educação Especial”	2009-2019	Geral	7	0
“Zero a três anos” AND “Necessidades Educativas Especiais”	2009-2019	Geral	0	0
“Primeira Infância” AND Deficiência	2009-2019	Geral	11	0
“Primeira Infância” AND Inclusão	2009-2019	Geral	13	0

“Primeira Infância” AND “Educação Inclusiva”	2009-2019	Geral	2	0
“Primeira Infância” AND “Educação Especial”	2009-2019	Geral	8	0
“Primeira Infância” AND “Necessidades Educativas Especiais”	2009-2019	Geral	0	0
Critério de seleção: Teses e dissertações que tratassem sobre processos inclusivos de bebês de zero a três anos no contexto escolar.				
TOTAL ENCONTRADO: 980 teses e dissertações			TOTAL UTILIZADO: 24 teses e dissertações	

Fonte: elaborada pela autora (2021).

O corpus de análise dos estudos sobre a inclusão de bebês contou com um total de 24 teses e dissertações, que foram organizados em uma tabela sistematizada (MOROSINI, 2015), que contou com os mesmos itens da tabela sistematizada dos estudos piklerianos. Estes estudos encontrados foram publicados em um período de 9 anos, sendo que o estudo mais antigo é do ano de 2009, e os mais atuais são do ano de 2018. O ano que registrou menor frequência de estudos foi 2009 ($f = 1$) e o ano que registrou maior frequência de estudos foi 2016 ($f = 4$). No período entre 2009 e 2013, foram encontrados 8 estudos e no período entre os anos de 2014 e 2018 foram encontrados 16 estudos. Nesse sentido, pode-se afirmar que embora os estudos estejam em crescente aumento, ainda são recentes.

Os estudos, em sua maioria, corresponderam ao nível de mestrado ($f = 19$), e o restante correspondeu ao nível de doutorado ($f = 5$). Predominaram dissertações de mestrado que foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação ($f = 16$). Também houve a ocorrência de estudos relacionados a programas de Doutorado em Educação ($f = 4$), Doutorado em Psicologia ($f = 1$), Mestrado em Distúrbios de Desenvolvimento ($f = 1$), Mestrado em Saúde na Comunidade ($f = 1$) e Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde ($f = 1$).

Em relação às Universidades, a que teve mais frequência de estudos foi a Universidade Federal do Espírito Santo ($f = 7$), também apareceram estudos na Universidade de São Paulo ($f = 2$), Universidade Estadual Paulista ($f = 3$), Universidade Federal do Rio Grande do Sul ($f = 3$), Universidade Federal de Goiás ($f = 3$), Universidade Federal do Maranhão ($f = 2$), Universidade Presbiteriana Mackenzie ($f = 1$), Universidade Federal da Bahia ($f = 1$), Universidade Metodista de São Paulo ($f = 1$) e Universidade de Brasília ($f = 1$).

A partir dos objetivos dos estudos, foram criadas, a posteriori, as seguintes categorias de análise: Práticas pedagógicas na Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, Políticas Públicas, Relações sociais entre crianças, Tecnologia Assistiva, Avaliação do desenvolvimento dos bebês e crianças na creche, Interações entre educadoras e bebês.

QUADRO 3 – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA: ESTUDOS SOBRE PROCESSOS INCLUSIVOS DE BEBÊS DE 0 A 3.

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	REFERÊNCIAS	SUJEITOS DA PESQUISA
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10	BORGES, Gabriela Silva Braga. Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche. 2016.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 5 educadoras
		OLIVEIRA, Cinthya Campos de. Concepções de Profissionais da Educação Infantil Sobre a Educação Especial para Crianças de Zero a Três Anos. 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 4 profissionais que atuam na Secretaria da Educação ○ 2 diretoras ○ 4 pedagogas ○ 9 educadoras ○ 2 professoras especializadas em educação especial ○ 2 professoras de educação física ○ 7 assistentes de Educação Infantil ○ 2 estagiárias
		DIAS, Israel Rocha. O bebê com síndrome de down: um estudo no centro de Educação Infantil CRIARTE-UFES. 2015.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1 bebê com síndrome de Down com 1 ano e 6 meses de idade. ○ Mãe do bebê ○ 1 diretora ○ 2 educadoras
		RABELO, Dayane Bollis. O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2 bebês surdos de 1 ano de idade.
		FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola. 2011.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Direção da escola ○ Educadoras ○ Pais ○ Educadoras especiais assessoras
		MIRANDA, Maria de Jesus Cano et al. Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. 2011.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 172 Profissionais da Educação Infantil – diretoras, coordenadoras pedagógicas, supervisoras, orientadoras, educadoras (de sala de aula e especialistas) e pais e/ou responsáveis das crianças ○ 30 crianças pequenas e bem pequenas que possuem alguma deficiência, com idades entre 3 a 6 anos.
		BATISTA, Roseliny de Moraes Martins et al. O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de SÃO LUÍS-MA. 2012.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 10 Gestoras/ou coordenadoras ○ 10 educadoras ○ 10 crianças bem pequenas e crianças pequenas com NEE, com idade entre 3 a 6 anos ○ 10 mães
		CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira et al. Práticas pedagógicas e socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> ○ 4 bebês e crianças pequenas com diagnóstico de DI, com

		com crianças com deficiência intelectual na educação infantil. 2018.	idade entre 1 ano e 8 meses a 6 anos. ○ 4 educadoras ○ 1 professora de Atendimento Educacional Especializado.
		OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2016.	○ 8 crianças pequenas e bem pequenas público-alvo da educação especial, com idade entre 2 a 6 anos ○ 10 educadoras ○ 3 pedagogas ○ 1 diretora ○ 1 coordenadora ○ 2 auxiliares
		PINHEIRO, Fernanda Costa et al. A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades. 2015.	○ 10 educadoras ○ 2 professoras da sala de recursos multifuncionais.
AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	5	SANTOS, LCSS. Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. 2016.	○ 2 crianças bem pequenas com baixa visão, ambos com 3 anos de idade. ○ 3 educadoras ○ 1 educadora da educação especial Mãe das crianças ○ 2 gestoras da educação especial ○ 1 pedagoga ○ 1 diretora ○ 1 coordenador das ações do tempo integral na Educação Infantil.
		COTONHOTO, Larissy Alves. Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014.	○ 14 crianças com idades entre 3 a 7 anos (seis crianças surdas, sete crianças com manifestações de TGD e uma criança com Síndrome de Down) ○ 2 educadoras de educação especial da SRM ○ Educadoras regentes do turno da manhã ○ 2 pedagogos.
		MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. 2016.	○ 3 educadoras de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado nas escolas infantis e o ○ Gestora de educação especial da rede. ○ gestoras dos serviços de educação infantil da rede municipal de Bologna.
		JESUS, Lana Tuan Borges de. A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento. 2015.	○ 2 crianças pequenas e bem pequenas que são cegas congênitas, com idades entre 3 e 4 anos ○ Mães das crianças ○ 2 educadoras ○ 2 Pedagogas Especializadas que acompanham as crianças no CAEE.
		SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos. 2017.	○ 6 pais ○ 6 educadoras ○ 6 bebês e crianças bem pequenas com idades entre 1 ano e 4 meses a 3 anos e 6 meses
POLÍTICAS PÚBLICAS	4	MIRANDA, Caroline Fagundes Schalch. Indicadores da qualidade na	○ 16 educadoras.

		educação infantil relacionados à criança com deficiência. 2010.	
		SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação. 2018.	o Análise documental
		ROCHA, Railda Lopes da et al. Educação Infantil como direito fundamental da criança cega congênita. 2014.	o Análise documental
		NUNES, Monica Isabel Canuto et al. Crianças público alvo da educação especial na educação infantil. 2015.	o 18 gestoras, secretárias municipais de educação, coordenadoras de educação especial, diretoras e coordenadoras pedagógicas o 15 educadoras regentes e de apoio de instituições de educação infantil
RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS	2	RODRIGUES, R.S.E.H. Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil. 2011.	o 2 crianças pequenas com deficiência, com idade entre 3 e 5 anos.
		ANHÃO, Patricia Pafaro Gomes. O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil. 2009.	o 6 crianças pequenas e bem pequenas com Síndrome de Down, com idade entre 3 a 6 anos. o 6 crianças pequenas e bem pequenas com desenvolvimento típico, com idade entre 3 a 6 anos.
TECNOLOGIA ASSISTIVA	1	ROCHA, Aila Narene Dahwache. Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil. 2010.	o 1 criança bem pequena com paralisia cerebral, com 3 anos de idade. o 1 criança pequena com paralisia cerebral, com 6 anos de idade.
AValiação DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS NA CRECHE	1	BAGAGI, Priscilla dos Santos. Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores. 2010.	o 6 educadoras.
INTERAÇÕES ENTRE EDUCADORAS E BEBÊS	1	BOSSI, Tatiele Jacques. Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos. 2017.	o 3 educadoras o 1 criança bem pequena de 2 anos de idade, com deficiência física.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Embora tenham sido selecionados 24 teses e dissertações relacionadas ao tema inclusão de bebês, as quais, em sua maioria, focalizaram a faixa etária de dois a seis anos, ou três a seis anos, optou-se por aprofundar a análise nos estudos que focalizaram, especificamente, os processos inclusivos com bebês e crianças bem pequenas, que

correspondem a um total de seis estudos que estão destacados em vermelho no Quadro 3. Portanto, primeiramente, serão apresentadas de modo geral as sete categorias emergentes da busca, e, posteriormente, serão apresentados os principais resultados dos seis estudos que focalizaram a faixa etária de 0 a 3 anos.

A partir de 10 estudos que buscavam compreender sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Infantil, emergiu a categoria Práticas pedagógicas na Educação Infantil. A categoria AEE na Educação Infantil agrupou cinco estudos que buscavam compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no âmbito da Educação Infantil. Já a categoria Políticas Públicas emergiu a partir de quatro estudos que trataram de compreender sobre o lugar dos bebês e crianças com deficiência nas políticas públicas.

A categoria Relações sociais entre crianças surgiu a partir de dois estudos que buscavam compreender sobre as interações entre crianças público-alvo da Educação Especial com as demais crianças de uma escola de Educação Infantil. A categoria Tecnologia Assistiva foi criada a partir do estudo de Rocha (2010), que buscou compreender sobre o processo de prescrição e confecção de recursos da tecnologia assistiva. Também emergiu a categoria Avaliação do desenvolvimento dos bebês e crianças na creche, a partir do estudo de Bagagi (2010), que buscou analisar as habilidades funcionais de bebês na escola de Educação Infantil. A categoria interações entre educadoras e bebês emergiu a partir do estudo de Bossi (2017), que focalizou a inclusão do bebê na creche, dando ênfase nas interações entre educadoras e bebê.

Dentre os seis estudos selecionados para aprofundamento da análise, quatro correspondem à categoria Práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo que os demais correspondem à categoria AEE na Educação Infantil ($f = 1$) e Interação entre educadoras e bebês ($f = 1$). Portanto, pode-se dizer que os estudos que focalizam exclusivamente a faixa etária do zero a três anos estão preocupados em compreender principalmente como está ocorrendo o processo inclusivo desses bebês, bem como compreender sobre as práticas das educadoras. É importante ressaltar que dentre os seis estudos, quatro correspondem ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Na categoria Práticas pedagógicas na Educação Infantil, Oliveira (2014), em seu estudo intitulado “Concepções de Profissionais da Educação Infantil Sobre a Educação Especial para Crianças de Zero a Três Anos”, evidenciou que os professores entendem a

importância da Educação Infantil para as crianças no geral, dando ênfase principalmente para a socialização, entretanto, em relação aos aspectos relacionados ao cuidado, quase não houve menção. As educadoras compreendem que a inclusão não se dá apenas na matrícula das crianças público-alvo da Educação Especial e para que esse processo se efetive, é necessário um movimento por parte das educadoras de desenvolver práticas que alcancem essas crianças. As educadoras também ressaltam a falta de formação para trabalhar com essas crianças, bem como de efetivação de formações continuadas consistentes.

O estudo de Dias (2015), intitulado “O bebê com Síndrome de Down: um estudo no centro de Educação Infantil CRIARTE-UFES”, que também faz parte da categoria Práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciou que, embora as práticas pedagógicas das educadoras entrevistadas estivessem alicerçadas em princípios inclusivos, parecia que as educadoras não tinham a plena consciência disso. Além disso, as educadoras demonstraram ter a consciência de que a Educação Inclusiva é um processo mais amplo do que tão somente matricular nas escolas regulares de Educação Infantil as crianças público-alvo da Educação Especial.

Rabelo (2014), em seu estudo intitulado como “O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas”, destacou que a falta de estrutura para receber as crianças é um dos grandes empecilhos para que a escola seja inclusiva e também a falta de fluência na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Também foi evidenciado que os educadores acreditam na Educação Inclusiva, porém, não compreendem como efetivá-la, deixando claro a necessidade da formação continuada. Ao mesmo tempo, notou-se os esforços das educadoras em aprender LIBRAS com a professora bilíngue, que presta apoio para a escola, bem como o trabalho em conjunto com ela.

Borges (2016), no trabalho intitulado como “Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche”, que pertence a categoria “Práticas pedagógicas na Educação Infantil”, entendia a estimulação precoce pelo viés da inclusão, em que seus serviços deveriam ser direcionados para as crianças com práticas colaborativas, de aceitação, em que fosse promovida a interação entre a vizinhança, escola, família, de maneira que o desenvolvimento global da criança fosse fomentado. O estudo mostrou o desconhecimento dos educadores em relação à estimulação precoce, de modo que as presenças de crianças público-alvo da Educação Especial na sala não modificaram as práticas

das educadoras. As atividades das educadoras eram feitas de maneira intuitiva, sem nenhum aporte teórico específico. A autora ainda relata que:

As professoras retrataram que a inserção da criança com deficiência não trouxe mudanças nas suas práticas pedagógicas, que elas apenas dispensavam uma atenção maior para a criança seja buscando desenvolver atividades de socialização, jogos e atividades pedagógicas pensadas para a turma de maneira geral (BORGES, 2016, p. 146)

As educadoras destacaram a falha na formação inicial e na formação continuada em relação ao trabalho com crianças público-alvo da Educação Especial. Além disso, as educadoras demonstraram certo desconhecimento em relação ao cuidar, já que por vezes tentavam evidenciar em suas falas o discurso de que além de cuidar, elas auxiliavam a desenvolver habilidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Dentro da categoria AEE na Educação Infantil, o estudo de Santos (2016), intitulado como “Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil”, destacou a importância de novos estudos relacionados a faixa etária de zero a três anos, visto que a Educação Infantil ainda é tratada como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, influenciando inclusive as práticas direcionadas ao AEE. Nessa direção, o estudo evidenciou, por exemplo, que as professoras do AEE desenvolviam práticas de leitura e escrita com crianças de três anos com baixa visão. O estudo também evidenciou a falta de cooperação entre a professora da Educação Especial e a professora da turma, já que elas relataram que não se reuniam para criar um planejamento específico para as crianças portadoras dessa deficiência. Também ficou evidente que a professora da Educação Especial tinha uma relação afetiva importante com as duas crianças, porém, como afirma Santos (2016, p. 125): “pouco foi explorado dessa relação no intuito de promover a aprendizagem”.

Finalmente, o estudo de Bossi (2017), que compreende a categoria Interações entre educadoras e bebês, teve como objetivo investigar as contribuições de um programa inspirado nas ideias winnicottianas, que visava acompanhar educadoras de creche em contextos inclusivos. O programa não tinha o intuito de ensinar a educadora a lidar com um bebê com deficiência física, bem como não tinha o intuito de ensinar a elas os conceitos winnicottianos, mas, sim, promover um espaço de reflexão para todas, pois, segundo Bossi (2017): “O que se acreditava que traria impacto na relação educadora-bebê era a atividade reflexiva. Essa sim teria a possibilidade de levar a uma atitude acolhedora, ativa e responsável com o bebê com deficiência.”. Nesse sentido, o estudo evidenciou que o berçário só será inclusivo por meio da relação estável entre educadora-bebê, de modo que os conhecimentos em Educação

Especial não devem ser ignorados, porém eles não podem estagnar a prática da educadora. Os resultados encontrados nesse estudo indicam a proximidade da abordagem Pikler com uma prática inclusiva no berçário, já que um de seus pilares é o vínculo forte e estável entre educadora e bebê.

Os estudos apontam que existe uma lacuna em relação a pesquisas que focalizam o processo inclusivo na escola, na faixa etária de zero a três anos. Os estudos também evidenciaram a lacuna da formação inicial em relação ao trabalho com bebês com deficiência, bem como a falta de busca por esses conhecimentos, por parte das educadoras, que em consequência disso, desempenham suas tarefas de maneira intuitiva. É possível também notar a falta de entendimento das educadoras em relação ao cuidar, aspecto tão fundamental na promoção do desenvolvimento de qualquer bebê, seja com deficiência, ou não. Ainda, é importante ressaltar que, o estudo de Bossi (2017), foi o que mais evidenciou aspectos de uma prática inclusiva no berçário, pois demonstrou que, para além de métodos e instrumentos, apenas uma postura reflexiva da educadora seria capaz de promover uma atitude mais responsável com os bebês.

Frente aos achados do Estado do Conhecimento, fica evidente a importância de pesquisar sobre o acolhimento das singularidades dos bebês no berçário, buscando caminhos possíveis para uma prática inclusiva, de respeito aos diferentes tempos, ritmos, aspectos culturais, dentre tantas outras características que torna cada ser, único. Esses estudos colaboraram para uma aproximação da temática estudada, auxiliando no delineamento da pergunta de pesquisa e dos objetivos.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

De que maneira, em um berçário inspirado na abordagem pikleriana, as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas?

2.1 Questões norteadoras

- Quais as concepções dos educadores em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês?
- De que maneira o cuidado individualizado e respeitoso com os bebês contribui no acolhimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem?
- De que maneira a motricidade livre e a possibilidade de vivenciarem experiências autônomas contribuem no acolhimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem?
- De que maneira os princípios da abordagem pikleriana estão alinhados aos princípios da Educação Inclusiva?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana.

3.2 Objetivos específicos

- Compreender quais são as concepções dos educadores em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.
- Analisar como o cuidado individualizado e respeitoso com os bebês contribui no acolhimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem.
- Analisar como a motricidade livre e a possibilidade de vivenciarem experiências autônomas contribuem no acolhimento às necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.
- Investigar sobre de que maneira os princípios da abordagem pikleriana estão alinhados aos princípios da Educação Inclusiva.

4 MARCO TEÓRICO

O marco teórico do presente estudo, está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado como “O trabalho com bebês na Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos”, tem como intuito apresentar um panorama geral da Educação Infantil no Brasil, focalizando, especificamente, a faixa etária dos 0 a 3 anos, em que se discute de que maneira os aspectos históricos e legais influenciam diretamente nas concepções e práticas relacionadas ao trabalho com bebês. O segundo capítulo, intitulado como “Um olhar para o berçário sob a ótica da abordagem pikleriana”, apresenta aspectos importantes relacionados ao histórico da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler, bem como, explana sobre os princípios fundamentais que ancoram a abordagem pikleriana. Por fim, o terceiro capítulo intitulado como “O cotidiano do berçário como espaço de investigação das diferenças de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês”, discorre sobre os princípios norteadores da Educação Inclusiva, focalizando as diferenças no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e discute sobre como e em que medida os princípios da abordagem pikleriana se alinham com os princípios da Educação Inclusiva.

4.1 O trabalho com bebês na Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos

O acesso recente dos bebês ao espaço escolar tem gerado dúvidas em relação aos princípios que devem nortear uma prática de qualidade no berçário, este, entendido como o primeiro contexto coletivo de Educação que o sujeito vai passar (MARTINS; STERNBERG, 2017; FOCHI *et al*, 2017; BARBOSA, 2015). Portanto, “a docência na creche é uma profissão que está por ser inventada” (FOCHI *et al*, 2017, p 36).

Nessa direção, entendendo que é fundamental refletir acerca da função da escola e, mais especificamente, da educadora frente ao trabalho com bebês, Barbosa e Richter (2010) defendem que, para além de possibilitar o acesso dos bebês à creche, é necessário desenvolver estudos em relação a um currículo voltado exclusivamente para os bebês, bem como a formação específica para as educadoras, pois:

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Assim, entende-se que práticas tradicionais, que preveem a transmissão de conteúdos por meio de atividades de treinamento pouco significativas e que, raramente, dão valor e espaço aos momentos de cuidado, não dão conta desse bebê competente, ativo, com desejo que, ao mesmo tempo, necessita de uma relação de apego com um adulto. Portanto, um currículo voltado especificamente para os bebês, precisa promover um cotidiano em que o cuidar não esteja dissociado do educar, já que esses aspectos estão profundamente relacionados nos primeiros anos de vida do ser humano (KÁLLÓ, 2016; BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013). Ou seja, a oferta de um cuidado qualificado no berçário precisa ser considerada como atribuição da educadora “pela importância deste tipo de cuidado para o desenvolvimento emocional saudável da criança, o qual garante as bases necessárias para suas aprendizagens futuras” (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013, p. 559).

Mas, embora atualmente se compreenda que o cuidar possui função fundamental na promoção do bem-estar do bebê, no histórico da Educação Infantil no Brasil, o cuidar e o educar, durante muito tempo, tiveram papéis distintos, de modo que o cuidado era visto como uma tarefa sem valor, ligada apenas a higiene do corpo, desenvolvida sem a devida atenção e comprometimento e, por isso, era destinada a crianças de famílias pobres. Por sua vez, o educar era enxergado como uma tarefa nobre, destinada às crianças de famílias abastadas, com vistas à promoção do intelecto (BRASIL, 2009; CRAIDY; KAERCHER, 2009).

Talvez, essa visão tenha perdurado durante anos, pois, embora diferentes movimentos tenham surgido com o intuito de conquistar o direito de todas as crianças ao acesso à Educação Infantil (oferecida em creches para a faixa etária de zero a três anos de idade, e pré-escolas para a faixa etária de quatro a cinco anos de idade), como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1959, da Constituição Federal de 1988 que considerou a Educação Infantil como dever do Estado, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), o fato de não ser considerada uma etapa obrigatória fazia com que pouco se desenvolvesse diretrizes em relação a ela. Podemos notar isso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ela estabelece os princípios da educação brasileira e reforça o direito de todos ao acesso à educação, como já definido na Constituição, porém, pouco diz sobre a Educação Infantil.

Outro fator que contribuiu para a dicotomia entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, mais especificamente na creche, diz respeito aos motivos pelos quais se buscava o ingresso dos bebês na creche, que era vinculado muito mais ao adulto – já que nas famílias mais pobres o pai e a mãe precisavam trabalhar – do que propriamente por ser um direito do bebê a ocupar este espaço (MARTINS; STERNBERG, 2017).

Mas, a partir da LDBEN, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que romperam com a dicotomia existente entre o cuidar e o educar, propondo a criança como centro da ação educativa e, em consequência disso, colocou o cuidar em um espaço central. Dessa maneira, o educar precisou também tomar uma nova forma: transitar de uma concepção diretiva, centrada no adulto, para uma concepção na qual a criança também é protagonista. Tal documento foi um marco importante na educação brasileira, pois ao estabelecer a criança como centro da ação educativa, preconizou os objetivos que a criança tem o direito de aprender, de modo que, as propostas desenvolvidas pela educadora devem atender aos princípios descritos no Art. 6º:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Além disso, partir das DCNEI, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) um importante documento para a faixa do zero a um ano e seis meses, já que trouxe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para essa faixa etária. Esse documento tem o intuito de nortear o currículo de todas as escolas da rede pública e privada do Brasil. E, no que diz respeito à Educação Infantil, está ancorado em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que se dão a partir das interações e brincadeiras. Tais direitos devem ser assegurados pela instituição escolar, garantindo as condições necessárias para que todas as crianças possam se desenvolver sendo protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Portanto, a BNCC, assim como as DCNEI, traz a concepção de uma criança que produz cultura, questiona, observa e que age a partir de seu desejo, ou seja, a partir de seus interesses de investigação e suas preferências. E, essa concepção de criança convoca uma

reflexão frente às práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas até o momento, pois, se antes a educadora conduzia as ações dos bebês na creche, desconsiderando o potencial do bebê de aprender a partir do seu desejo, hoje a educadora precisa demonstrar sua intencionalidade pedagógica a partir da proposição de um ambiente que oportunize ao bebê “conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2017, p. 39), pois é neste ambiente pensado minuciosamente pela educadora, que o bebê terá condições de aprender e desenvolver-se a partir de suas ações.

Nesse sentido, para dar conta dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e desse bebê que age a partir de seu desejo, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências que dizem respeito ao entrelaçamento entre os conhecimentos e saberes que devem ser propiciados aos bebês e as experiências de vida e do cotidiano de cada um. Os campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, trazem consigo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para faixa etária dos bebês, das crianças pequenas e crianças bem pequenas.

Considerando a faixa etária a ser pesquisada neste estudo, a Tabela 5 traz os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos dos bebês de zero a um ano e seis meses. Os objetivos propostos pela BNCC (2017, p. 44), foram baseados no entendimento de que “as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]”. É importante salientar que, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram criados levando em consideração as especificidades dos bebês, entretanto, eles não devem ser considerados com rigidez, já que os ritmos de cada bebê são diferentes (BRASIL, 2017).

QUADRO 4 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS.

O EU, O OUTRO E O NÓS	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).
Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tinger, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.		Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.		Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar	Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.			Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

			Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	
			Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	
			Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	

Fonte: BRASIL (2017).

Os objetivos de aprendizagem, citados acima, demonstram a concepção de um bebê competente, capaz de sinalizar seus desejos ao adulto que se ocupa de seus cuidados, de conhecer-se e conhecer o outro, de participar ativamente durante seus momentos de atenção pessoal e demais atividades do cotidiano. No entanto, ao mesmo tempo, caso esses objetivos, se não bem compreendidos, podem suscitar práticas descontextualizadas e que pouco incluem o bebê como um parceiro competente. Por exemplo, é possível que o objetivo “Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos” possa suscitar atividades mecânicas ou de treinamento. E, ainda, é possível que de maneira equivocada, os objetivos sejam utilizados para classificar os bebês como aptos ou não aptos.

É importante atentar-se para isso, uma vez que, apesar dos avanços na legislação brasileira em relação à ênfase na qualidade do trabalho com bebês, a visão do cuidar e do educar como conceitos distintos, de alguma maneira, ainda perdura em algumas instituições. Nas instituições públicas, por exemplo, muitas vezes os recursos são destinados para promover o acesso dos bebês e crianças pequenas na escola, possibilitando que os pais possam trabalhar, mas o investimento na formação das educadoras é escasso, deixando a qualidade da ação educativa em segundo plano. Outra prática comum que tem sido preocupante em relação à qualidade no trabalho com bebês é compra de vagas em escolas de Educação Infantil particulares, que por um lado garante o acesso dos bebês à creche, mas por

outro lado passa a obrigação do Estado para o setor privado, de modo que segundo Adrião e Peroni:

[...] a “propriedade” da educação permanece estatal, mas em muitos casos, o setor privado define sua gestão e o conteúdo do processo educativo, com graves consequências para a autonomia do trabalho docente e a democratização da educação. (2012, p. 1)

Essa falta de investimento na formação das educadoras parece se refletir no cotidiano da escola, por meio de ações equivocadas ou empobrecidas no trabalho com os bebês. Assim como demonstrado na revisão da literatura sobre os estudos que envolvem a abordagem Pikler, as educadoras demonstram não ter clareza sobre o seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Talvez, isso esteja relacionado a alguns importantes fatores, tais como: os cursos de formação inicial que dão ênfase ao trabalho no Ensino Fundamental; a falta de estudos relacionados a faixa etária do zero a três anos; a falta de formação continuada na área, já que segundo o senso comum, o trabalho com bebês é algo inerente às mulheres; e o entendimento equivocado de que a Educação Infantil é etapa preparatória para o Ensino Fundamental (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013; KLEIN; MARTINS, 2017; MARTINS; PICCININI; TUDGE, 2017; CARVALHO, 2018; GARCIA, 2018; GABRIEL, 2016; BEBER, 2014).

Levando em conta esses aspectos, se faz necessário conceituar o papel da educadora de bebês, a fim de estabelecer princípios que alicercem a prática das educadoras, de modo que os bebês desfrutem de um ambiente⁸ acolhedor e respeitoso durante o tempo em que estão longe de seus pais.

Alguns autores entendem que a educadora que trabalha com bebês deve desenvolver uma prática à sombra, ou seja, ela precisa se colocar mais como um facilitador ao invés de comandar as atividades (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Nessa lógica, a intervenção do adulto é feita de maneira indireta, por meio da organização dos espaços, da escolha dos materiais adequados e da organização do tempo, de modo em que a ação dos bebês seja respeitada. Goldschmied e Jackson (2006) acreditam que a educadora dessa faixa etária precisa ser, por um lado, *organizadora* dos materiais, espaço e tempo, por outro, *facilitadora* da ação dos bebês, já que sua presença lhes oferece amparo emocional e, por fim, *iniciadora*, no caso de algum grupo necessitar de uma atenção maior

⁸ Segundo Forneiro (1998, p. 232) “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

do educador, seja contando uma história ou encorajando em atividades com materiais diferenciados. A educadora facilitadora age a partir da negociação e não a partir de ordens e, dessa maneira, cria um ambiente mais cooperativo. Ela está constantemente reorganizando os espaços da sala de maneira discreta, a fim de manter uma ordem e retomar o interesse da criança, auxiliando a criança a compreender sobre o lugar de cada objeto.

Nessa mesma direção, para sair de uma lógica de trabalho em que apenas sejam desenvolvidas atividades dirigidas, sem dar o devido espaço de criação para a criança, ou desenvolver apenas atividades livres, sem que haja um planejamento prévio do espaço e materiais que serão oferecidos, Paniagua e Palacios (2007) sugerem o conceito de “terceira via”, descrito por eles como um “acompanhamento próximo em um ambiente enriquecido” (p. 154). Nessa lógica, a educadora desenvolve um trabalho que requer observação e entendimento em relação aos processos de desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, preparação e constante reorganização do ambiente físico, que conta com materiais diversificados que ficam disponíveis ao alcance das crianças.

Portanto, assim como a BNCC nos indica:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse sentido, a educadora precisa também ser *observadora*, pois, segundo Barbosa (2010, p. 6): “continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular”. Ou seja, a educadora precisa estar atenta às demandas de sua turma, ser sensível aos sinais de cada um, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. A observação se dá desde o momento em que a educadora precisa se colocar no lugar do bebê, enxergando as coisas a partir de sua perspectiva para organizar o espaço da sala e continua constantemente durante a jornada do bebê dentro da instituição. A observação contínua dos bebês é fundamental, a fim de compreender suas necessidades, preferências, ritmos, singularidades e demais aspectos relevantes que possam emergir.

Nesse sentido, logo, a educadora da Educação Infantil precisa também ser uma *pesquisadora* (NÓVOA, 1995; RICHTER; BARBOSA, 2010), buscando alicerçar sua prática em teorias que favoreçam um ambiente respeitoso e acolhedor, que propicie a ação dos bebês e crianças pequenas. O trabalho com bebês não pode ser intuitivo, precisa estar

pautado em conceitos que garantam a qualidade do desenvolvimento e aprendizagem de todos os bebês. Uma vez que se tenha a compreensão disso, entende-se que a educadora tem o dever de estar em constante aperfeiçoamento de seus conhecimentos. Ao observar, pesquisar e refletir sobre os bebês e investigar sobre a sua própria prática, a educadora será capaz de desenvolver o processo de documentação pedagógica com o rigor necessário. Para Fochi e Pinazza:

A documentação pedagógica representa um processo próprio de pedagogias participativas que se assentam na competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas (2018, p.24).

A lógica do trabalho com bebês ainda é um grande desafio para as educadoras, já que deixar o bebê agir a partir de seu desejo – por mais que elas compreendam sobre a teoria – faz com que elas se sintam babás (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) e tudo que elas querem é fugir do passado de uma Educação Infantil assistencialista. Para isso, introduzem atividades que fazem pouco sentido para os bebês. Contudo, outro aspecto que pode prejudicar o trabalho qualificado com bebês na creche, diz respeito ao fato de que as educadoras se sentem pressionadas pelos pais das crianças. Tal postura pode acontecer pois, ao terem a necessidade de colocar seus filhos na creche, principalmente, por questões relacionadas à volta ao trabalho, os pais tendem a supervalorizar a função da creche, principalmente em termos sociais e cognitivos, desejando que seus filhos adquiram conteúdo ou habilidades específicas desde muito cedo (PICCININI *et al*, 2016). Nesse sentido, a educadora precisa estar bem amparada teoricamente para que possa justificar suas ações e a família compreenda a importância de não antecipar etapas do desenvolvimento do bebê.

O trabalho no berçário é complexo e requer comprometimento por parte das educadoras e de toda a instituição para que os bebês possam desfrutar de um ambiente caloroso, acolhedor, rico em aprendizagens e que cada bebê sinta que existe um adulto preocupado com o seu bem-estar (BARBOSA, 2015). E, visto que, cada vez mais os bebês passam longos períodos na creche longe de seus pais (FOCHI *et al.*, 2017), é importante que as educadoras pensem em estratégias para recebê-los da maneira mais tranquila possível, desfrutando de uma relação próxima com algum das educadoras da sala, pois segundo Goldschmied e Jackson:

Nunca podemos nos esquecer de que uma criança, especialmente uma muito pequena e quase que totalmente dependente, é a única pessoa em uma creche que não consegue entender por que está lá. Ela somente pode entendê-lo como

abandono e, a menos que seja ajudada de uma maneira positiva e afetuosa, isso irá levar a níveis de ansiedade maiores do que ela tem condições de tolerar. (2006, p. 55).

Portanto, Gonzalez-Menna (2006) apoiada na Teoria do Apego de Bowlby (2000) e no Sistema de cuidadores primários de Lally (1995), sugere que seria desejável que o bebê pudesse contar com um educador-referência, que lhe dê segurança durante esse momento de separação prolongado de seus pais, principalmente porque, para os bebês, o período de algumas horas longe de seus pais pode ser desesperador, já que eles não compreendem as noções de tempo. Dessa forma, o que para nós adultos é visto como um curto espaço de tempo, para eles é uma eternidade. É importante ressaltar que o educador-referência não tem a intenção de substituir o relacionamento entre o bebê e os pais, mas sim favorecer o bem-estar desse bebê, criando um ambiente acolhedor e seguro (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Essa relação próxima entre educadora e bebê é fundamental para a qualidade de um berçário, visto que é essa educadora que vai acompanhá-lo nos diferentes momentos de sua jornada na creche, principalmente nos momentos de atenção pessoal, que compreendem os momentos de higiene, alimentação e sono, aos quais precisam ser feitos com qualidade, já que são momentos íntimos entre educador e bebê.

O educador-referência não pode ser invasivo a ponto de comandar as ações do bebê e nem negligente a ponto de não estar à disposição da criança (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Do contrário, o educador-referência precisa estar à disposição da criança sempre, não como alguém que de imediato irá atender ao seu pedido, mas como alguém que está ali com um olhar atento, dando o suporte emocional necessário para sua ação. Essa segurança proporcionada pela educadora permitirá que o bebê desenvolva suas atividades de maneira autônoma, tais como o brincar, que é o fenômeno essencial para a expressão dos bebês e crianças, no qual elas depositam todo seu esforço, demonstrando seus valores, emoções e desejos (FRIEDMANN, 2012). Ao brincar, as crianças refletem sobre a cultura e sua realidade, criando realidades dentro de sua própria brincadeira. Portanto, o brincar tem papel central na vida dos bebês e crianças, por isso ele não pode estar em segundo plano e nem ser visto como uma atividade ociosa, que acontece quando sobra tempo.

A brincadeira oferece oportunidades únicas para as crianças. Por meio da brincadeira, elas se envolvem numa exploração com final em aberto. Elas não estão confinadas a regras, procedimentos e resultados. Na brincadeira elas se auto-direcionam. Elas têm poderes. Por meio da total absorção pela qual são tomadas durante a brincadeira, elas fazem descobertas que jamais fariam de outra forma. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 72).

Bebês e crianças bem pequenas brincam de maneira diferentes, principalmente, se comparadas às crianças maiores. Às vezes não compreendemos como brincadeira a ação que o bebê está exercendo sobre algum objeto, pois esperamos que ele use esse objeto da “maneira correta”. Bebês exploram os materiais, colocam na boca, sentem sua textura e, dessa maneira, eles vão se apropriando de tudo que está a sua volta. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 75): “Por exploração queremos dizer o ato de descobrir e examinar o que está ao seu redor – as pessoas, os objetos, bem como as propriedades desses objetos – por meio do toque, do paladar, do olfato, da visão e da audição”. Esses aspectos foram muito bem descritos por Piaget, quando definiu o primeiro estágio relacionado ao processo de construção do conhecimento nos seres humanos: o período sensório-motor, fundamental para a construção da inteligência do sujeito, pois suas descobertas, nesse período, servem de base para os novos conhecimentos construídos por ele posteriormente (SOUZA, 2004).

Nesse sentido é fundamental que a educadora entenda sobre desenvolvimento infantil para que consiga ofertar um ambiente adequado às necessidades dos bebês. Ou seja, é preciso estar interessado nesse bebê, observá-lo constantemente. Ao contrário do que se diz, bebês possuem capacidade para se ocuparem e se envolverem em ações que são atrativas para eles, principalmente, quando é algo que eles escolheram fazer (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Assim como traz a BNCC, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são alcançados por meio da brincadeira e das interações, estes considerados eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental que o planejamento da educadora esteja voltado para proporcionar qualidade nesses momentos (FOCHI, 2015). Mas, então, qual o papel da educadora no brincar, se entendemos que o bebê não necessita da ajuda direta de um adulto para isso? Nessa nova perspectiva, a educadora tem a função de criar um ambiente adequado para os bebês, a fim de proporcionar um brincar de qualidade, compreendendo que:

Uma especificidade da pedagogia com os bebês é a sutileza, a forma indireta e discreta com que se realiza. A primeira intervenção é no modo de constituir um contexto, contexto que se bem organizado nos propiciará conhecê-las e interagir com elas. Se inicialmente a professora organiza o ambiente, a presença das crianças, as conversas com as famílias, as interações do grupo podem ir transformando esses contextos. Se no início ele é mais material: móveis, brinquedos, decorações, pouco a pouco ele se torna mais social, pois o aspecto social não existe sem o material e vice-versa. O contexto, como foi visto acima, se estrutura a partir de algumas variáveis como: a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a oferta de materiais, a seleção e a proposta de atividades e a organização da jornada cotidiana (BARBOSA, 2010, p. 7).

O cotidiano do berçário não deve ser pautado por brincadeiras livres sem qualquer tipo de intencionalidade do adulto, tampouco por atividades dirigidas que inibem ou impõem a ação dos bebês. Nesse sentido, acredita-se em uma terceira via, que diz respeito ao acompanhamento próximo da educadora em um ambiente enriquecido, como já mencionado anteriormente (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Para tanto, um dos elementos importantes, nessa terceira via, refere-se a organizar um espaço pensado minuciosamente para o bebê, que propicie esse acompanhamento próximo da educadora e no qual eles sintam prazer em estar. E, para iniciar uma reflexão sobre um espaço adequado para bebês, é importante pensar que nós, adultos, gostamos de desfrutar de espaços aconchegantes, arejados, limpos e com uma decoração agradável aos olhos e, portanto, devemos nos perguntar, será que os bebês e crianças não gostam também de desfrutar de espaços assim?

Quando falamos em uma sala de berçário, logo nos remetemos a imagem de brinquedos coloridos e estímulos visuais excessivos nas paredes, pois é o que estamos acostumados a encontrar em muitas escolas de Educação Infantil. Mas, ao contrário disso, o bebê necessita de um ambiente tranquilo, com a quantidade adequada de brinquedos e materiais, nem muitos a ponto de ocasionar uma estimulação excessiva e nem poucos a ponto de gerar conflitos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A organização do espaço da sala de referência é como um segundo educador (HORN, 2004; BARBOSA; HORN, 2008), pois o ambiente influencia diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês. Desse modo:

[...] não se deve considerar o ambiente físico como um receptáculo neutro, mas como um elemento importante de todo o projeto de serviço, que pode influenciar decisivamente, através de sua organização, a qualidade das relações e das experiências que ocorrem em seu interior (FORTUNATI, 2009, p. 62).

Por isso, é importante colocar-se na perspectiva da criança para pensar nesse espaço, ser sensível às necessidades de cada um e contemplar a todos em sua organização, caso contrário, alguns bebês podem sentir que aquele espaço não foi criado para eles (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

O espaço precisa estar adequado ao nível de desenvolvimento dos bebês para que facilite o seu aprendizado. Para tanto, o primeiro aspecto a ser contemplado na organização da sala é a segurança. Bebês que estão aprendendo a caminhar, precisam de mobílias seguras em que possam se apoiar, tapetes que não sejam escorregadios, ou almofadados, pois não fornecem segurança ao bebê, podendo ocasionar quedas desnecessárias (GOLDSCHMIED;

JACKSON, 2006). E os brinquedos que devem ser adequados a faixa etária, precisam estar ao alcance dos bebês, de modo que eles não precisem de um adulto para iniciar sua exploração (BARBOSA; HORN, 2008).

Essa organização, baseada em um acompanhamento próximo em um ambiente enriquecido, proporciona à criança mais controle sobre o seu tempo, oferecendo a ela a tomada de decisões (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Propicia também um ambiente mais colaborativo, já que a organização do espaço permite atividades e brincadeiras em pequenos grupos, sem que os bebês sejam enquadrados em uma única atividade. Dessa maneira, entende-se que um espaço bem elaborado, pensando no percurso das crianças e não no produto final, possibilita ambientes mais afetivos, de cooperação, de trocas mais significativas entre a educadora e as crianças e entre as próprias crianças (BARBOSA, 2010).

Durante esses momentos de brincar livre, em um ambiente enriquecido, a educadora precisa estar disponível para o bebê, mas sem interrompê-lo. Em determinados momentos, esse bebê pode convocá-la para uma brincadeira e, nesse caso, a educadora pode brincar, mas sem comandar, estando aberta à condução que o bebê vai dar, cuidando para que isso não se torne comum e o bebê acabe dependendo da interação de um adulto para a atividade (BARBOSA, 2015). A educadora precisa também manter a constância na organização dos brinquedos e materiais, pois, dessa maneira, oferece segurança ao bebê, já que ele sabe onde encontrar o que quer (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A educadora precisa conhecer sobre o desenvolvimento infantil para que possa fornecer brinquedos e materiais adequados para cada faixa etária. É fundamental, também que ela observe e esteja atenta aos detalhes das ações dos bebês, a fim de suprir as possíveis demandas que possam surgir. Ainda sobre a postura da educadora, é importante compreender que o ritmo do adulto também é algo a se levar em consideração, já que ele se reflete no ritmo do bebê, nesse caso, adultos agitados, que desempenham as tarefas do cotidiano com pressa, tendem a tornar a turma agitada, de modo que uma educadora, que age com tranquilidade, fomenta um ambiente em que os bebês consigam desenvolver suas ações com calma, concentrando-se mais (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Em suma, pouco faz sentido pensar na organização do espaço da sala de referência sem que, primeiramente, a educadora esteja preocupada em ofertar momentos de atenção pessoal de qualidade para os bebês, pois como mencionado anteriormente, esses momentos vão garantir a segurança emocional necessária para o bebê brincar sozinho, ou interagir com

os outros bebês (FOCHI, 2015). Dessa maneira, a postura da educadora e a organização do espaço da sala de referência e dos demais espaços que o bebê, porventura, possa transitar durante sua jornada na escola são aspectos intimamente relacionados na busca por um ambiente que seja, de fato, acolhedor, respeitoso e que promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês (FOCHI, 2015), assim como Emmi Pikler reconheceu em sua experiência no Instituto Lóczy, demonstrando que o cuidar é um eixo estruturante fundamental do trabalho com bebês.

4.2. Um olhar para o berçário sob a ótica da abordagem pikleriana

Emilie Madleine Reich, mais conhecida por Emmi Pikler – seu nome de casada – nasceu em 1902, em Viena. Pikler viveu sua infância em Budapeste, retornando à Viena, apenas nos anos 20, para estudar medicina. Emmi Pikler era casada com György Pikler, um pedagogo que também a influenciou em suas ideias. Emmi e György tiveram três filhos, Anna, József e János (FALK, 2011). Seus estudos foram desenvolvidos na clínica do professor Pirquet, um de seus grandes mestres. Foi neste lugar que Emmi Pikler encontrou uma maneira mais humanizada de tratar bebês e crianças pequenas, pois a clínica oferecia um ambiente que fosse o mais agradável possível para a criança, mesmo que a condição em que a criança se encontrava no momento não fosse a mais favorável devido à sua doença (FALK, 2011). Na clínica, Emmi Pikler também se impressionou com as estatísticas de acidentes naquele bairro. Crianças mais pobres, que tinham mais liberdade para explorar o seu entorno, machucavam-se menos e crianças mais ricas, vivendo sob a superproteção dos pais e sem a liberdade necessária para conhecerem seu corpo, machucavam-se mais (FALK, 2011).

Após tornar-se médica pediatra, Emmi Pikler foi convidada pelo governo húngaro para administrar Lóczy, uma instituição pública localizada em Budapeste, na Hungria. A instituição levava esse nome devido a nomeação da rua em que se localizava. Fundada em 1946, a instituição acolhia crianças órfãs e crianças que eram privadas da convivência de seus pais por motivos de doenças, portanto, seu objetivo principal era o de erradicar, ou minimizar, qualquer fator de carência na vida dos bebês que estavam ali. O orfanato tinha um clima hospitalar e as condições não eram favoráveis para um trabalho de qualidade, já que faltavam materiais. Outro empecilho encontrado por Emmi Pikler foi o de que quando entrou no orfanato, deparou-se com funcionárias que tinham certa resistência em aceitar a nova proposta de trabalho trazida por ela. Foi então que ela e sua colaboradora Maria Reinitz despediram todas as funcionárias após 3 meses, pois elas tinham pressa em modificar aquela maneira tradicional de trabalho (FALK, 2011).

Ao novo pessoal contratado – pessoas sem formação, mas interessadas nas crianças – foi dedicado um tempo de formação. Pikler e Maria ensinaram como oferecer um cuidado de qualidade às crianças, levando em conta seu bem-estar físico, emocional e psíquico. Em 1961, o Instituto Lóczy passa a se chamar Maternitat Metodològica, momento marcado pelo

aumento do trabalho em relação a estudos metodológicos e investigações. Depois, ficou conhecido como Instituto de Metodologia de Puericultura e de Educação. Em 1970 transformou-se em Instituto Nacional de Metodologia de Orfanatos. Aos poucos, os bons resultados do trabalho desenvolvido na instituição foram ganhando credibilidade, já que resultados de pesquisas importantes – sendo uma delas da Organização Mundial da Saúde – estavam indo ao encontro das ideias propostas por Emmi Pikler. O trabalho desenvolvido por ela influenciou muitos orfanatos na Hungria, já naquela época, pois ela e seus colaboradores faziam visitas regulares em orfanatos, levando seus ensinamentos e conselhos (FALK, 2011).

Emmi Pikler entendia o bebê como um indivíduo capaz, que não necessitava da intervenção direta do adulto, nem de suas instruções ou regras para desenvolver suas competências, ou seja, ela entendia que:

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

Quando teve seu primeiro filho, Pikler o criou de maneira em que o seu desenvolvimento fosse respeitado, sem ser acelerado. Portanto, a partir desse “experimento”, ela pode sustentar mais uma vez que a criança que tem o seu ritmo respeitado e possui liberdade para agir, a partir de seu desejo, consegue adquirir diferentes competências (FALK, 2011). Nesse sentido, ela e sua companheira de trabalho, Maria Reinitz, desenvolveram um método com as cuidadoras do instituto, à luz dessa concepção de bebê, desenvolvendo, posteriormente, os princípios fundamentais de sua abordagem.

No que diz respeito às novas cuidadoras contratadas por elas, foram ensinados aspectos básicos que envolvem o cuidado com bebês. Foi ensinado sobre a importância da observação para que desenvolvessem um olhar atento em relação às necessidades de cada criança, pois se considerava que:

[...] a observação cria uma proximidade empática que serve de base para o relacionamento caloroso entre a criança e seu educador. A reflexão e a descrição obrigam o adulto a tomar um certo recuo na sua atitude com a criança e a evitar excessos” (FALK, 2016, p. 33).

As cuidadoras deveriam oportunizar a participação ativa dos bebês em todos os momentos, principalmente nos momentos de atenção pessoal que, geralmente, correm o risco de se desenvolverem de maneira mecanizada. Emmi Pikler entendia que bebê por si mesmo

participa ativamente nos momentos de atenção pessoal, mas isso apenas acontece se o adulto possibilita essa ação e, por meio de incentivo, a valida.

O trabalho precisava ser cooperativo entre as cuidadoras, de modo que elas tinham o dever de manter registros individuais sobre cada criança, principalmente aspectos relacionados ao desenvolvimento. As cuidadoras tinham o entendimento de que os bebês não precisavam ser ensinados, ou estimulados por um adulto e, para que conseguissem desenvolver as atividades a partir de seu desejo, necessitavam, antes de tudo, de um investimento afetivo realizado por uma cuidadora que fosse sua referência, pois assim teriam a segurança necessária para desempenharem suas ações de maneira tranquila (FALK, 2011).

Além disso, as cuidadoras eram ensinadas a nunca colocarem os bebês em uma posição que eles não pudessem alcançar sozinhos, a partir de seus próprios meios. No entanto, não intervir diretamente na ação dos bebês não significava que eles estivessem sendo abandonados ou negligenciados, pelo contrário, demonstrava que a educadora considerava esse bebê competente. Dessa forma, entendia-se que a intervenção desnecessária da cuidadora fazia com que o bebê aumentasse sua dependência, deixando de desempenhar ações com autonomia para poder suprir o desejo do adulto (DAVID; APPELL, 2010).

Aos poucos, a partir desse minucioso trabalho no orfanato, foram se delineando os princípios fundamentais da abordagem de Emmi Pikler, a saber: 1) manutenção de relações estáveis de qualidade com o bebê; 2) possibilidade de a criança construir conhecimento sobre si mesma; 3) valorização da atividade autônoma e do movimento livre; e 4) cuidados com a saúde física da criança (DAVID; APPELL, 2010). Entende-se que este último princípio é consequência da prática dos outros princípios, mas, também, é fundamental para que os outros princípios tenham qualidade (FALK, 2011). É importante ressaltar que nenhum destes aspectos tem mais ou menos importância que o outro, pois o desenvolvimento do bebê não vai ser satisfatório se algum for negligenciado.

Essa lógica de trabalho proposta por Pikler era completamente inovadora para a época, já que a prática desempenhada, até o momento, não era centrada no bem-estar da criança, mas sim em ser realizada no menor tempo possível. Os princípios propostos por Pikler colocam o papel do adulto como fundamental para o desenvolvimento do bebê, pois só a partir de um vínculo estável com o adulto, o bebê terá a oportunidade de tomar consciência da pessoa que a cuida e de si mesma (FALK, 2016). Nesse sentido, Falk (2016, p. 20) alerta que “cuidados despersonalizados são os responsáveis, em primeiro lugar, pelas

carências afetivas, pelo atraso intelectual e transtornos posteriores da personalidade dos pequenos educandos na coletividade”. Anna Tardos, filha de Emmi Pikler, indica que a “maneira de tratar o bebê contém, para o bebê, inúmeras informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, enquanto que os gestos bruscos são um sinal de negligência, de indiferença ou de impaciência” (1992, p. 2).

Nesse caso, o toque da mão da educadora pode gerar aspectos negativos, ou positivos no bebê, por isso, Tardos (1992) alerta para algumas atitudes que são indispensáveis no que diz respeito aos cuidados, como por exemplo, tocar o bebê de maneira tranquila, sem movimentos bruscos. Assim como também é fundamental conversar com o bebê de frente para ele durante os momentos de cuidados, permitindo que ele veja as expressões faciais do adulto, que vai enunciando, antecipadamente, cada gesto que será realizado. Ao solicitar algo para o bebê, é necessário dar tempo para que ele responda, ou não, a essa solicitação, realizar com lentidão os movimentos em que se espera a ação da criança, possibilitando sua participação ativa, seja no momento de colocar a roupa, trocar a fralda, ou, até mesmo, no momento da alimentação. Antes de pegar o bebê no colo, a educadora precisa avisá-lo, esperar que ele a enxergue e só após isso, colocar-se na sua frente, segurar sua cabeça, o corpo e colocá-lo no colo com calma, o segurando de maneira que não impossibilite os seus movimentos.

É durante os cuidados pessoais que o bebê conhece o adulto que se ocupa dele e satisfaz as suas necessidades. Portanto, o bebê associa seu bem-estar a este adulto. Nesse sentido, a abordagem rompe com qualquer dicotomia entre cuidar e educar. Segundo Éva Kálló, uma importante colaboradora do Instituto Lóczy:

Emmi Pikler tem o mérito de ter reconhecido que a saúde física e a saúde mental formam uma unidade inseparável durante os primeiros anos de vida. A mãe promove saúde psíquica, o desenvolvimento mental saudável do bebê, se ela atender às necessidades físicas e individuais do bebê. A satisfação dessas necessidades fisiológicas individuais estabelece a base do seu desenvolvimento mental. Nos primeiros anos de vida, os cuidados físicos e a educação não se separam, ambos estão intimamente entrelaçados (2016, p. 17, tradução nossa).

Essa relação de troca entre um bebê que emite sinais para demonstrar suas necessidades e um adulto atento, que corresponde a esses sinais, proporciona segurança afetiva, princípio fundamental da abordagem pikleriana (IZAGIRRE, 2013). Por sua vez, é essa segurança que dará subsídio para que o bebê desenvolva ações autônomas. Por isso, a importância da educadora compreender e estudar constantemente sobre o desenvolvimento

dos bebês, pois o desconhecimento faz com que estes momentos tão importantes sejam ignorados, o que acontece com frequência em diversos berçários, já que, de maneira errônea, se acredita que as aprendizagens estão separadas dos momentos de atenção pessoal.

A partir dessa relação próxima com uma educadora-referência na instituição em que o bebê se encontra, ele se sentirá seguro para brincar e realizar tarefas de seu cotidiano de maneira autônoma. Ou seja, não existe autonomia sem um apego seguro com um adulto (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). E ainda sobre a importância da educadora-referência, Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 104) alertam que:

Apesar de os bebês terem contato com adultos que os alimentam e trocam suas fraldas, esses adultos podem variar a cada dia. Os bebês podem ser incapazes de distinguir um cuidador do outro ou podem achar que o comportamento de apego desses adultos não inclui reações de atendimento consistentes. Ele não tem ninguém para si – ninguém a quem possam influenciar. Por fim essas crianças desistem e não tentam mais influenciar ninguém. Com falta não só de apego, mas também de contato físico adequado, esses bebês são privados de toda uma variedade de *inputs* sensoriais que acompanham uma relação saudável. Eles se tornam passivos e resignados, o desenvolvimento deles atrasa e eles podem falhar em prosperar de diversas maneiras.

Por isso, é impossível pensar em desenvolver a autonomia do bebê sem que se ofereça a ele cuidados personalizados. Segundo Falk (2016, p. 24): “A saúde mental do indivíduo se constrói graças aos cuidados dos quais só podemos perceber quando vão bem. Quando as coisas não funcionam, o indivíduo não se dá conta da falta dos cuidados de boa qualidade, mas sofre as consequências”. Nesse sentido, se o bebê tiver a oportunidade de desfrutar de uma relação respeitosa e afetiva com um adulto específico, ele desenvolverá de forma natural a sua autonomia.

A autonomia não tem um fim em si mesma, não é a partir de atividades impostas pelas educadoras que se adquire autonomia, tampouco a partir do incentivo de tarefas que antecipem algo em que o bebê ainda não esteja preparado (FALK, 2016). Tais atitudes são inadequadas e “só conduz para uma pseudo-autonomia baseada na incerteza, a angústia e o abandono” (FALK, 2016, p. 23). Do contrário, a autonomia só tem valor quando existe o sentimento de prazer do “eu faço sozinho”, que só pode surgir se a educadora desenvolver um vínculo saudável com esse bebê, que o encoraje a desafiar-se e explorar novas possibilidades. Diferente disso, o que vemos em muitas creches são adultos que impõem aos bebês o que eles devem fazer, tornando o bebê um sujeito passivo, que espera pelo comando do adulto para fazer qualquer coisa, nesse caso, o bebê deixa de lado seus desejos e passa a atender as expectativas do adulto.

Um dos fatores fundamentais para que se desenvolva um vínculo forte e estável com o bebê é o diálogo. Segundo Hevesi (2011), diferentes estudos demonstraram que as educadoras pouco desenvolviam diálogo com as crianças, principalmente se tratando de bebês, de modo que a pouca conversa que mantinham tratava-se, geralmente, de ordens. As educadoras apenas se dirigiam às crianças quando havia algum estresse, nesse caso, ao invés de fomentar um ambiente tranquilo desenvolvendo diálogos significativos no dia a dia, deixavam que as situações desagradáveis acontecessem e remediavam com gritos e ordens. Essa prática desenvolve nas crianças o sentimento de que apenas são vistas pelas educadoras se tiverem atitudes que são desaprovadas por elas (HEVESI, 2011). Por isso, em Lóczy, a conversa com as crianças era priorizada desde quando eram bebês, principalmente nos momentos de atenção pessoal. A educadora deveria desenvolver um diálogo com a criança de maneira em que cada ação sua fosse enunciada para o bebê, dando oportunidade a ele para que pudesse participar ativamente da tarefa, criando assim uma parceria entre educadora e bebê.

Com um vínculo estável e seguro garantido pelo adulto, o bebê consegue envolver-se por completo nas suas brincadeiras e explorações. É na brincadeira que a criança vive intensamente colocando tudo de si no que faz. Segundo Tardos (2016, p.52):

O bebê, em condições adequadas, ocupado com si mesmo, com suas mãos, seus movimentos, seu ambiente, varia continuamente as formas da sua atividade: olha ao seu redor ou fica totalmente absorvido pelo seu próprio movimento, brincando com todo seu corpo. Em outro momento, ele concentra toda a sua atenção na exploração de um objeto, com suas mãos. Da mesma maneira, ele varia as diversas atividades segundo as diferentes fases de aquisição: movimentos e gestos utilizados com facilidade e domínio se alternam com formas de atividade que se encontram ainda no estágio de aprendizagem ativa, ou com outras que a criança já descobre. Depois, retorna para a forma de atividade que já utiliza com desenvoltura.

É de extrema importância que a brincadeira do bebê tenha o mínimo possível de interferência direta do adulto, pois ao ajudá-los desnecessariamente, demonstra-se acreditar que ele não possui potencial para resolver os seus problemas. Por isso, por meio da observação, a educadora precisa saber quando a sua intervenção se faz necessária, e quando ela vai atrapalhar o bebê na resolução de seus problemas.

O movimento da criança adapta-se conforme os seus interesses, por isso, para que essa experiência seja satisfatória e agradável, o bebê precisa de liberdade para movimentar-se e materiais adequados a sua faixa etária que a ocupe. “Através dessa motricidade, desenvolve uma atividade realmente autônoma e contínua, que é um fator fundamental na

estruturação de uma personalidade competente” (TARDOS; SZANTO, 2011, p. 49). Esses aspectos eram priorizados no Instituto Lóczy:

Proporcionamos às crianças boas condições no que se refere aos cuidados e à educação. Demonstramos muita atenção ao vesti-los com roupas adequadas e, com espaço suficiente, dar-lhes o poder de mover-se à vontade, sem comprometer a sua segurança e a das demais crianças. Tiveram também em todo momento a possibilidade de realizar livremente as diferentes fases do desenvolvimento (PIKLER, 1984, p. 63, tradução nossa).

Sendo assim, existem alguns aspectos importantes que devem ser levados em consideração quando pensamos em proporcionar um ambiente que ofereça liberdade de movimentos ao bebê, segundo a abordagem pikleriana. O tamanho adequado do espaço oferecido é um elemento importante a ser pensado, seja dentro da sala de referência, do pátio, ou, até mesmo, dentro do berço, o bebê precisa de um espaço com medidas adequadas, que respeitem a sua movimentação sozinho e em conjunto com os demais bebês. A roupa do bebê também é um elemento importante, pois precisa oferecer liberdade para o pescoço, tronco, braços, pernas e permitir o movimento das mãos e dos pés. A superfície oferecida para o bebê ficar deitado deve ser de qualidade, sendo macia e, ao mesmo tempo, resistente, que não afunde com o peso do bebê, pois pode prejudicar a sua locomoção pelo espaço. Por fim, os brinquedos e implementos que ficam à disposição dos bebês devem ser adequados a sua etapa de desenvolvimento motor.

Quando as crianças vivenciam um ambiente que proporciona motricidade livre, elas conseguem, por si mesmas, encontrar novas posturas com segurança. O mais importante não é apenas passar por um estágio de desenvolvimento como se fosse uma meta a ser cumprida, mas, sim passar com qualidade por eles. No Instituto Lóczy, entendia-se que o processo que o bebê desenvolvia para começar a andar era complexo, não sendo tão somente sair da fase do engatinhar para começar a andar. Quando colocado na posição deitado de barriga para cima, em um ambiente que possibilite o movimento livre, o bebê desfruta das seguintes fases do desenvolvimento motor:

- I. Vai da posição dorsal para a posição lateral (e retorna à posição inicial).
- II. Vira-se deitado.
- III. Passa da posição ventral para a dorsal (com curvas alternadas).
- IV. Rasteja com a barriga.
- V. Engatinha.
- VI. Senta (está sentado e deita novamente).
- VII. Ajoelha-se na vertical (fica de joelhos, rasteja para trás ou senta-se).
- VIII. Fica de pé (se sustenta de pé e engatinha novamente ou senta-se).
- IX. Começa a andar sem se segurar.
- X. Caminhar estável; o bebê utiliza diariamente para locomover-se. (PIKLER, 1984, p. 67, tradução nossa).

Estas etapas do desenvolvimento motor, são exemplificadas na Figura 1.

Figura 1 – Etapas do desenvolvimento de grandes movimentos motores baseados na iniciativa própria do bebê.





















Da posição virado para cima até virar-se sobre a barriga; voltas repetidas, rolar.				
Desde o rastejar até o engatinhar.				
Em direção à posição sentada.				
Em direção à posição de pé.				
De colocar-se de pé livremente e agachar-se, até o caminhar estável.				

Figura 1: PIKLER (1984).

Sendo assim, quando o adulto estimula o bebê a pular essas etapas do desenvolvimento motor, está tirando dele o direito de desenvolver-se de maneira saudável, colocando, em primeiro lugar, o seu desejo e não o desejo do bebê (PIKLER, 1984). Portanto, não se condiciona os bebês a atingirem objetivos e: “Nessa situação sem condicionamentos, as provas infrutíferas não se transformam em fracassos explícitos, socialmente reprovados” (TARDOS; SZANTO, 2011, p. 47). Do contrário, Emmi Pikler (1984) atenta para o fato de que: “O dano causado pelas posições impostas não se limita ao desenvolvimento das habilidades motoras, mas também influencia desfavoravelmente em seu desenvolvimento psíquico, no desenvolvimento de sua personalidade” (p. 15, tradução nossa). Em consonância

com este pensamento, Wallon defende a importância do movimento para o desenvolvimento psicológico da criança:

Na criança, cuja atividade começa por ser elementar, descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos a longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às suas influências do momento presente, o movimento é tudo que pode dar testemunho da vida psíquica e tradu-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou o seu humor, assim como com as situações e que sejam suscetíveis de as exprimir. Além destas significações adquiridas, o próprio movimento, pela sua natureza, contém em potência as diferentes direções que poderá tomar a atividade psíquica (1975. P. 75).

Nesse sentido, a abordagem pikleriana sugere que a ação direta do adulto sobre o desenvolvimento motor do bebê precisa ser eliminada (PIKLER, 1984), dando espaço para uma ação intencional indireta, pois quando uma criança é colocada em uma posição desconfortável, em que ela não atingiu ainda por si própria, isso se torna prejudicial em muitos aspectos, no seu desenvolvimento e aprendizagem e em suas relações com o outro, já que para se manter nessa posição desagradável, o bebê precisa colocar todo o seu esforço e energia para se manter nessa posição, não estando disponível para desenvolver qualquer outro tipo de atividade (VINCZE, 2011).

Como mencionado durante todo este capítulo, a ação direta e pouco respeitosa do adulto sobre o bebê pode ser prejudicial para o seu desenvolvimento psíquico e motor. Sendo assim, o papel da educadora está, principalmente, em planejar momentos de atenção pessoal de qualidade, visando o fortalecimento de vínculo e um espaço que garanta a liberdade de movimentos e de exploração. É urgente e necessário repensarmos as práticas desenvolvidas nos berçários, já que cada vez mais os bebês passam longos períodos neste contexto de coletividade, estando próximos de suas educadoras durante boa parte do dia. Nesse sentido, os princípios propostos por Emmi Pikler servem de aporte para uma prática de maior qualidade, indicando caminhos, também, para uma prática mais inclusiva.

4.3 Processos inclusivos no berçário: o cotidiano como espaço de investigação das singularidades no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês

Muito embora a Educação Inclusiva, como já mencionado na Introdução desse estudo, se ocupa não somente da educação de sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial, verifica-se que esta área ainda tem sido uma das que mais problematiza e se ocupa das questões que envolvem um olhar para as singularidades na escola. Por isso, inicialmente, neste capítulo, vão ser realizadas algumas discussões breves sobre a temática da deficiência e sobre as políticas de Educação Especial e de Educação Inclusiva em nosso país, buscando apreender princípios importantes que viabilizam práticas mais inclusivas em âmbito escolar. A partir disso, posteriormente, a discussão recairá sobre processos de inclusão no contexto do berçário, envolvendo as diferenças entre os bebês em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por fim, as contribuições da abordagem pikleriana nesta discussão serão abordadas.

O discurso da Modernidade quanto às pessoas com deficiência, está ancorado na compreensão de que ter uma deficiência é estar fora do caminho da normalidade, ou seja, fora dos padrões de pertencimento e não-pertencimento que foram instituídos pela sociedade ao longo dos anos (ROZEK, 2013). Desse modo, entende-se que a deficiência é uma construção social, em que a classificação do que é tido como anormal dita o que é normal e aceitável ao padrão estabelecido. Esse discurso é reforçado na medida em que se institui uma visão capitalista de sociedade, na qual o aceitável é tudo aquilo que produz, que é eficaz, de modo que, aquele que não atinge o padrão esperado, está fadado à exclusão (MARQUES, 2007). A escola tem sido uma das maiores responsáveis por legitimar tal exclusão, já que, por meio de suas práticas homogeneizadoras, contribuiu para que determinados grupos da sociedade fossem privados do processo de escolarização durante anos (BRASIL, 2008).

Portanto, se faz necessário compreender sobre os aspectos históricos e legais que, ao longo dos anos, ancoraram as crenças e concepções da sociedade em relação aos sujeitos tidos como diferentes, pois, embora nos últimos anos, o discurso do que é dito “normal” esteja mudando, sendo calcado na ideia da diversidade, considerando universal a multiplicidade dos indivíduos (ROZEK, 2013), ainda existe um longo caminho a ser trilhado na busca pela equidade social. E, ao compreendermos o caminho percorrido até o momento, é possível pensar com mais clareza em relação aos rumos de uma Educação que seja de fato

inclusiva, entendida como um projeto ético, que para além dos muros da escola, envolve um comprometimento com um projeto de sociedade (DIAS, 2006).

Nesse sentido, uma das primeiras leis brasileiras direcionada à educação de sujeitos com deficiência surgiu na década de sessenta, a qual tratava o indivíduo com a terminologia “excepcional” e tinha o intuito de garantir que o mesmo tivesse direito à escolarização, a fim de que ele fosse integrado na comunidade (BRASIL, 1961). Essa mesma lei garantia recursos como empréstimos, subvenções e bolsas de estudo nas instituições privadas da época que eram engajadas na educação de excepcionais. Porém, essa lei não especificou com clareza os responsáveis pela educação de pessoas com deficiência, e por consequência, ficou a cargo das instituições particulares (ex. APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ficando evidente que o Estado não tomou medidas para auxiliar as pessoas com deficiência, apenas transferiu sua responsabilidade (ANACHE, 2013).

Uma década depois, essa lei foi revogada, dando lugar para a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692, a qual em seu art. 9º dizia que: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). Novamente o Estado não especificou com quem ficaria a responsabilidade de escolarização destes indivíduos, que continuavam a ser encaminhados para instituições não governamentais, mas dessa vez, os encaminhamentos davam-se em uma quantidade muito maior, pois além de alunos com deficiência, também eram encaminhados alunos que, supostamente, possuíam algum tipo de deficiência pelo fato de serem considerados alunos que estavam em atraso no processo de escolarização.

Após séculos marcados por muita exclusão, segregação e, posteriormente, integração – lógica que previa a inserção do aluno com deficiência em uma turma de ensino regular sem qualquer tipo de alteração do meio para recebê-lo –, entendeu-se que era preciso não só garantir o acesso à escola, mas também promover as aprendizagens de todos os sujeitos. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca, em 1994, foi fundamental para a mudança desse pensamento, pois ela propõe ações para tornar a escola mais inclusiva. O documento relata que:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que

elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Essa alteração representou uma mudança de pensamento, que significava que pensar em uma perspectiva inclusiva não é tão somente pensar em estratégias para atender alunos com deficiência, mas, sim, pensar em estratégias que atendam os alunos em geral, pois independentemente de terem algum tipo de deficiência, todos os alunos possuem alguma demanda específica que deve ser dada a devida atenção. Dessa maneira, entende-se que tornar o ambiente escolar mais inclusivo não significa adicionar algo à escola, significa que a escola está cumprindo um dos aspectos mais básicos de seu papel (FERREIRA, 2007). Nesse sentido:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2008).

Nessa direção, outro importante marco na história da Educação Inclusiva no Brasil se deu no ano de 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Dessa maneira, Educação Especial já não é mais um sistema paralelo ao ensino regular, mas, sim, uma modalidade, que se dá de modo transversal, perpassando todas as etapas da Educação Básica, bem como o ensino superior. Nessa perspectiva, a Educação Especial tem o intuito de, na perspectiva inclusiva, auxiliar o seu público-alvo – alunos com deficiência, TEA (Transtorno Espectro Autista) e Altas Habilidades – no processo de inclusão ao sistema regular de ensino. No entanto, essa mesma política explicita que, para além do público-alvo da Educação Especial, a Educação inclusiva está interessada na construção de uma sociedade que inclua todos. Ou seja, o paradigma da Educação Inclusiva está centrado na ideia de compreender a diferença como universal, entendendo que o único

aspecto que nos torna iguais é a nossa condição de humanos (MARQUES, 2007). Portanto, para iniciarmos a reflexão sobre como desenvolver uma prática inclusiva, mais especificamente no campo da Educação Infantil, é primordial entendermos sobre a importância do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, não só a educadora, visto que:

Estar em colaboração dentro da escola é condição importante para a manutenção da qualidade do ambiente inclusivo. Práticas importantes nesse sentido envolvem a partilha do cotidiano e o planejamento coletivo, que organiza o trabalho pautado nas demandas das crianças, para sua efetiva participação e envolvimento. Para que essa comunicação ocorra, é preciso disponibilidade interna dos educadores para relativizar o olhar do outro sobre seu trabalho e construir, de forma verdadeira, um ambiente que acolha todas as crianças (SILVA; MORAES; MENEZES, 2019, p. 99).

Pensando nessa perspectiva, a Educação Inclusiva preconiza que os indivíduos se posicionem eticamente em relação a construção de uma escola que seja de fato inclusiva, pois: “quando levamos a sério as questões éticas envolvidas Educação inclusiva, entendemos que nada está pronto, que nenhuma técnica é capaz de resolver todos os problemas encontrados na escola” (SILVA; SCHROER; OLIVEIRA, 2019, p. 28). Ou seja, a Educação Inclusiva não diz respeito a uma gama de métodos a serem colocados em prática para incluir o diferente, mas sim uma mudança de postura em que a sociedade se constitui sem padrões pré-estabelecidos.

Refletir acerca de estratégias para incluir, levando em consideração as singularidades que cada sujeito carrega consigo em diferentes aspectos de sua constituição, é reconhecer a diversidade dos indivíduos e entender que práticas pedagógicas rígidas suprimem essas características que tornam cada um único. Por isso, torna-se fundamental pensar em uma perspectiva inclusiva na sociedade em geral, especialmente, na primeiríssima infância, pois do contrário, corre-se o risco de desde cedo anular as características singulares de cada sujeito para, posteriormente, incluí-los de maneira perversa, tentando enquadrá-los em normas e padrões que não contemplam a todos (PATTO, 2008).

Dessa maneira, compreendendo que a Educação Inclusiva diz respeito a um novo olhar para a diversidade, que reconhece as individualidades e especificidades de cada sujeito, entende-se como fundamental repensar algumas concepções na Educação Infantil, de modo que as práticas se tornem cada vez mais inclusivas. O currículo, por exemplo, é um componente fundamental da escola para que se efetive uma prática mais inclusiva e, para isso, mais do que pensar em um currículo adaptado, a escola deve ser comprometida com um

currículo aberto e flexível, ou seja, que não impõe uma norma a ser seguida, que é construído a partir das diferenças de cada ser humano que constitui tal espaço (RAMOS, FRANGELLA, 2013). Portanto, segundo Santos, Sternberg e Duarte (2019, p. 44) “o currículo compreende tudo aquilo que é vivido cotidianamente na Educação Infantil, de forma integrada, ou seja, diferentes saberes e áreas do conhecimento se combinam nas experiências concretas de crianças e adultos”.

Autores também indicam que, para que a atuação da Educação Infantil seja mais inclusiva, é necessário que a educadora leve em consideração: a qualidade do vínculo; conhecimentos sobre processos de desenvolvimento infantil, para que se possa oferecer um contexto de equidade; constante reflexão em relação ao ambiente oferecido; a compreensão que cada criança é única em sua maneira de aprender e se desenvolver (SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019; MARTINS; MORAES; VIVIAN, 2019; MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019; STERNBERG; FETTER; FETTER, 2019).

Assim, no que diz respeito à Educação Infantil, espaço no qual as crianças estão chegando cada vez mais cedo, o desafio principal da educadora é, dentro dessa coletividade, conseguir desenvolver um olhar refinado em relação à especificidade de cada um, pois:

O fato dessas crianças estarem tão precocemente na coletividade escolar é um alerta para perseguirmos modos de funcionamento em que a ideia de “indivíduo” não se perca no excesso do “todos juntos”. Essa é uma armadilha perigosa e fácil de ser armada dentro das instituições. Seja por compreenderem equivocadamente a ideia de socialização e, a partir desse equívoco, os momentos do cotidiano serem organizados para que os bebês façam todos juntos o tempo todo – hora da higiene, hora da água, hora do sono, hora da alimentação – ou, por não ser reconhecido a complexa tarefa que é tornar-se eu ao mesmo tempo em que se tornam grupo (FOCHI *et al.*, 2017, p. 47).

Portanto, o espaço da Educação Infantil, mais especificamente o berçário, que é um ambiente que tende a propiciar interações, afeto, e momentos tranquilos de brincar livre, pode tornar-se massificante na medida em que se organiza apenas pensando no coletivo, deixando de lado a individualidade de cada um. Considerando esses aspectos, entende-se que a abordagem pikleriana pode contribuir com uma prática mais inclusiva, já que os princípios estão intimamente relacionados com aspectos inclusivos, pois ambos valorizam os diferentes tipos de manifestações dos bebês e respeitam os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem:

Em 1938, no seu primeiro livro intitulado “O que sabe fazer o seu bebê? ”, Emmi Pikler já chamava a atenção sobre o fato de que existem consideráveis diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento daquelas crianças cujo processo de aquisições não foi acelerado. A autora destacou que aqueles que se desenvolvem

mais devagar do que a média não só tem o direito a fazê-lo assim, mas também tem suas razões que devem ser respeitadas (FALK, 2016, p 43).

O estudo de Beber (2014), que foi encontrado por meio do mapeamento de estudos piklerianos, também indica os aspectos inclusivos e os aspectos da abordagem pikleriana se afinam, pois entende que é dever ético da escola proporcionar espaço em que o bebê tenha liberdade de movimento, de maneira que o adulto respeite o tempo de cada bebê, não olhando apenas para suas fragilidades, mas sim para suas competências. Já o estudo de Bossi (2017), que foi encontrado por meio do mapeamento de pesquisas sobre processos inclusivos de bebês, muito embora tenha se apoiado nas ideias de Winnicott, indica também o estreitamento dos conceitos piklerianos e inclusivos, pois salientou a importância das educadoras em proporcionar um vínculo seguro para que o bebê com Síndrome de Down pudesse sentir-se seguro em suas explorações:

Duas delas (Alice e Luciane) conseguiam servir como ambiente facilitador para o desenvolvimento da bebê com deficiência física incluída na turma de Berçário, uma vez que a estimulavam em suas explorações e evoluções em seu desenvolvimento motor, na direção do esperado com base no conceito de *apresentação de objetos* (Winnicott, 1965/1993). Foi possível perceber uma boa vinculação entre educadora-bebê nesses dois casos, de modo que o segurar físico dispensado a bebê em seus cuidados diários também representava um segurar emocional (i.e. *holding*), que possibilitava a ela confiar nas educadoras a fim de se aventurar em seu desenvolvimento (BOSSI, 2017, p. 166).

Nessa direção, Falk entende que quando se considera que o bebê possui um desenvolvimento lento, ou diferente⁹, é preciso proporcionar um espaço em que esse bebê possa experimentar seus movimentos por si mesmo (FALK, 2016). Caso isso não ocorra, pode acontecer justamente o contrário: o bebê acaba sendo estimulado de maneira exacerbada, sendo, inclusive, colocado em situações em ainda não está preparado para passar, obrigando-o a passar por frustrações desnecessárias (FALK, 2016). Portanto, segundo a abordagem pikleriana:

Nosso princípio, sem dúvida baseado nas idéias de Wallon, é que consideremos criança, mesmo as mais deficientes, não como um objeto de encorajamento e resposta, mas como alguém no processo de transformação com os potenciais, possibilidades e aptidões próprias e exclusivas dele (BENEITO, p. 3, 1992, tradução nossa).

Assim, a abordagem pikleriana sugere que exercícios impostos pelos adultos são pouco significativos, já que não partem do desejo do bebê e não estão contextualizados com

⁹ “Desenvolvimento lento ou diferente” tem sido utilizado na abordagem pikleriana para se referir a crianças que, por diversas razões, apresentam indicadores de maior risco em seu desenvolvimento.

as atividades do cotidiano, tirando dele a oportunidade de buscar por posturas que sejam mais agradáveis para si e lhe promovam equilíbrio (BENEITO, 1992; CHOKLER; BENEITO, 1992). Esse respeito ao tempo e, ao mesmo tempo, a aposta nas potencialidades dos bebês ainda são um grande desafio no cotidiano dos berçários. Por exemplo, o estudo de Santos (2016) indica o quanto as educadoras ainda precisam avançar no que diz respeito ao trabalho com bebês com diferenças no desenvolvimento, visto que, no intuito de auxiliar as crianças de zero a três anos com baixa visão, as educadoras desenvolviam atividades de escrita e leitura, inadequadas para a faixa etária. Além disso, pouco investiram na relação afetiva como fator para a promoção da aprendizagem, pensamento que parece se repetir no estudo de Oliveira (2014), na medida em que as educadoras não citaram questões relacionadas ao cuidado, características preconizadas pela abordagem Pikler e entendida como fundamental para que a criança se sinta segura e possa desenvolver suas competências.

É notório o cunho compensatório das atividades desenvolvidas para bebês e crianças bem pequenas com alguma deficiência no desenvolvimento. Portanto, existem indícios de que bebês considerados com diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem são tratados de maneira diferente em relação aos bebês considerados com desenvolvimento típico quando, na realidade, poderiam desfrutar dos mesmos cuidados, caso esses fossem pensados levando em consideração o bem-estar físico e psíquico do bebê, o conhecimento de si mesmo, a segurança afetiva e a motricidade livre (FALK, 2016).

É importante ressaltar que, para além de diferenças no desenvolvimento que são notórias, esse estudo está interessado em investigar as singularidades mais sutis que cada bebê possui, como exemplo, a maneira que gosta de dormir, ou como prefere se locomover, com quais materiais prefere brincar, entendendo que acolher os bebês nesses e nos demais aspectos que possam surgir, exige uma postura inclusiva, que servirá de base para acolher qualquer bebê, independentemente de sua condição física ou psíquica.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 Caracterização do estudo

O estudo pretendeu investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. Dessa forma, trata-se de um estudo com objetivo descritivo-exploratório, ou seja, que pretendeu descrever e caracterizar determinados grupos ou fenômenos e conduzir a uma maior proximidade com o problema, de maneira em que a temática se torne mais explícita (GIL, 2009). Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo, ao qual “[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2014, p. 50).

Por sua vez, do ponto de vista da coleta de dados, o estudo utilizou o Grupo Focal (GONDIM, 2002) como estratégia metodológica geral. Finalmente, a análise de dados foi qualitativa, e para isso, utilizou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). A seguir, todos esses aspectos serão detalhados.

5.2 Participantes e contexto da pesquisa

Contexto da pesquisa

O estudo foi desenvolvido dentro de uma escola privada de Educação Infantil, localizada no município de Porto Alegre. A escola foi selecionada, pois entendeu-se que, naquele momento, essa era, dentre as escolas de Porto Alegre e região metropolitana, a que mais vinha buscando se aproximar e se inspirar nos princípios sugeridos por Emmi Pikler para a organização do cotidiano no berçário. Isso foi apreendido por meio de visitas prévias à escola antes da pandemia, conversas informais com seus gestores, acompanhamento de páginas e site da escola e consulta à especialistas sobre a abordagem. A partir dessas fontes, ficou claro que a missão da escola está centrada em oferecer um espaço que respeite os ritmos de cada criança e suas demais particularidades, dando valor para as experiências de seu

cotidiano, e para que isso aconteça, investe fortemente em formações continuadas e espaços que proporcionem a reflexão das educadoras em relação às suas práticas.

Dentro da escola, focalizou-se a atuação de três educadoras de uma turma de berçário. A direção da escola já foi contatada previamente e a ela foram explicitados os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Importante destacar que o aceite em participar da pesquisa se deu somente após a direção consultar toda a equipe de educadores e informá-los sobre os detalhes da pesquisa, o que sugere uma postura de respeito da direção em relação à sua equipe.

Sujeitos da pesquisa

Para participar da pesquisa, foram selecionadas as três educadoras que atuaram na turma de berçário, durante o período do ano de 2018 e 2019, no turno da manhã e da tarde. Esse critério estabeleceu-se em função de que, em 2020, ano da coleta de dados, a escola esteve fechada a maior parte do tempo, realizando um acompanhamento das crianças e famílias de forma não presencial, conforme Decreto nº 20.499, de 16 de março de 2020, que estabeleceu o fechamento das escolas em função da pandemia do coronavírus.

Ao longo do estudo, as educadoras participantes foram denominadas como educadora B, educadora C e educadora E. Na época em que atuavam no berçário, as educadoras possuíam idades entre 23 e 27 anos. Quanto à escolaridade, a educadora B era graduada em Pedagogia, atuando, inicialmente, como auxiliar por escolha própria, pois não queria assumir logo de início o cargo de professora. As educadoras E e C já eram graduadas em Pedagogia e atuavam como professoras da turma em diferentes turnos. Decidiu-se utilizar o termo “educadora”, por entender que ele contempla as três participantes da pesquisa, tanto as duas professoras, quanto a auxiliar.

Ao longo do processo de coleta, foi solicitado que elas selecionassem três bebês que faziam parte de sua turma em 2019, cuja passagem pelo berçário demandou esforços adicionais no sentido de acolher as suas singularidades. Foi explicado para as educadoras que, para essa seleção, alguns possíveis critérios poderiam ser levados em consideração, a saber: variabilidade de idade (bebês com mais de seis meses e menos de seis meses), eventual presença de riscos para o desenvolvimento (prematuridade, presença de alguma deficiência ou doença), diferenças étnicas (bebês que vieram de outros países e que possuem outra língua

e/ou costumes diferentes), diferenças comportamentais (bebês mais ativos e menos ativos, bebês que choram mais e bebês que choram menos etc.). Esses critérios, porém, não eram obrigatórios, mas poderiam ajudá-las a pensar em sua escolha.

Vale aqui explicar a razão desta escolha metodológica. Na impossibilidade de realizar um estudo observacional, que poderia agregar no sentido de acompanhar como as educadoras, no cotidiano, acolhiam as singularidades dos bebês, pensou-se em trazer, de forma mais real, alguns bebês para as reflexões nos Grupos Focais. Através de fotos, vídeos e memórias, o olhar para esses bebês poderia permitir maior aproximação ao cotidiano e aprofundar reflexões em torno do objetivo geral do estudo.

Embora não seja um estudo de caso, é importante apresentar algumas características gerais sobre os bebês¹⁰, que serão retomadas posteriormente na apresentação dos resultados e discussão. Helena, bebê do sexo feminino, entrou na escola em 2018, com 7 meses. Heitor, bebê do sexo masculino, entrou na escola em fevereiro de 2019, com 6 meses. Aurora, bebê do sexo feminino, entrou na escola em agosto de 2019, com 6 meses.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu durante o período do dia 28 de maio de 2020 a 16 de julho de 2020, via Plataforma Zoom, em virtude da pandemia do Coronavírus que impossibilitou qualquer tipo de coleta de dados presencial. Ao total, foram sete reuniões, uma a cada semana, com duração de cerca de uma hora cada; todas foram gravadas com a autorização das participantes. A primeira reunião foi destinada para apresentar as adequações da pesquisa para as educadoras e a gestão da escola, além de ser um momento de aproximação entre pesquisadora e profissionais, de modo a ser aceita e tornar o momento o mais natural possível. Ainda na primeira reunião, foi solicitado que as educadoras pensassem juntas em três bebês que demandaram maiores investimentos para acolher as suas singularidades e selecionassem fotos e vídeos de cada um deles para serem discutidos a partir da quarta reunião.

A partir do segundo encontro, passou-se a conduzir a coleta a partir dos princípios da técnica de Grupo Focal. Ele caracteriza-se pela organização de um grupo formado por pessoas que “dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados

¹⁰ A fim de preservar a identidade dos bebês, foram utilizados nomes fictícios para mencioná-los.

para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados” (RESSEL, 2008, p. 780). A técnica de coleta de dados, a partir de Grupos Focais, auxilia na busca de novas ideias e compreensões sobre o tema a ser pesquisado, principalmente tratando-se de um estudo descritivo-exploratório, que está interessado em aproximar-se do fenômeno. Portanto, a partir de uma pergunta disparadora, a pesquisadora registrou os pontos de vista de cada participante acerca do fenômeno estudado (GONDIM, 2002).

O segundo encontro foi destinado para buscar compreender as concepções das educadoras em relação aos bebês, os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e suas concepções acerca das singularidades nestes processos, tendo como fio condutor a pergunta disparadora: *“O que vem na cabeça de vocês quando pensam no bebê?”* e, posteriormente, a pergunta: *“No cotidiano do berçário, vocês percebem alguns aspectos singulares no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês?”*.

A terceira reunião aconteceu com o objetivo de ouvir as educadoras em relação a como elas conduziam o cotidiano do berçário e sobre as suas concepções, em relação à Educação Inclusiva, a partir das perguntas disparadoras: *“O que vocês entendem sobre a Educação Inclusiva?”* e *“Vocês acreditam que a abordagem pikleriana tem relação com Educação Inclusiva?”*.

A quarta reunião deu início às reflexões específicas sobre os três bebês escolhidos. No quarto encontro, dialogou-se sobre os aspectos singulares da bebê Helena, no quinto sobre o bebê Heitor e no sexto sobre a bebê Aurora. A organização das reuniões funcionou da seguinte maneira: as educadoras foram incumbidas de enviar, previamente, vídeos e fotos sobre o bebê que seriam o foco do diálogo, durante o grupo focal, para que a pesquisadora pudesse olhá-los de antemão e registrasse aspectos relevantes que pudessem ser discutidos. Essa estratégia somente foi adotada porque a escola informou que os pais autorizam o uso de imagens e vídeos pela escola e porque foi acordado que essas imagens não seriam, de forma alguma, divulgadas em nenhuma publicação feita pela pesquisadora, sendo mantido o sigilo em relação ao nome e qualquer informação que pudesse identificar as crianças.

A pesquisadora, de posse dos vídeos enviados, antes dos encontros, utilizou o método das Descrições Narrativas (BENTZEN, 2012) para descrevê-los e impregnar-se do material. Segundo Bentzen (2012, p. 101), “o objetivo principal do registro narrativo é obter uma análise detalhada e objetiva de comportamento, sem inferências, interpretações ou

avaliações”. As Descrições Narrativas focalizam tanto o comportamento da criança, quanto o contexto da pesquisa, portanto, exige que a pesquisadora detalhe minuciosamente a cena, de maneira que o leitor consiga imaginar a situação (BENTZEN, 2012).

Já no dia de cada reunião sobre os 3 bebês, conduziu-se da seguinte forma: as combinações feitas anteriormente eram retomadas pela pesquisadora, logo no início. Em seguida, a pesquisadora pedia para que as educadoras iniciassem falando sobre os motivos que as levaram a escolher aquele bebê. A pesquisadora atuou como facilitadora, fazendo intervenções mínimas durante as falas das educadoras, apenas quando a discussão saía do foco do estudo ou quando surgia alguma dúvida em relação ao que elas falaram. Após contextualizarem a escolha do bebê, os vídeos e fotos selecionados pelas educadoras eram compartilhados na tela e discutidos. Por fim, eram feitas as combinações para a reunião da semana seguinte.

A sétima e última reunião foi destinada para conversar sobre eventuais dúvidas que ficaram em relação aos bebês, assim como explicar para as educadoras sobre os encaminhamentos futuros para divulgação dos resultados da pesquisa.

Após o término da coleta de dados, as reuniões de Grupos Focais foram transcritas e tomadas como *corpus* de análise em conjunto com as descrições narrativas dos vídeos.

5.4 Análise dos dados

Para a análise dados obtidos a partir dos grupos focais e das descrições narrativas dos vídeos, utilizou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), a qual “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os eventos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

Portanto, essa metodologia busca a emergência de novas compreensões e entendimentos sobre o tema investigado, que acontece a partir de um processo recursivo, constituído por três etapas:

[...] a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.12).

Sendo assim, após leitura e envolvimento aprofundado do *corpus*, foi realizada a desmontagem do texto, dando origem a 533 unidades de sentido, que foram reescritas pela

autora, a fim de que seu significado pudesse ser apreendido de forma o mais completa possível. Essas unidades de sentido, também conhecidas como unidades de análise, foram identificadas com códigos, a saber: (R) reunião, (P) página do documento, (P) parágrafo, (L) linha, (C, E ou B) letra de identificação das educadoras participantes da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007). A partir disso, foi desenvolvida a etapa de categorização, ou seja, o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, que resultou na emergência de categorias iniciais. Estas, recombinações, deram origem a categorias intermediárias e, por fim, a partir da semelhança de significado, as categorias intermediárias foram também combinadas, dando origem às categorias finais (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Dessa maneira, a Análise Textual Discursiva tem o objetivo de desenvolver um metatexto analítico, a partir das categorias intermediárias e categorias finais, aliando o referencial teórico proposto com as interlocuções empíricas e os elementos da descrição original. O metatexto tem o intuito de demonstrar as novas compreensões encontradas a partir da reorganização dos elementos e fazer com que a pesquisadora assumira autoria de seus argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2007). As categorias e o metatexto resultantes desse processo são apresentados na seção de “Resultados e discussão”.

5.5 Considerações éticas

Entendendo que os cuidados com os aspectos éticos são fundamentais em pesquisas que envolvam seres humanos, no ano de 1996 tornou-se obrigatória a submissão de projetos de pesquisa a comitês de ética institucionais ou nacionais (MOURA; FERREIRA, 2005). Assim, este projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente. Após esta avaliação, o comitê emitiu parecer favorável à realização do estudo (Parecer nº 3.901.8071). O estudo foi realizado com total respeito aos princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, dispostos pelo Conselho Nacional de Saúde a partir da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. (BRASIL, 2016, Art. 3º).

Uma das formas de assegurar o respeito a esses princípios se deu através da utilização de dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que estão em anexo (Anexo I e II), destinados para a escola e para as educadoras. Em ambos os termos, foram descritos os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e o período da pesquisa. Além disso, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido garantiram a privacidade dos indivíduos e o caráter voluntário da pesquisa, de modo que, ficou assegurada a liberdade da escola e dos indivíduos para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa.

Quanto aos bebês, não foi necessário a utilização dos Termos de Consentimento das famílias, tendo em vista que o estudo acabou por não envolver observações diretas no contexto da escola. Mas, mesmo assim, como já informado, a utilização de materiais que a escola possuía a respeito dos bebês somente foi feita mediante a autorização da escola.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após leitura e impregnação do corpus de análise, unitarização e categorização, emergiram as seguintes categorias finais: “Do ser bebê ao ser educadora: concepções em movimento”; “As singularidades que tornam cada bebê único” e “Fatores relacionados à promoção de um ambiente inclusivo” (MORAES; GALIAZZI, 2007). Para cada categoria, é apresentado um metatexto, que diz respeito à culminância da metodologia de Análise Textual Discursiva, que envolve o processo de transformação das categorias em textos com interpretações e descrições que, ao final, dão origem para novas compreensões sobre o assunto (MORAES; GALIAZZI, 2007). Dentro dos metatextos, são apresentados alguns exemplos de unidades de sentido que podem ilustrar a reflexão apresentada. Dentre essas unidades, podem constar falas das educadoras, da própria pesquisadora e trechos das descrições narrativas dos vídeos dos bebês.

O Quadro 5 apresenta as categorias finais e respectivas categorias intermediárias, as quais serão detalhadamente apresentadas a seguir. Importante mencionar que, muito embora essas categorias tenham sido elaboradas a partir de uma análise profunda do *corpus*, buscando a emergência de novos sentidos e compreensões, ainda assim nunca se perdeu de vista os objetivos da pesquisa. Estes estiveram presentes em todas as decisões relativas à coleta e também análise dos dados. Sendo assim, espera-se que, juntas, as três categorias possam responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos antes estipulados, síntese essa que será feita na seção de “Considerações Finais”.

Quadro 5 – Categorias Intermediárias e Categorias Finais

Categorias intermediárias	Categorias Finais
Concepções das educadoras sobre a Educação	DO SER BEBÊ AO SER EDUCADORA: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO
Concepções sociais sobre os bebês	
Concepções das educadoras sobre os bebês	
Concepções das educadoras sobre as singularidades	
Concepções das educadoras sobre ser educadora	
Singularidades emocionais	AS SINGULARIDADES QUE TORNAM CADA BEBÊ ÚNICO
Singularidades nos momentos de atenção pessoal	
Singularidades na saúde física	
Singularidades no desenvolvimento motor	
Singularidades brincadeiras, investigações e escolhas	
Singularidades relacionais	
Singularidades etárias	
Singularidades familiares	
Formação continuada	
Equipe afinada pedagogicamente	

Observação e registro das ações dos bebês	FATORES RELACIONADOS À PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO
Bebês envolvidos nas tomadas de decisões	
Vínculo	
Educadora-referência	
Movimento livre	
Diálogo entre família e escola	
Valorização dos detalhes no cotidiano da escola	
Compromisso ético com o outro	

Fonte: elaborada pela autora (2021).

7. DO SER BEBÊ AO SER EDUCADORA: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO

Inicialmente, são apresentadas, nessa categoria, reflexões sobre o que as educadoras entendem acerca da Educação, de forma geral e da Educação Inclusiva, especificamente. Em seguida, vamos apresentar e discutir algumas das concepções sociais sobre os bebês, na percepção das educadoras, contrastadas com as concepções que elas próprias possuem acerca dos bebês. Por fim, apresentando as concepções das educadoras sobre como elas compreendem que deve ser a postura de uma profissional que respeita e acolhe as singularidades dos bebês.

O título dessa categoria remete à intenção de evidenciar que as concepções, às quais envolvem o fazer docente, não são e não devem ser estáticas, estão em movimento, sendo revisitadas e ressignificadas no cotidiano da escola, a cada novo desafio que surge questionando a prática desenvolvida, assim como os sentidos e propósitos da Educação. Por isso, considerou-se importante desenvolver uma categoria que trouxesse as concepções gerais das educadoras, pois a visão macro sobre elas fornece subsídios para os diálogos posteriores a partir de uma visão micro, que trata das singularidades de cada bebê.

Sabe-se que a Educação é o caminho para que os sujeitos alcancem a dignidade humana, sendo um fenômeno que não se restringe ao espaço físico da escola (APPLE, 2017). Entretanto, a escola, importante instituição que tem o compromisso de garantir a participação e aprendizagens de todos, segue excluindo aqueles que não se enquadram na norma (MARQUES, 2007). A exclusão na escola envolve fatores como gênero, classe, raça e idade, algo que fica claro quando as educadoras lembram de instituições que passaram em que se reproduziam atividades homogeneizadoras e citam exemplos de práticas de cunho racista que são amplamente difundidas e naturalizadas. Inclusive, lembram que pesquisas apontam para

o fato de que crianças pretas encontram mais dificuldades em sua trajetória escolar, acessam menos a Educação Infantil e recebem menos afeto na creche do que crianças brancas, aspectos que vêm sendo destacados da literatura (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTIAGO, 2020). Esse aspecto apareceu no relato de uma educadora, ao compartilhar a experiência de suas amigas negras: “[...] e eu tenho muitas amigas que falam que a experiência delas na escola é justamente uma experiência de olhar as amigas ganhando carinho e elas nunca” (R2P6BP2L1).

Estar no espaço da escola, mas ter o direito ao afeto, colo e carinho negados devido à sua raça, classe, gênero, idade ou quaisquer que sejam as singularidades que possam levar à exclusão, é algo que impacta negativamente na vida da criança, gerando consequências para toda sua vida. Nesse sentido, Oliveira e Abramovicz (2010, p. 15) indicam que “a questão racial suprime a própria condição infantil, interditando as possibilidades que esta pode proporcionar na “experienciação” do mundo pelas crianças negras, destinando-as a lócus hierárquicos na sociedade”. Na mesma direção, a educadora desabafa dizendo:

E essa é a realidade social, essa é a não inclusão da nossa escola, do afeto ser negado a certas pessoas. E aí eu aposto que se tu olhar para a criança com deficiência, tu vais olhar com a mesma perspectiva, assim como para crianças que apresentem algum tipo de socialização mais feminina para meninos ou mais masculina para meninas, crianças com outros tipos de aparência de gênero ou outras formas de sexualidade ou em qualquer tipo de coisa que visivelmente diferencie daquilo que a professora não acha ideal, significa menos afeto (R2P6BP2L8).

A partir desses aspectos, já se consegue perceber o quão incoerente é a perspectiva de Educação de diversas instituições, por não cumprirem seu compromisso primordial de incluir a todos, assim como aponta a educadora: “a escola é uma das instituições mais excludentes e era para ser justamente o contrário, né?!” (R2P6GP1L17). Além disso, a escola também exclui na medida em que enfatiza a competitividade e o ideal de que todos desempenhem as mesmas atividades no mesmo ritmo. Se desenvolvem atividades descontextualizadas para os bebês, em que todos devem seguir o mesmo comportamento, de modo que os que conseguem, recebem uma recompensa e os que não conseguem atingir o que foi proposto, ficam invisibilizados ou até mesmo são punidos. Posturas desse cunho, muitas vezes, evidenciam a falta de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil, que, embora tenha um percurso comum entre as crianças, seu ritmo, tempo e formas de organização e expressão são muito singulares, em função de estímulos externos e internos

que são únicos de cada um, da história de cada família e todos os aspectos sociais que envolvem a criança (CORSO, 2019).

Nesse sentido, a educadora relembra um de seus trabalhos em que pediu para sair por não concordar com a visão da direção da escola sobre Educação, que cobrava dela uma postura de fomentar a competitividade em uma turma de maternal:

Eu era professora do maternal e eles tinham uma aula de teatro todas as semanas, porque eles iam apresentar para o Dia das Mães. E era um teatro, Branca de Neve, eles tinham 3 anos. E daí a professora (de teatro) dava para mim uns adesivos e quem comportava-se no final da aula dela, merecia o adesivo. Eu tinha uma auxiliar que era melhor amiga da dona da escola. Quando chegava no final da aula tinha uma criança que nunca ganhava adesivo daí eu disse assim: “não, eu vou conversar contigo agora”. E daí eu conversei com ela, disse que ok, que eu ia dar uma chance para ela, porque ela merecia. E ela (auxiliar) não aceitou, ela disse que ia contar para minha chefe que eu tinha dado adesivo para todas as crianças. Ela (diretora) me chamou e foi um dos motivos de eu ter saído, porque ela disse assim: “é que nem em Olimpíadas, as pessoas, elas têm que ganhar um prêmio por ter chegado, alcançado o mérito de ter conseguido fazer aquilo” (R2P7CP3L4).

A tentativa de homogeneizar e invisibilizar as singularidades dos bebês acontece desde muito cedo na escola, a partir da proposição de atividades inadequadas, que exigem certas competências dos bebês que eles ainda não possuem, como as apresentações de fim de ano, ou de demais datas comemorativas, as quais, grande parte das vezes, são organizadas mais para atender os desejos dos adultos do que o desejo das crianças. Para as educadoras, a criança fazer ou não fazer determinada ação, em certo período de sua vida, não significa fracasso, já que cada bebê possui um ritmo diferente: “e o que eu sempre trago assim, é... Tá, cada um tem o seu ritmo, respeito o tempo de cada um, e em nenhum momento eu acho melhor ou pior por fazer alguma coisa ou não fazer” (R2P2CP3L7).

Nessa direção, as educadoras acreditam que desenvolver atividades desse cunho com os bebês apenas reforça a visão capitalista de uma sociedade competitiva, meritocrática e excludente, antecipa frustrações e gera o sentimento de incapacidade, negando o direito básico de dignidade. É nesse sentido que se entende como a escola, instituição que deveria ter como premissa ser inclusiva, rotula, exclui e classifica as crianças entre aqueles que terão sucesso na vida e aqueles que desde cedo estão fadados ao fracasso. Ainda, a partir dos aspectos expostos pelas educadoras, entende-se que é leviano discutir sobre Educação Inclusiva de maneira isolada, sem considerar as estruturas nas quais a sociedade se sustenta, tal como aponta Patto (2008) ao considerar um contrassenso falar de inclusão sem refletir, de antemão, acerca da conjuntura capitalista que exclui aqueles que estão em regiões periféricas

e também, aqueles que se encontram dentro da zona de desenvolvimento industrial, mas que são considerados como ineficientes ao capital.

Há anos, diferentes estudiosos se importaram em pesquisar materiais e formas de cuidado que garantem o bom desenvolvimento físico e psíquico da criança, e ainda hoje, no século 21, existem instituições que não oferecem as mínimas condições de dignidade para as crianças. As reflexões trazidas até aqui denunciam essa fragilidade das instituições e, a exemplo disso, as educadoras referem-se às escolas que possuem por hábito priorizar a rapidez na higienização das crianças em detrimento dos cuidados qualificados, sem levar em consideração o bem-estar da criança. Essa pressa em atender os bebês, sem pensar na qualidade dos cuidados oferecidos, está intimamente relacionada ao sistema econômico que rege o país em que vivemos, no qual o importante é entregar um produto pronto no menor tempo possível, sem levar em consideração os impactos que isso gera (PATTO, 2008).

Na contramão do sistema estabelecido, professoras que querem fazer diferente nem sempre encontram apoio da direção, assim como a educadora relata ao lembrar de sua experiência em outra instituição: “*eu conversei com a diretora, enfim e assim ‘eu posso fazer de outra forma?’ E ela disse que não, que é a escola era assim, todo mundo faz assim, não ia ser eu que ia mudar isso, enfim (R1P8CP2L8)*. A escola que se assenta em uma concepção homogeneizadora, muitas vezes, oprime o professor que quer tentar fazer diferente e assumir uma postura de respeito e validação das ações das crianças:

E daí chegou o momento em que eu achei que não existiria um lugar que eu conseguiria... E eu pensei "olha, eu quero respeitar as crianças, eu quero valorizar a história de cada um, mas não está dando (R1P8CP2L10).

Se, por um lado, podemos pensar que essas práticas são legitimadas em um sistema econômico e cultural que prima pela competitividade e padronização, por outro, essa visão de trabalho, para as educadoras participantes do estudo, está também profundamente ancorada nas concepções sociais mais amplas acerca dos bebês. Os bebês são exigidos, desde muito cedo, principalmente, no que diz respeito a algumas etapas que são tidas pelo adulto como mais importantes no seu processo de desenvolvimento. Isso porque o adulto deposita suas expectativas no bebê e deseja ver um retorno imediato, sem valorizar os processos que já foram conquistados no presente, tal como a educadora evidencia em sua fala:

“Então ele deu primeiro passo e agora o que eu quero que ele faça?! Eu quero que ele suba naquela rampa!... Ele falou mamãe, agora eu quero que ele fale papai...” É sempre essa valorização do que está por vir e nunca o que eles estão fazendo agora” (R1P4EP4L5).

Sobre isso, Golse (2011) aponta que: “De fato, existe uma forte tendência em nossas sociedades ocidentais atuais de não permitir aos bebês tempo suficiente para serem bebês” (p. 15). Essa maneira de ver e se relacionar com o bebê pode estar ancorada em crenças implícitas que permeiam a sociedade, que podem variar conforme as especificidades dos contextos em que cada grupo cultural vive (MARTINS; PICCININI; TUDGE, 2017). Essas crenças direcionam a forma como são conduzidas as práticas de criação dos indivíduos que ali vivem. Por exemplo, em um grupo cultural que vive em uma região mais urbana, a tendência é de que os pais prezem pela autonomia e independência da criança e o desenvolvimento de habilidades que auxiliem na trajetória escolar e profissional; e em uma zona mais afastada do meio urbano, pouco industrializada, pode existir a tendência de uma criação que preze pela obediência e manutenção de uma relação em que os filhos contribuam desde cedo com o sustento da família (KÂĞITÇIBAŞI, 2007 apud MARTINS; PICCININI; TUDGE, 2017). Os aspectos socioeconômicos são apenas um exemplo de inúmeros fatores que influenciam as crenças em um grupo cultural e, mais especificamente, as crenças dos adultos sobre os bebês.

O adulto tem a predisposição de projetar no bebê as próximas etapas que ele precisa ultrapassar, gerando um sentimento de que o ele está sempre em falta com o adulto, pois o que ele faz no momento não é o suficiente. No entanto, a sociedade oscila entre pensamentos discrepantes em relação ao bebê, pois, ao mesmo tempo que está regularmente exigindo dele, por outro lado, considera o bebê incapaz para tantas outras coisas, em relação às quais ele possui pleno potencial para desenvolver de maneira autônoma. Essas crenças, em relação às capacidades dos bebês, que são levadas, muitas vezes, de forma não consciente para dentro das escolas, podem estar relacionadas também à falta de conhecimento das educadoras sobre as competências, habilidades e necessidades que os bebês possuem desde cedo (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013).

Na contramão do que acreditam predominar na sociedade em geral, as educadoras participantes deste estudo compreendem o bebê como um sujeito ativo e pensante, que desde o momento em que chega ao mundo, desenvolve pesquisas sobre si, sobre as pessoas e sobre as coisas que o rodeiam:

É esse bebê como um sujeito ativo né?! Como um sujeito ativo, como um sujeito pensante, um sujeito que vem no mundo como um pesquisador, então ele é um sujeito que está nas suas pesquisas iniciais sobre si, sobre as coisas, sobre o mundo, sobre as outras pessoas. Então tudo que ele faz é muito inaugural” (R1P1EP2L7).

Falar que as crianças e os bebês são sujeitos históricos e de direitos tornou-se corriqueiro, o que é algo positivo, já que demonstra uma mudança na visão de criança e infância, algo que tem acontecido, talvez, em virtude dos documentos norteadores como as DCNEI que, desde o ano de 2009, trazem à tona essa concepção de criança. Entretanto, para além do discurso, é importante pensar onde e quando, na Educação Infantil, esses direitos e a história de vida dos sujeitos estão visíveis. Vygotsky (2002), ao propor os planos genéticos do desenvolvimento – filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese – entende que os bebês possuem características comuns, enquanto indivíduos pertencentes à mesma espécie e passando pelo período geracional da infância, mas, para além disso, cada bebê é único, tendo constituído suas singularidades desde o período em que esteve no ventre de sua mãe, dentro de um contexto histórico e cultural particular.

Nessa direção, a partir do momento em que o adulto compreende que o bebê possui uma história desde a sua concepção, ele começa a enxergá-lo como um sujeito que, embora esteja no início de sua vida, já passou por diversas experiências e já aprendeu, consideravelmente, com cada uma, assim como a educadora sugere: *“Então, eu acho que quando a gente começa se atentar nisso, a gente tira o lugar do “ah ele não entende, ele não faz nada, ele não sabe” (RIP4EP2L1)*. Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural entende que o bebê nasce com um corpo preparado para desenvolver ações instintivas e que, ao longo de seu desenvolvimento, quando requisitado por um adulto responsivo e demais estímulos externos, demonstra interesse em descobrir o mundo que está à sua volta e que, portanto, não é um sujeito passivo (SILVA, 2018).

A educadora E reflete que antes de pensar em qualquer discussão sobre o campo da Educação Infantil, precisamos, primeiramente, pensar sobre de que bebês estamos falando, sobre quais as nossas concepções em relação a esse sujeito. A educadora relatou que, em todo tempo, inclusive durante as formações oferecidas, a escola propõe que as educadoras reflitam sobre de que bebê estão falando, qual o lugar dele para a comunidade escolar. Também comentou que refletem sobre o bebê em momentos como a chegada, as trocas de fraldas, entre outros, que são muito interessantes e peculiares, pois, durante essas situações, os bebês respondem a tudo.

A educadora relata que antes de trabalhar em berçário, enxergava os bebês apenas como "criaturinhas fofinhas" e que para ela eram sujeitos difíceis de entender. Posteriormente, trabalhando com bebês e conhecendo a abordagem pikleriana, ela se sente

instigada a pesquisar mais em relação ao modo como eles realizam as suas descobertas, entendendo que eles são criativos e investigadores:

Hoje em dia eu ainda acho eles criaturinhas extremamente fofas. Mas eu vejo que eles têm um tipo de.... Eles realizam um tipo de descoberta de mundo que me instiga muito descobrir mais sobre, sabe?! Eles são sujeitos que me instigam a descobrir sobre o mundo a partir das descobertas deles. Acho que são inventivos e investigadores, são descobridores de mundos, únicos e próprios dessa infância. Eles são sujeitos que são empolgantes e afetivos e se vinculam de uma forma muito intensa conosco. Acho que quando eu penso em bebês hoje em dia, eu tenho uma vasta gama de palavras para dizer isso tudo que eles representam (RIP2BP1L2).

A educadora C complementa: “E é muito engraçado que eles são sensíveis e fortes ao mesmo tempo, né?! Porque ao mesmo tempo eles, enfim, eles são sensíveis, mas ao mesmo tempo eles são tão fortes e tão capazes, assim que...” (RIP2CP2L1). Nessa direção, pode-se dizer que o bebê é considerado sensível por estar no início do seu desenvolvimento motor, físico e psíquico e para que esse processo ocorra de maneira harmoniosa, ele torna-se dependente de um adulto que o ampare nesse importante momento. Por outro lado, o bebê é considerado forte porque, a partir do vínculo criado com esse adulto, ele sente-se seguro para desenvolver suas ações de maneira autônoma (FALK, 2011). Importante destacar aqui que reconhecer o bebê como um sujeito dependente, não lhe tira o status de sujeito ativo e capaz de desenvolver ações com autonomia, já que um adulto preocupado em acolher as necessidades básicas do bebê garante a segurança necessária para que ele se sinta amparado e cada vez mais confiante, desenvolvendo-se rumo à independência (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; WINNICOTT, 2020).

A educadora B reflete dizendo que, ao relacionar-se com eles, na posição de educadora, ela se modifica constantemente, tornando-se uma pessoa mais sensível devido à sensibilidade dos bebês:

Mas eu não consigo dizer só em palavras, acho que transpassa o sujeito humano que eu sou, assim, me modifica constantemente enquanto educadora essa convivência com os bebês, me faz mais sensível por essa grande sensibilidade deles. Então acho que é mais ou menos por aí, hoje em dia, como eu vejo bebês...(RIP2BP1L9).

A fala da educadora B demonstra a sua disposição em estar atenta aos sinais que o bebê emite e desenvolver uma relação de reciprocidade a partir disso. Dessa maneira, pode-se pensar também que a abordagem pikleriana pressupõe uma relação entre educadora e bebê em que a mediação ocorra com a participação de ambos os lados, de um bebê que tem liberdade para se expressar e, de outro, uma educadora que se ajusta às necessidades trazidas pelo bebê (MARTINS; MORAES; VIVAN, 2019). Para Tardos e Szanto Feder (2011), essa

relação de respeito com as demandas trazidas pelo bebê dão base para o desenvolvimento de ações que fornecem segurança afetiva e elevam a autoestima das crianças.

Antes de entrar no berçário dessa escola, as educadoras tinham uma perspectiva de cuidado e respeito pela infância, entretanto, não era algo tão profundo como atualmente, em que elas entendem o quanto um bebê é competente e o quanto a atitude do adulto implica nas ações dos bebês. Esse é um dos importantes diferenciais da abordagem pikleriana, que não entrega para o adulto um conjunto de métodos a serem aplicados no bebê, do contrário, ela problematiza e convoca o adulto a pensar sobre suas ações cotidianamente. A abordagem pikleriana traz à tona reflexões importantes como, por exemplo, que o corpo do bebê não é propriedade do adulto e, portanto, o adulto não pode tocá-lo de qualquer maneira sem aviso prévio, algo enfatizado pela educadora B: *“foi tão impactante para mim entender que o corpo do bebê não era meu ao ponto de eu ter que pegar ele sem avisar que eu estava pegando ele” (R1P7BP2L6)*. As discussões e reflexões oportunizadas pela escola atual fizeram com que as educadoras compreendessem o bebê para além do senso comum, reforçando a importância dos momentos formativos para o bom desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Destacou-se também, nas falas das educadoras, a ideia de que os bebês são diferentes entre si nas mais diversas características e, ao mesmo tempo, com as interações e o convívio diário, aprendem juntos e se assemelham em tantos outros aspectos. Por isso, a questão da coletividade é interessante no sentido de que as crianças aprendem umas com as outras e, nesse caso, na concepção das educadoras, se algum dos bebês que compõem determinado grupo estivesse longe dessa coletividade, seu desenvolvimento já seria diferente. O momento da alimentação é um exemplo interessante, trazido por elas, de como os bebês aprendem, a partir da observação do outro. Eles se sentam em mesas redondas, portanto, todos enxergam o que cada um come e de que maneira se alimenta e, por isso, surgem alguns movimentos de quererem experimentar alimentos novos porque o outro está experimentando também. Assim como existe essa vontade de experimentar, porque o outro está comendo, ocorre também a recusa do alimento porque o outro não quis. E, de igual maneira, esses movimentos acontecem no sono, nas brincadeiras e demais momentos desse cotidiano.

O contexto sociocultural implica diretamente no desenvolvimento do bebê, sobretudo nas relações estabelecidas com os adultos e os outros bebês. Se por um lado o bebê é dependente de um adulto que supre suas necessidades básicas, por outro, é um sujeito ativo

nas relações, capaz de responder com o seu corpo de diversas maneiras e, também, capaz de buscar nos adultos e nos seus pares, pontos de convergência e de divergência, que o auxiliam na construção de sua individualidade (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012). Com isso, pode-se observar, na prática, que os princípios da abordagem pikleriana podem contribuir com um ambiente que privilegia as relações, auxiliando na construção do conhecimento de si do bebê e do outro, tal como preconiza um dos pilares da abordagem.

Para as educadoras, esse aprofundamento no entendimento sobre as singularidades dos bebês se deu a partir, principalmente, das oportunidades de trocas entre colegas e formações proporcionadas pela escola. Ao entrarem na instituição, as educadoras se depararam com uma escola que se desenvolve ancorada em pedagogias participativas e relacionais, o que foi uma demasiada mudança, principalmente, por conhecerem os princípios propostos pela abordagem pikleriana, que vão em uma direção bastante distinta ao que, tradicionalmente, se faz nas escolas, a ponto de, inclusive, causar certo estranhamento inicial nas famílias, auxiliares e estagiários novos. Emocionada, a educadora C relata: *“então assim, foi uma mudança total, estou falando assim com emoção, mas porque realmente foi uma mudança total da pessoa que eu me vejo hoje”* (R1P9CP1L1). Dúvidas foram surgindo ao conhecer e se aprofundar nos princípios propostos por Pikler, já que a abordagem problematiza práticas arraigadas que acontecem naturalmente nas escolas:

A gente também passou por esse momento de ter que ser conquistada. “Mas como assim a gente não pode ficar abraçando e beijando eles o tempo todo!?” Né?! “Como assim vai ter que ter um adulto de referência?! Não tem como!” (R1P9EP3L9).

Aos poucos, as educadoras foram sendo conquistadas pela abordagem pikleriana, por perceberem que seus princípios possibilitam o desenvolvimento de práticas respeitadas com os bebês: *“e o que existe muito na nossa escola é alegria assim, porque realmente é muito mais... É realmente inclusivo!”* (R2P7CP3L3). Elas compreendem que a maneira como a abordagem pikleriana surgiu já indica o quão ela está alicerçada em princípios inclusivos, pois as ideias de Emmi Pikler estabeleciam, num período tão caótico de pós-guerra, uma preocupação em tratar os bebês de Lóczy com a dignidade e o respeito que mereciam, tentando ao máximo desenvolver ações que promovessem o desenvolvimento harmonioso de cada um:

Então acho que a abordagem é muito.... Não sei a palavra, ela é muito inclusiva, mas ao mesmo tempo ela é muito.... Ela tem um amparo social que é muito interessante, né?! Pensa na perspectiva que a gente está falando, de uma abordagem que foi criada dentro de um espaço de crianças, num espaço quase de

guerra. Então isso já simboliza bastante a relação de onde ela veio, para onde ela vai (R2P4BP2L1).

Os bebês, que se encontravam institucionalizados no orfanato de Lóczy, possuíam diferentes singularidades, sendo que o afastamento do convívio de seus pais era uma das importantes singularidades que aqueles bebês tinham em comum (FALK, 2011). Dessa maneira, a abordagem de Emmi Pikler já surgiu no sentido de acolher cada uma dessas e diversas outras singularidades, observando, minuciosamente, as ações e investigações de cada bebê, indicando caminhos para uma prática inclusiva com bebês em contextos coletivos, assim como a educadora sugere:

Essas crianças que não tinham com quem estar e por si só isso já é uma diferença, já é o tipo de inclusão. Então eu acho que historicamente é embasada nisso, nesses processos inclusivos, ela dá ferramentas para que tu sejas inclusivo, sem colocar uma perspectiva de deficiências nas crianças e bebês, né. É uma perspectiva de eficiência, o que ele está fazendo agora, o que que ele vai estar fazendo amanhã que a gente vai observar e qual o caminho nessa investigação (R2P4BP2L).

Nas falas e discussões trazidas pelas educadoras, fica evidente que elas compreendem a Educação Inclusiva em seu sentido amplo e o quanto enxergam os princípios inclusivos na abordagem pikleriana, que valida os processos individuais de cada um, buscando proporcionar um ambiente que valorize as diferentes potencialidades dos bebês, com olhos focados no que o bebê já faz no presente. Importante ressaltar aqui que respeitar os ritmos de maturação de cada bebê não significa negligenciá-los a ponto de não fazer nada em relação àquele bebê com desenvolvimento lento ou diferente (CORSO, 2019). Para que isso não ocorra, se faz necessário que a educadora tenha amplo conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês a fim de conseguir observar e propor ações que valorizem a diversidade encontrada no berçário. Tal postura só ocorre quando se compreende que a diversidade é o universal, não a exceção. Nesse sentido, os princípios da abordagem vão contra a ideia de uma normatização imposta pela sociedade:

É bem isso que abordagem era, é... É não colocar uma normatização naquele sujeito e sim uma elaboração de processos individuais. Então, quais os processos que a criança está tendo? Não interessa qual a diferença que ela tem em relação à normalidade social, mas qual é o processo dela individualmente em relação a isso? (R2P4BP1L12).

A educadora corrobora com esse pensamento ao dizer que: “eu acho que uma das questões da abordagem é não buscar uma normalidade, sabe?! Tipo, tentar colocar todo mundo no mesmo saco e fazer com que todo mundo tenha um mesmo padrão” (R2P2EP2L3). Nesse sentido, a abordagem pikleriana se desenvolve ancorada na premissa de atender as

necessidades das crianças, a partir do que elas já conseguem fazer no momento, entendendo que as possibilidades do ser humano são infinitas, criar uma normalidade que enquadre todos é inviável (DIAS, 2006). Sobre isso, a educadora reflete: “*eu acho que dentre todas as possibilidades assim, não tem um normal para nós*” (R2P2CP3L1).

Importante mencionar que a abordagem pikleriana preconiza que cada criança possui tempos e ritmos diferentes e, para que sejam mais bem compreendidos e respeitados, entende que é preciso saber acerca do que é comum no processo de desenvolvimento das crianças, seja em relação ao desenvolvimento motor, da fala, no brincar, não no sentido de rotulá-las, mas com o intuito de auxiliar o adulto a conseguir promover o desenvolvimento de todas com qualidade. Saber o que é comum e esperado para cada criança não denota uma normatização, já que partir de princípios comuns para todos, com respeito e responsabilidade, auxilia o adulto em seu planejamento a atender com qualidade as necessidades individuais de cada um (MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019). E por isso, mais do que estar preocupada sobre de que maneira as singularidades se apresentam nos bebês, a abordagem pikleriana está interessada em refletir sobre como estar disponível para acolher a todos a partir de suas singularidades, sem tentar ajustá-los à um padrão, algo que é enfatizado pela educadora:

Então, não interessa o quão diferente aquele sujeito é, e não interessa a forma que essa diferença vem, a gente vai estar ali para acolher ela, partir dessa singularidade. E eu acho que a abordagem, ela permite espaço para tu pensar essas diferenças a partir né, do acolhimento das singularidades, né?! (R2P4BP1L8).

Dentro da sala do berçário, existe uma imensa diversidade que se demonstra na maneira como cada um dorme, se alimenta, se locomove pela sala e nos gostos de cada um, ou seja, as singularidades estão presentes e visíveis o tempo todo. Por isso, quando ingressam no berçário da escola, a educadora-referência explica para a família que não existe uma regra para o período de adaptação, cada bebê é único e, por conta disso, entendem que não existe uma fórmula para conduzir o período de adaptação dos bebês, alguns choram no início e logo ficam bem, outros ficam tranquilos no início e depois que se dão conta da ausência dos pais, choram. Cada bebê responde a esse momento de uma maneira particular.

As educadoras entendem que, a partir do momento da concepção, o embrião já desenvolve uma série de especificidades que são próprias desse sujeito sendo que, a maneira como ele nasce, como o parto foi conduzido, é algo que também deixa marcas. Assim como também entendem que um bebê que a mãe conversou durante toda gestação e um bebê que a

mãe nunca conversou durante a gestação, já possuem aspectos singulares por conta disso. Sobre isso, Moura (2017) menciona que os bebês aprendem muito antes de nascerem, já no útero, começa a se familiarizar e interagir com os sons emitidos pelo corpo da mãe e pelos sons externos, em geral. As particularidades de toda sua história de vida que os bebês trazem desde a gestação já seria o suficiente para enxergá-los como sujeitos únicos, mas, para além disso, ao observá-los, com respeito no dia a dia, se consegue enxergar a singularidade nas escolhas e investigações desses bebês.

Porque não tem só a questão de eles serem sensacionais como eles são, não tem só a questão de eles serem incríveis, mas.... Se tu conseguires olhar eles com o respeito que eles merecem, a ponto de conseguir observar essa boniteza das escolhas das investigações e do dia a dia (R1P7BP1L2).

A fala empolgada da educadora indica o quanto ela enxerga e valida as singularidades nas escolhas dos bebês, indo ao encontro do que Szanto Feder (2011, tradução nossa) preconiza no trabalho com bebês em instituições, quando diz que “é emocionante entender o que ele faz e por quê; mas, antes de entender, é preciso respeitar a atividade dele, nem que seja pela simples razão de que ele parece ter paixão por ela” (p. 108). Ou seja, é preciso dar tempo e espaço para os bebês fazerem suas escolhas, caso contrário, as ações dos bebês, a partir de seus desejos, vão ficando cada vez mais imperceptíveis, algo que sutilmente vai homogeneizando os bebês. Tendo em vista todos esses aspectos que tornam cada bebê um ser único, fica a pergunta: será que realmente todos precisam seguir os mesmos tempos em grupo?

As educadoras seguem a mesma postura com bebês que possuem algum tipo de deficiência mais específica, dessa maneira, se não estimulam, exacerbadamente, os bebês que não possuem um diagnóstico específico, também não fazem isso com os bebês que possuem tal diagnóstico. A intenção não é a de corrigir o desenvolvimento do bebê, mas sim evidenciar as suas potencialidades e investir nelas:

Eu já tive uma aluna que não tinha uma perna lá na praia, em Arroio do Sal. E um dos focos, e eu nem conhecia a abordagem Pikler, foi isso, pensar no que aquele bebê fazia a partir do que ele tinha né, e não tentar trazer ele para uma normalidade. Afinal de contas, eu não podia, a gente não podia colocar uma prótese num bebê né tão pequeno, então eu acho que é isso (R2P2EP2L8).

A ação das educadoras está interessada em proporcionar um ambiente que promova a participação ativa de todos, independentemente da maneira como essa participação ocorre, em que cada um tenha a oportunidade de colocar tudo de si no que fizer e ao mesmo tempo, os níveis de desenvolvimento de cada um sejam respeitados (SZANTO FEDER, 2011).

Incluir é ter essa postura de reconhecimento das diferenças como algo constitutivo do ser humano, de entender que os discursos e rótulos impostos sobre os sujeitos desencorajam e, por vezes, definem os seus destinos e que, por isso, é necessário desenvolver, desde cedo, um trabalho de validação das capacidades de cada um.

Por isso, entende-se que não basta compreender o bebê como um sujeito potente, é preciso que o adulto crie oportunidades para que ele desenvolva essa potência, tal como a Teoria Histórico-Cultural traz, ao colocar o adulto na importante função de “parceiro mais experiente, que ‘empresta’ sua consciência ao bebê, que ‘alimenta’ as necessidades vitais e as primeiras necessidades sociais” (SILVA, 2018, p. 39). Para criar um ambiente inclusivo, que acolha a grande diversidade encontrada no berçário, é necessário fazer constantes observações sobre as individualidades de cada um, ter calma e tempo, algo que as educadoras prezam em sua ação. Corroborando com as educadoras, Corso (2019, p.104) diz que “a observação das particularidades de cada criança nos possibilita evidenciarmos a diferenciação entre momentos mais “frágeis” do desenvolvimento, vividos pela criança em função de alguma situação estressora”. Dizer que valoriza o bebê e não criar esse ambiente adequado é a mera reprodução de um discurso vazio:

Então, não adianta falar que tu valorizas o bebê e não dar essa oportunidade, esse tempo e essa escuta que ele precisa, sabe?! E é uma coisa muito peculiar, é uma coisa, enfim, que parece transparente, então tu precisas começar a dar cor para isso. E tipo, quanto mais tu vais dando cor, mais vai se tornando visível (RIP1CP3L14).

A educadora C relata que o mais encantador, para ela, é observar a pesquisa que o bebê faz, a partir da história de vida dele. Sendo assim, as educadoras da escola trabalham visando dar espaço para o bebê fazer suas pesquisas: “E para colocar o bebê nesse lugar de ser potente, o quanto tu precisas dar essa oportunidade” (RIP1CP3L7). Por isso, pode ser que a criança não deu retorno ao adulto em determinado momento, porque não lhe foi oferecido tempo e espaço adequado para isso. Nesse sentido, é necessário que o adulto dê tempo para que o bebê explore o seu entorno com calma e tranquilidade, sem pressionar, inclusive, aqueles que possuem certa dificuldade. Dar o devido espaço e tempo para os bebês fazerem suas investigações é reconhecer e colocar em prática a concepção de criança que interage com o seu entorno e produz cultura:

E eu acho que também tem aquela questão dos “criadores de cultura”, “bebês são criadores de cultura”, “crianças são criadoras de cultura” ... Mas conversa sobre essa criação de cultura?! Quando que a gente de fato está atento para essa criação de cultura?! E quando que a gente documenta isso e faz o registro? (RIP2EP3L4).

Por isso, é importante que a educadora tenha uma postura de desenvolver os processos que envolvem a “Documentação Pedagógica” (FOCHI; PINAZZA, 2018), buscando conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, registrando suas observações e refletindo com os seus pares. Além disso, é importante dizer que essa observação precisa ter objetivos traçados e, principalmente, estar atenta para o que o bebê está querendo dizer. A exemplo disso, a educadora relata que, durante o verão, os bebês começaram a demonstrar vontade de ficar fora da sala depois das 18h e por isso criou-se o hábito de ficar no pátio durante esse período de espera dos pais. São nesses pequenos gestos que os desejos dos bebês são validados, criando uma relação de confiança entre bebê e educadora.

Desenvolver uma prática ancorada nesses princípios não é fácil, já que, como mencionado anteriormente, o discurso capitalista e meritocrático implica nas educadoras um sentimento de que elas precisam estimular os bebês constantemente, pois estar parada apenas observando suas ações autônomas não é uma opção, visto que é o mesmo que estar parada sem produzir algo concreto. Inclusive, a pandemia do Coronavírus, que sujeitou a maioria da população ao isolamento social, fortaleceu consideravelmente o sentimento nas educadoras de que não estavam fazendo o suficiente de suas casas e que deveriam produzir mais. Frequentemente esse sentimento ronda as educadoras, que por conta disso produzem mais e fazem com que os bebês e as famílias produzam mais, mas sem um real sentido:

E a gente falava que essa quarentena nos colocou nessa posição também, né, do “o que eu estou fazendo não é o suficiente! ”. Daí assim, é sempre essa mesma lógica né, professores produzindo, bebês produzindo, crianças bem pequenas produzindo, todo mundo produzindo. Mas por que, né? Para nada! Mas produzindo... (R1P10BP5L2).

As próprias educadoras que trabalham na escola foco da pesquisa se questionam sobre sua atuação, pois ainda trazem consigo as marcas de anos de trabalho em escolas que exigem uma atuação que produzisse constantemente: “Às vezes eu fico lá na nossa escola e penso que “tô fazendo alguma coisa errada, não é possível, eu tenho que fazer mais”. (R1P10BP5L1). Nessa perspectiva, não é difícil de compreender o porquê de educadoras recém-chegadas acreditarem que precisam propor atividades para as crianças o tempo inteiro e não conseguem deixar com que elas brinquem sem uma intervenção direta do adulto.

De modo geral, a categoria *Do ser bebê ao ser educadora: concepções em movimento*, demonstrou o quanto as educadoras precisaram e seguem necessitando se desconstruir em relação aos conceitos que tinham sobre os bebês, que estavam de certa maneira conectados

ao senso comum e às demandas culturais de nossos tempos. Desenvolver uma prática que coloque os bebês como protagonistas de suas aprendizagens e que valorize suas singularidades enquanto pessoas que já são, demanda problematizar a concepção mais ampla de Educação que ainda vigora em nossa sociedade e que repercute na constituição de uma escola mais ou menos inclusiva.

8. AS SINGULARIDADES QUE TORNAM CADA BEBÊ ÚNICO

Esta categoria foi ancorada não só, mas, principalmente, nas unidades de sentido relacionadas às reflexões das educadoras sobre os três bebês por elas escolhidos. Sendo assim, inicialmente, são feitas algumas considerações sobre esses bebês, de modo a permitir uma melhor compreensão das ideias aqui desenvolvidas.

Para a escolha dos bebês participantes do estudo, as educadoras levaram em consideração os tempos e ritmos de cada bebê e o quanto eles demandaram esforços dos adultos durante o período em que estavam no berçário. Da mesma forma, as educadoras mencionaram que um critério importante de escolha foi as diferenças no o nível formativo em que a escola estava em relação a abordagem pikleriana, pois entenderam que seria interessante analisar bebês que iniciaram na escola quando elas ainda não tinham um entendimento profundo da abordagem e outros em que já estavam em um período de maior aprofundamento.

Por esta pesquisa não se tratar de um estudo de caso, buscou-se discutir sobre como as educadoras acolheram as singularidades dos bebês escolhidos no contexto do berçário, à luz da abordagem pikleriana, sem focar detalhes específicos sobre a história de vida de cada bebê. Ou seja, importou mais as concepções e práticas das educadoras diante desses bebês, do que a história de desenvolvimento e aprendizagem de cada um.

Helena, primeiro bebê que chegou à escola recém fundada, foi uma das escolhidas. A chegada da Helena inaugurou o espaço da escola, assim como a caminhada formativa das educadoras na abordagem pikleriana. Foi um bebê que auxiliou as educadoras de maneira prática em suas formações, instigando-as a buscarem respostas para as demandas que ela trazia. Foi um processo em que a teoria e a prática estiveram lado a lado.

Heitor foi o segundo bebê escolhido para o estudo por ter exigido esforços extras das educadoras em todos os momentos de atenção pessoal: *“é sem dúvida uma criança que teve muitos desafios nessas coisas rotineiras que tu precisavas realmente ter uma atenção para*

tentar desvendar o que é que estava acontecendo com ele” (R4P2CP2L4) e pelo fato de que as educadoras tinham um pouco mais de conhecimento sobre a abordagem pikleriana do que na chegada da Helena. Com Heitor, as educadoras já estavam mais atentas ao acolhimento de suas singularidades a partir da abordagem pikleriana.

O terceiro bebê escolhido para o estudo foi Aurora, que é um dos bebês mais recentes da escola e, por isso, as educadoras conseguiram desenvolver com ela um trabalho mais afinado aos princípios da abordagem pikleriana. A chegada da Aurora marcou um período em que as educadoras estavam mais aprofundadas nos seus estudos e reflexivas em relação aos processos anteriores que não haviam dado certo. O motivo principal da escolha da Aurora, para participar do estudo, se deu porque as educadoras entendem que os princípios da abordagem pikleriana auxiliaram, decisivamente, no seu desenvolvimento motor que, na visão das educadoras, por conta de uma certa ansiedade dos adultos, estava sendo antecipado: *“trazer a Aurora para debate foi o nosso esforço de trazer a abordagem Pikler no sentido de favorecer o desenvolvimento desse bebê, que de alguma forma, a gente entendia que estava sendo antecipado ou feito através de uma ansiedade dos adultos” (R5P7BP2L1)*. Portanto, Aurora exigiu das educadoras um olhar mais atento nas questões motoras, alimentares e do sono, sendo que para isso, revisitaram constantemente os princípios da abordagem pikleriana, principalmente, no período de adaptação.

A passagem de cada um desses bebês pelo berçário foi evidenciando o refinamento da prática das educadoras, que se deu a partir das formações, observações e reflexões. Sendo assim, na categoria, *As singularidades que tornam cada bebê único*, buscou-se apreender sobre de que maneira a prática das educadoras influenciaram no acolhimento ou não das singularidades e, principalmente, trazer à tona as distintas singularidades que podem e devem ser levadas em conta nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, a saber: singularidades emocionais, singularidades nos momentos de atenção pessoal, singularidades na saúde física, singularidades no desenvolvimento motor, singularidades nas brincadeiras, investigações e escolhas, singularidades relacionais, singularidades etárias e singularidades familiares.

As singularidades emocionais dizem respeito aos aspectos vinculados às emoções de cada bebê e a como cada um vai organizando a desafiadora tarefa de construir relações de vínculo seguro e, ao mesmo tempo, construir a si mesmo, sua própria identidade (BOWLBY, 2000; WINNICOTT, 2020). Como vamos exemplificar, de alguma maneira, essas questões

exigiram que as educadoras se debruçassem com mais intensidade nos estudos e reflexões sobre o desenvolvimento emocional para que pudessem pensar no seu acolhimento.

Com relação a isso, Helena era um bebê que, segundo as educadoras, desenvolvia relações de muita proximidade e carinho, mas, também, teve um período em que se sentiu à vontade para se impor, como as próprias educadoras relatam: “*deu um ‘chega pra lá’, começou a impor alguns limites*” (R3P1EP5L3). Ela sentia-se segura para demonstrar seus sentimentos, pois tinha à sua volta adultos que a amparavam e estavam preocupados em não rotulá-la como um bebê que é sempre atencioso e carinhoso, para que suas atitudes de raiva e frustração não fossem recriminadas e nem consideradas inadequadas: “*Eu acho que é isso, assim, ela sempre se sentiu muito segura, acho que por ter adultos que passassem muita segurança pra ela, então...*” (R3P2EP1L3). Em determinado momento do ano, Helena chama a atenção das educadoras, indicando que, embora fosse um bebê seguro, também precisava de uma atenção mais individualizada nos momentos de sono, alimentação e trocas de fraldas, fazendo com que as educadoras retomem esse olhar para ela.

E daí tem esse momento de retrocesso com algumas questões... Eu não sei se a gente pode chamar de retrocesso, mas ela nos chama a atenção de que ela também precisa dessa atenção no momento de alimentação, no momento de sono, no momento da troca de fraldas (R3P13EP4L1).

Apesar de ter sido o primeiro bebê a entrar na escola, Helena nunca ficou sendo a única, tiveram outros bebês que a acompanharam desde o início. Seu incômodo surgiu justamente quando a quantidade de bebês na escola começou a aumentar. Por ter vivenciado a trajetória da escola desde a sua inauguração, ela acompanhou a chegada e o período de adaptação de todos os bebês, algo que as educadoras acreditam que tenha deixado incomodada em certo momento: “*Ela passou por todas as adaptações, ela recebeu todos os outros bebês que chegaram escola. Eu acho que ela tem um período em que ela se mostra um pouco incomodada com isso*” (R3P2EP2L4).

Esse período de adaptação dos novos bebês, recém-chegados, fez com que a Helena tenha demandado mais esforços das educadoras, porque o fato de estar bem adaptada ao espaço da escola, direcionou o foco para os outros bebês, por entenderem que ela já estava bem. As educadoras foram deixando de oferecer um maior suporte emocional para a Helena, por ela demonstrar autonomia em suas ações e devido à chegada dos novos bebês na escola que, naquele momento, estavam demandando mais esforços:

E com ela, na verdade, não é que a gente não tenha feito né, mas então quando ela chegou, ela dormia no colo, ela dormia com o adulto-referência perto. Só que ela foi crescendo, então assim, no ano passado ela começou a dar os primeiros passos,

ela começou a caminhar. Enquanto isso, estavam chegando outros bebês. E os bebês precisavam de colo ou para dormir, alguém ajudando para comer. E ela já não precisava mais, só que ela seguia no mesmo grupo, porque a nossa faixa etária acabou ficando muito grande assim, tinha diferença (R3P4CP5L1).

Entretanto, Helena chamou a atenção nesse sentido, demonstrando que, embora estivesse feliz naquele espaço, era um bebê e precisava ter um vínculo com sua educadora para seguir se sentindo bem na escola: *“ela começou a demandar, mas aí a gente se deu conta também de que ela precisava desse olhar sabe, de que não é porque ela tá adaptada... ela é um bebê, tipo, não é porque ela é a maior da sala que ela não deixa de ser um bebê (R3P2EP2L7).* Por isso, o olhar mais atento para a Helena se deu a partir do segundo semestre do ano, momento em que começaram a chegar mais bebês e as educadoras sentiram a necessidade de observar mais de perto suas demandas.

Helena comia, dormia e trocava de roupa de maneira autônoma e, de uma hora para outra, passou a cobrar uma presença maior das educadoras, não porque estava retrocedendo em seu desenvolvimento, mas porque a autonomia é um processo que se constrói cotidianamente e que depende de um adulto que esteja por perto oferecendo suporte emocional (FALK, 2011). Por isso, ela passou a chamar a atenção dos adultos para esse aspecto a partir da demonstração de insatisfação:

Eu não sei se é bem um retrocesso, sabe? Mas eu sinto que ela tinha muito, tipo... Ela dormia sozinha e daí de uma hora para outra, ela precisou de.... De um adulto para ajudar ela dormir, sabe. Porque eu acho que ela teve um momento em que ela sentiu falta de algumas coisas, assim, tipo, que eu acho que a gente estava tão naquela situação de saber que ela ia conseguir comer sozinha, dormir sozinha, se trocar sozinha, que a gente: “tá, então a Helena tá bem...” E daqui a pouco ela começou a chamar a atenção para isso de novo, assim, sabe? (R3P4EP4L1).

As educadoras acreditam que o fato de ter um adulto atento durante a rotina, possibilitou que a Helena se sentisse segura e pertencente ao espaço da escola, de modo que ela já desenvolvia várias ações de maneira autônoma por conhecer a rotina e os espaços *“Então ela já sabia de todas as nossas rotinas, e eu acho que ter um adulto atento a isso, possibilitava essa questão de ela ir e vir” (R3P14CP1L2).* Em virtude disso, sua passagem para a outra turma se deu de maneira tranquila, sendo que na nova turma, ela deixou de ser o bebê mais velho e passou a ser o bebê mais novo.

Heitor era um bebê que chorava em todos os momentos do cotidiano, inclusive, quando não conseguia algo na primeira tentativa. Nesse sentido as educadoras encontraram, como alternativa, conversar com ele para tentar encorajá-lo durante esses momentos e demonstrar que elas estavam ali com ele: *eu acho que uma forma que a gente conseguiu*

organizar para mudar isso era falando, tipo... encorajando ele, aquele movimento que ele tinha feito” (R4P4BP4L9). Mesmo assim, seu choro era algo tão desesperador que causava certo incômodo em todos que estavam à volta. Para a educadora E, esse choro, em certa medida, pode ter dificultado a criação de vínculo entre ele e as educadoras: “tudo era um caos assim com ele, sabe?!.... Tipo, e daí isso também dificultou talvez num primeiro momento um certo vínculo (R4P2EP4L1).

Heitor também chorava quando algum adulto saía da sala, algo que durou em torno de três a quatro meses. Chorava, inclusive, em situações pouco frequentes, em que alguma educadora entrava para pegar algum objeto que tinha esquecido e logo saía:

Então, às vezes alguém entrava.... Aquela coisa que hoje em dia não acontece tanto, entrava, dava um recado, ou a D entrava para buscar a agenda dela, pegar alguma coisa que tinha ficado e ela dava oi para eles, mas na hora que ela saía, ele abria o berreiro (R4P1CL9).

Ele detestava quando qualquer adulto saía da sala, mesmo que não fosse algum adulto de sua referência na escola. Como estratégia, as educadoras começaram a investir mais em um mesmo adulto de referência (BOWLBY, 2000; LALLY, 1995) para suprir as necessidades do Heitor e conversaram com a psicóloga da escola para tentar compreender o que estava acontecendo com ele. Elas atribuíam esse choro ao fato de que Heitor estava sempre se despedindo das pessoas que ele amava:

E aí a gente conversou um pouco com a psicóloga sobre isso e ela também, assim..., A gente tentava investir, ãn, num adulto-referência cada vez mais forte para tentar suprir essa, assim.... Para ver o que estava acontecendo, mas a gente sempre vinculava a essa questão da família... dele estar sempre se despedindo de quem ele ama, sabe?! (R4P1CL14).

Muito embora se imaginasse que o fato de seus pais morarem em cidades distintas pudesse afetar Heitor, as educadoras entendiam que seu direito de ter uma educadora-referência deveria ter sido garantido desde o início, lhe oportunizando segurança afetiva, o que amenizaria consideravelmente esse choro e insegurança. Como a própria educadora C relata: “todo mundo era adulto-referência para aquela criança [...]. A gente ia reforçando essa certeza, essa falta que a gente não estava conseguindo suprir do adulto-referência, de ter alguém que sempre vai voltar para ti não importa o que aconteça (R4P9CP2L6).

Ao observar essa possível falha, a organização do trabalho passou a seguir com mais rigor o sistema de educadora-referência, algo que segundo as próprias educadoras, teve um impacto significativo em pouco tempo no seu desenvolvimento: “voltar nesse parâmetro do adulto-referência bem no princípio de como fazer e de fazer todas as relações de cuidado,

isso fez a gente avançar um caminho muito grande nesse pouco espaço de tempo né... final de janeiro até março assim” (R4P10BP3L6). Voltar-se para a sua própria prática e reavaliá-la, foi fundamental para estabelecer um vínculo seguro com Heitor. Esse, aliás, é um importante princípio de uma Educação Infantil que se pretende ser inclusiva, ou seja, aquela que se dispõe a olhar de frente para as diferenças e, sem receita prévia ou técnica pronta, criar formas de acolher e atender as necessidades de todos (SILVA; SCHROER; OLIVEIRA, 2019).

Vale também ressaltar que um olhar cuidadoso para as questões emocionais dos bebês não se trata de um algo desvinculado do trabalho pedagógico geral que se deve realizar no berçário. De maneira clara, a BNCC (2017), preconiza no campo de experiência “O eu, o outro e o nós” a importância dessas relações entre os bebês e os adultos, assim como os bebês e seus pares, pois a partir de diferentes pontos de vista, culturas, modos de agir e expressar as emoções, os bebês vão assimilando aspectos sobre si e sobre os outros, compreendendo e respeitando a multiplicidade de cada indivíduo.

As singularidades dos bebês tornam-se evidentes em situações mais explícitas, como no caso de Helena e Heitor, que protestaram diante de suas necessidades emocionais, mas também podem aparecer com relação aos cuidados corporais. Assim, algo, também, evidenciado pelas educadoras foram *singularidades nos momentos de atenção pessoal*, entendidos aqui como momentos de cuidados corporais. No caso dos bebês escolhidos, alguns aspectos desses momentos dificultaram o seu acolhimento, demandando esforços das educadoras no sentido de pensar em estratégias para suprir as suas necessidades. Heitor foi um bebê que se destacou nesse sentido, por chorar incessantemente durante todos os momentos de cuidados. Ele chorava para dormir, mesmo dando sinais de sono e, quando dormia, era um sono conturbado, em decorrência da carne esponjosa no nariz, assim como relatado pela educadora C: *“ele ficava com o nariz trancado durante muito tempo, estava sempre doente. E aí ele roncava quando dormia, então ele não dormia bem” (R4P2CP1L1).* Ele fazia apenas um sono por dia, independentemente de ter chegado na escola às oito horas ou às sete horas, ele só dormia quando estava completamente exausto.

Talvez, o fato de não conseguir dormir direito, aliado a não ter ainda uma educadora-referência, desencadeou o choro e o nítido mal-estar nos outros momentos do cotidiano, como na alimentação: *“e quando ele ia se alimentar, ele chorava muito logo no início... ã... mesmo a gente dando para ele, ele chorava muito, mesmo no colo ele não conseguia comer o*

suficiente, então assim...” (R4P2CP1L3). Além disso, Heitor chorava para trocar a fralda: “teve um período em que ele chorava muito para ir trocar fralda ou ele fazia escândalo” (R4P2EP3L1). Por conta disso, o foco da educadora B era melhorar o sono do Heitor, a fim de que ele conseguisse desfrutar com qualidade de todos os momentos que eram proporcionados na escola:

E o meu foco com o Heitor foi a questão do sono dele, então todos os dias era uma rotina bastante cansativa, porque além de tu ter o M., que eu tinha que levar pra rede para descansar, tinha o Heitor que eu levava 40 minutos para que descansasse e nesses 40 minutos eram assim todos os dias, acolhia ele e o corpo dele, convidava ele para deitar, dava um brinquedo para que ele ficasse ali se organizando naquele momento do sono, brinquedo que ele queria, às vezes cavalinho, às vezes essas coisas como o carrinho que ele ficava rodando... enquanto isso eu ajudava os outros amigos a dormir, naquele acolhimento ali junto com as outras gurias, as minhas auxiliares (R4P6BP2L7).

Não tinha como não ser uma prioridade fazer com que o sono do Heitor melhorasse, já que estava afetando diretamente em toda a sua rotina, o deixando exausto. Cuidar do sono das crianças nem sempre é visto como algo de valor pedagógico na Educação Infantil. Nesse sentido, a abordagem pikleriana entende o valor de investir em um momento de sono de qualidade desde a preparação prévia do bebê para ir ao berço, já que a privação de sono afeta diretamente na saúde física do sujeito, comprometendo o seu desenvolvimento e suas aprendizagens (FALK, 2011).

Como relatado na categoria anterior, retomar o sistema de educadora-referência foi imprescindível para que esses momentos de cuidados deixassem de ser tão desagradáveis para o Heitor e passassem a ser prazerosos. Definir a educadora-referência do Heitor foi algo que trouxe resultados satisfatórios em sua rotina, tal como relatado pela educadora B, quando refere-se ao início do ano de 2020:

Mas na hora da troca, de roupa, especialmente, esse ano, eu percebi que ele estava muito mais buscando fazer conosco, tipo, escolhendo a roupa. Tinha vezes que pegava uma camiseta e ele apontava para outra, do tipo “Ah eu não tô afim dessa”, demonstrando mais o que ele queria em relação a essa troca (R4P13BP5).

Helena também foi um bebê que exigiu durante os momentos de trocas de fraldas, pois, por conta de uma assadura, passou a gritar e chorar durante as trocas, sendo estes momentos desagradáveis e de muito choro. Escolher uma educadora-referência para ela foi um marco decisivo no retorno de sua confiança para com as educadoras, por ter facilitado no acolhimento de suas necessidades durante as trocas de fralda e também nos momentos de sono: *“um marco bem forte em relação a essa volta da confiança da Helena, depois que os*

bebês chegaram, foi a gente organizar quem seria a referência dela, né? E nisso ajudar a acolher ela, especialmente, na parte da troca e do sono” (R3P4BP2L1).

Designar uma educadora-referência para Helena retomou o vínculo que estava se perdendo entre ela e as educadoras, demonstrando a preocupação em acolher as suas demandas e estar ali por perto, caso ela precisasse de uma atenção mais individualizada. No entanto, foi uma tarefa complexa pensar sobre qual das educadoras poderia fazer o acolhimento, já que, naquele momento, uma das educadoras tinha saído da equipe de trabalho e, além disso, a Helena chegava na escola em um horário complicado. Se debruçar sobre essas questões logísticas e não desistir é, também, algo fundamental, quando se trabalha para acolher as singularidades, daí que o trabalho coletivo e colaborativo se torna princípio essencial (SILVA; MORAES; MENEZES, 2019).

Em contraponto, os momentos de cuidados em geral eram nitidamente prazerosos para Aurora, pois ela gostava de interagir com os adultos, então participava ativamente desses momentos.

A troca de fralda dela era bem tranquila. Ela gostava, assim, ela participava, estava sempre... tipo, acho que nunca houve uma questão sobre a troca de fralda dela, os cuidados todos ela gostava. Ela gostava muito de interagir com adultos na verdade, então todos os momentos de cuidado eram muito prazerosos, eram nitidamente prazerosas para ela (R5P8BP4L1).

Durante o sono, Aurora solicitava a presença de um adulto demonstrando que estava ali com ela: *“na hora dela descansar a única coisa que precisava fazer era ficar do lado dela... ela só precisava desse momento, de colocar a mão e mostrar que estava ali” (R5P8BP4L4).* Ao contrário do que acontecia no turno da tarde, Aurora dormia pela manhã com a educadora B cantando uma música do *Natiruts*. A educadora relata que Aurora sentia prazer ao ouvir a música, ia relaxando o corpo, se virava de um lado para o outro e dormia:

É engraçado que a C. falou que ela se agitava na hora de cantar, mas eu fazia ela dormir cantando Natiruts.. A gente cantava e daí ela ficava nesse momento de êxtase assim, que estava ouvindo uma música, mas logo em seguida ela “aaaahhh”, relaxava o corpo e uma vez que ela já estava relaxada, ela só ficava se virando de um lado para o outro e já descansava (R5P9BP3L1).

Por ser um bebê pesado, acompanhar a Aurora nos momentos de atenção pessoal ocasionou lesões no braço e na coluna da educadora B, que sentiu dores fortes e precisou iniciar na fisioterapia. Em virtude disso, foi preciso iniciar um processo de mudança de educadora-referência de Aurora. A troca de educadora-referência da Aurora aconteceu porque a educadora B entendeu que não conseguiria mais atendê-la com qualidade e

prejudicaria sua saúde física. Nessa troca, a educadora B tentou encaminhar de uma maneira em que a condução dos momentos com a Aurora seguisse de maneira parecida, para que não houvesse mudanças bruscas que a prejudicassem. Entretanto, a educadora B relata que a Aurora costumava criar um vínculo tão forte com adultos, que ela mesmo ia estabelecendo como deveria ser a relação:

E a educadora nova teve, teve que... foi um reaprender como a Aurora naquele momento. E eu tentei fazer com que as coisas que eu fazia com a Aurora seguissem iguais, mas ela cria uma conexão muito próxima com adultos e a partir dessa conexão, ela que vai estabelecendo as formas da relação (R5P9BP3L13).

Quanto aos momentos de atenção pessoal, ficou bastante evidente a importância de qualificar esses momentos através da adoção de adultos de referência. Passar por diferentes educadoras nos momentos de cuidados parece fazer com que os bebês se sintam desamparados, principalmente quando existem particularidades que exigem cuidados ainda mais minuciosos, como o exemplo da assadura, que era algo naturalmente desconfortável, exigindo do adulto a difícil tarefa de tornar aquele momento o menos desagradável possível.

Bastante relacionadas aos momentos de atenção pessoal estão as *singularidades na saúde física*, também mencionadas pelas educadoras. Elas dizem respeito a eventuais problemas de saúde do bebê, que prejudicaram seu bem-estar e que, de alguma maneira, trouxeram desafios ao processo de acolhê-lo. Nesse quesito, Heitor destacou-se por apresentar uma dificuldade intensa na respiração, que foi observada pelas educadoras e conversado com a família: *“tem uma dificuldade de respiração, o sono para ele é muito difícil, ele não consegue dormir, assim, dá para sentir a respiração dele, dá para ouvir lá do outro lado da sala, sabe?!” (R4P5BP2L10)*. Essa dificuldade para respirar afetou Heitor, em diversos momentos do cotidiano, pois, ao não dormir, sentia-se exausto e irritado, não conseguindo desfrutar com qualidade das experiências oferecidas na escola. Vendo essa situação, foi convocada uma reunião com a família, momento fundamental para esclarecimento do que estava acontecendo com o Heitor:

A gente conversou com eles (família), a gente teve uma reunião com eles e realmente foi confirmado... ele tem uma carne esponjosa no nariz e eles vão esperar para fazer a retirada. E parece que por causa da carne esponjosa, ele começou a respirar muito pela boca e as amígdalas dele também aumentaram. Então assim, eles vão tentar tirar a carne esponjosa primeiro e esperar para não ter que tirar as amígdalas agora né... (R4P6CP1L2).

Com o relato feito pelas educadoras, é notório perceber o quão fundamental se torna pensar no princípio da abordagem Pikler que se refere a garantir a saúde física do bebê

(DAVID; APPELL, 2010), pois, do contrário, os outros princípios não podem ser colocados em prática, nesse caso, em específico, ser privado do sono por uma condição física, gerou desconfortos para o Heitor, prejudicando seu bem-estar. Além disso, manter o diálogo com a família torna-se imprescindível, para que junto com a escola e demais profissionais, consigam efetuar os encaminhamentos devidos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Emergiram também *singularidades no desenvolvimento motor* dos bebês, as quais evidenciaram que as educadoras precisaram investir no acolhimento das especificidades motoras de cada bebê, desde a pensar em como retornar etapas que haviam sido antecipadas, a como organizar o espaço adequado para o movimento livre e o quanto o vínculo com a educadora está diretamente implicado nesse processo.

Em relação ao desenvolvimento motor, Aurora destacou-se porque antes de conseguir sentar-se sozinha, a mãe já a colocava sentada. Ao chegar na escola, as educadoras observaram que ela não tinha atingido essa postura por si própria, por isso, iniciaram o processo de retorno da posição aos poucos, colocando-a em decúbito dorsal: *“nós é que fizemos esse papel de voltar em relação a esse processo da Aurora, o que a gente considera bastante importante” (R5P4BP1L13)*. Dessa maneira, as educadoras permitiram que a Aurora pudesse progredir com segurança em seu desenvolvimento motor, pois a deixaram protagonizar esse momento a partir do instante em que se percebeu que era necessário colocá-la em uma posição que ela se sentisse segura para explorar o seu corpo e o seu entorno (SZANTO FEDER, 2011).

Além disso, uma das características da Aurora que chamava atenção era o fato de ela ser um bebê pesado em relação aos demais e, por conta disso, ficar sentada sem estar em total equilíbrio prejudicava a sua coluna. Enquanto alguns bebês faziam mais rapidamente os movimentos com o corpo, Aurora levava mais tempo, pois despendia suas energias, primeiramente, em manter-se sentada. Nesse caso, sua interação com os objetos acontecia mais no sentido da observação do que no contato. Foi nesse momento que as educadoras perceberam que precisavam fazer algum tipo de intervenção para colaborar com o desenvolvimento motor de Aurora que, nesse momento, estava prejudicando também as suas aprendizagens e relações com os outros bebês: *“não tinha outra coisa que ela pudesse fazer além de ficar ali sentada, porque ela não conseguia fazer outra coisa e a gente percebeu que nesse momento de colocar ela de bruços para fazê-la virar, ela começou a se interessar por outras coisas” (R5P4BEP3L8)*.

Esse retornar à posição dela inicial, que seria deitada, não foi fácil! A gente se debruçou bastante em pesquisar de que forma a gente faria isso. Mas a gente tinha consciência de que era uma coisa importante para Aurora, que ela não estava confortável na posição sentada, que ela não tinha condições de assumir aquela posição, não tinha como assumir o corpo dela, ainda era muito peso, inclusive para as costas dela que não tinha uma preparação para aquele movimento (R5P5BP2L2).

Como estratégia para que a Aurora ficasse bem ao ser colocada deitada de barriga para cima, a sua educadora-referência ficava ao lado dela, dando o suporte emocional necessário para que ela se sentisse acolhida o suficiente para relaxar e perceber que aquela posição lhe conferia mais mobilidade para explorar. Por ser um bebê que já tinha sido colocado sentado por um adulto e por já estar acostumada a enxergar o seu entorno nessa posição, Aurora até aceitava ficar deitada durante algum tempo, mas, logo, demonstrava irritação e desconforto. O estresse durante esses momentos foi melhorando a partir do momento em que as educadoras entenderam que a Aurora ficava tranquila e segura quando tinha elas ao lado: *“Se eu não estava perto era um motivo de muito estresse, ela ficava muito incomodada, agora se eu estava, ela já ficava algum tempo ali deitada ficava algum tempo ali aceitava ficar naquela posição” (R5P4BP2L5).* A partir desse esforço desempenhado pelas educadoras, Aurora conseguiu virar-se e se colocar de bruços com autonomia, sem interferência de um adulto.

O que a gente começou a fazer foi colocar ela durante alguns períodos deitada comigo do e ir conversando com ela e dizendo, fazendo bem uma acolhida daquele momento para que ela entendesse que era uma coisa importante para ela, que ela podia relaxar naquela posição, que ela estava segura naquela posição e que eu estava do lado dela (R5P5BP2L8).

Antes, Aurora ficava apenas sentada, não se movia e se caía no chão não conseguia levantar-se sozinha, dependia totalmente dos adultos que estavam à sua volta. Ao fazer o processo de retorno da etapa do desenvolvimento, as educadoras garantiram para Aurora a oportunidade de desenvolver sua autonomia, pois a partir disso, aos poucos, ela foi conquistando segurança em seus movimentos. Em relação a isso, a educadora B enfatiza que: *“Se a Aurora está hoje tendo bastante segurança nos movimentos dela, foi porque a gente retomou esse processo, pois ela nem se virava, ela ficava sentada, mas não se virava no chão. Se ela caísse, ela não conseguia se mover” (R5P4BP2L1).*

A partir da relação de confiança que ela estava tendo com as educadoras, o processo de retornar os movimentos pode ser desenvolvido com qualidade: *“Então a gente pegou essa questão da confiança que ela estava tendo na gente e começou a colocar isso para retornar*

esse movimento dela, para ela conseguir fazer esse movimento livre” (R5P4BP2L3). A partir do momento em que se criou um ambiente, com intervenções adequadas, para que a Aurora tivesse a oportunidade de desenvolver suas ações motoras com autonomia, até a maneira como ela interagia com os brinquedos e objetos à sua volta modificou-se. Antes, ela passava períodos longos apenas observando os objetos, talvez, porque não estava em uma posição da qual tinha atingido por si mesma, e que por ser desconfortável, pode ter contribuído para que ela não conseguisse interagir com seu entorno.

A partir disso, a nossa observação em relação ao movimento dela era muito diferente, ela se colocou fazendo coisas diferentes do que fazia, porque ela não brincava com objetos da volta. Ela, como a Duda falou, se concentrava muito na observação, mas o... O objeto de investigação dela né, a ação corporal dela era muito estática (R5P4BP3L1).

Esse processo de retomar a posição inicial aconteceu aos poucos, conforme Aurora ia dando respostas, as educadoras aumentavam os períodos gradativamente. Aurora chegava na escola às 7h, sendo que a sua educadora-referência B chegava às 8h. Quem recebia a Aurora às 7 horas, logo a colocava deitada, por entender que era o mais adequado, entretanto, ela ficava bastante estressada. Quando as educadoras da turma chegavam, Aurora já demonstrava cansaço. Por isso, foi conversado e definido de que ela não precisaria ser colocada na posição de decúbito dorsal logo que chegasse na escola, pois, para isso, ela precisaria estar com sua educadora-referência ao lado para dar o suporte emocional necessário *“Eu e a B, a gente até falou para as pessoas não colocarem ela nesse primeiro momento de barriga para cima, pois ela precisava de uma pessoa que ela tivesse segurança, que no caso era B, para que ela ficasse dessa forma” (R5P5EP1L4).* Embora tenha sido difícil, retornar para a posição inicial, foi fundamental para que Aurora tivesse uma boa base e posteriormente avançasse para novas posições posturais. Por isso, Aurora foi um bebê que estimulou as educadoras no sentido de pesquisar mais sobre as etapas do desenvolvimento motor e, principalmente, sobre como retomar processos no desenvolvimento que haviam sido antecipadas.

Helena foi descrita como um bebê seguro de si, que conhecia bem os espaços da escola, os colegas, as educadoras e por conta disso, sentia-se tranquila para desafiar-se em relação aos seus movimentos e demais ações: *“um bebê muito seguro, que tem muito pertencimento a esse lugar” (R3P13EP3L3).* Em um dos vídeos, *Helena demonstra interesse em participar do momento em que os colegas estão tentando subir na árvore que fica dentro do pátio da escola. Ela então oferece ajuda para C., que é mais velha, e esta indica que não*

precisa de ajuda (descrição narrativa). As professoras complementam a cena dizendo que a Helena também iria subir naquela árvore algum dia, mas isso é um processo que precisa acontecer de maneira natural, sem a intervenção de algum adulto. A Helena se relaciona com essa árvore do pátio desde quando chegou na escola e, assim como as outras crianças, vai conseguir subir nela a partir do movimento livre, que é um processo e não acontece de um dia para o outro “*ela quer participar, mas tem que ser de uma forma natural assim, né, como tudo lá na escola*” (R3P12EBP6L1). Nesse momento, as educadoras mencionaram que já estavam internalizando a abordagem pikleriana, demonstrando zelo e preservando-a de pular etapas importantes de seu desenvolvimento motor.

Como mencionado anteriormente, Heitor era um bebê que chorava muito, em diversos momentos do dia, as educadoras atribuíram o fato de ele chorar menos e aproveitar melhor os espaços da escola, ao ter uma educadora que fosse sua referência nos momentos de cuidados e, também, ao fato de começar a caminhar, tal como evidenciado na fala da educadora E:

E o choro dele era de muito tempo... então tipo, tudo era muito trabalhoso sabe?! Então foi muito desafiador, só que chegou um momento que acho que, principalmente, quando ele conquistou o movimento da marcha, que ele começou a caminhar, ele ficou um pouco mais independente e começou a conquistar coisas por ele mesmo, que antes... talvez antes ele não conseguisse assim... (R4P3EP3L7).

Para elas, Heitor via os bebês maiores e sentia a necessidade de fazer as mesmas coisas que eles, sendo que, quando não conseguia, ficava frustrado, algo que refletia em todos os demais momentos de sua jornada na escola: “*talvez ele sentisse necessidade de um outro mundo, acho que por observar muito as crianças mais velhas. E quando ele conquistou isso ah... deu uma acalmada*” (R4P3EP3L12). Assim que começou a caminhar, as educadoras propuseram-se a debruçar nos estudos sobre movimento livre, pois queriam ofertar um espaço seguro e, ao mesmo tempo, com muitas possibilidades para o Heitor, sem que elas precisassem chamar sua atenção por subir em algum lugar inadequado que lhe oferecesse riscos: “*a gente conseguiu fazer um espaço mais permissivo para que eles experimentassem*” (R4P6BP4L1). Heitor era um bebê que explorava todo o seu entorno, sem medo, algo que deixava as educadoras um tanto quanto inseguras, por isso, esses estudos auxiliarem as educadoras a adotar com mais vigor uma postura de confiar no Heitor, algo que, segundo elas, não vinha acontecendo antes, mas que foi algo extremamente significativo, como relata a educadora B: “*ele viu na gente a confiança que precisava, então ele fez esses movimentos...*

o Heitor, bah, explorou o corpo dele de todas as formas possíveis, é incrível olhar assim... e ele tem uma noção muito grande do corpo. (R4P7BP1L4).

Ao relatar sobre o desenvolvimento motor do Heitor, as educadoras reconhecem que ele já estava preparado para novos desafios há algum tempo e que eram elas que não se sentiam seguras ainda. Nesse caso, os estudos e o trabalho em equipe foram fundamentais para ajudar a perceber os erros cometidos e melhorar a prática, em prol de conseguir acolher essas singularidades motoras e as demais singularidades que influenciavam diretamente nesse processo. Tudo isso fez com que Heitor retornasse para a escola se sentindo melhor naquele lugar: *“Quando ele voltou esse ano (2020), estava tudo mais tranquilo, a gente não tinha mais o que o Heitor não podia fazer, mas sempre numa relação de ‘eu confio no que tu vai fazer com o teu corpo’” (R4P7BP1L1).* A educadora E reflete sobre esse avanço que todas tiveram em relação a como trabalhar com um berçário inspirado na abordagem pikleriana:

É porque é aquela coisa assim, tu começa na abordagem, porque tu achas que... num primeiro momento a gente queria garantir um movimento livre, mas a gente não se dava conta de coisas do cotidiano, daí tu quer garantir um movimento livre e fazer propostas.... Daí quando tu vais melhorando nisso, daí tu pensa “Ah, mas essa adaptação não está legal desse jeito, como é que a gente vai mudar?”. Então, foi indo aos poucos assim, sabe?! A gente não chegou pronta no berçário, a gente foi se fazendo e a gente continua se fazendo, se formando todos os dias (R4P9EP5L1).

A fala da educadora E, mais uma vez, aponta para o fato de que, ofertar espaços que privilegiem o movimento livre dos bebês, requer um investimento minucioso nos momentos de cuidados durante o cotidiano escolar (SZANTO FEDER, 2011; PIKLER, 1984). Cada um dos bebês possui uma singularidade específica em relação ao desenvolvimento motor, que precisou ser olhada com bastante atenção. Porém, de maneira geral, essas demandas tão singulares exigiram das educadoras posturas semelhantes, que dizem respeito a ter um olhar atento, refletir entre os pares sobre o que estava acontecendo e, posteriormente, investir de maneira cuidadosa em um sistema de educadora-referência, proporcionando segurança afetiva necessária para que eles pudessem desfrutar de todas as possibilidades que a motricidade livre proporciona.

As educadoras também mencionaram *singularidades nas brincadeiras, investigações e escolhas*, buscando evidenciar alguns aspectos referentes às preferências nas explorações de cada bebê. Helena, por exemplo, foi descrita como um bebê que se concentrava nas brincadeiras e investigações que se propunha a desempenhar, gostava de organizar os

materiais, algo que talvez tivesse relação com o fato de que as educadoras também organizavam os materiais de maneira atrativa para o bebê, tal como relatado pela educadora E: “E ela também costuma muito organizar os materiais. Eu acho que levando em conta que a gente organiza os materiais de uma forma esteticamente convidativa, eu penso que muitos momentos ela faz essa organização também” (R3P7EP5L3).

A partir das brincadeiras, ela faz representações do que acontece em seu cotidiano, assim como quando ela pega as bonecas e tecidos, organiza-as em seu entorno e canta para que possam dormir

Ela representa muito a partir da brincadeira a forma como as coisas acontecem no cotidiano dela. Que nem, fazer bebê dormir, assim, ela usa todo um, ela tipo, pegava um tecido e fazia muitas bonecas dormirem, organizava elas em volta dela, cantava, e cantava para os bebês dormirem (R3P7EP5L5).

O jogo simbólico era algo recorrente nas brincadeiras da Helena, que gostava de representar, principalmente, os momentos de cuidados, como as trocas de fraldas, os momentos de alimentação e de sono. Não costumava brincar sozinha, estava sempre por perto de algum colega interagindo.

Heitor se destacava por ser um bebê que apreciava investigar tudo que tivesse rodas: “Ele ama Rodas, mas tu não estás entendendo... ele é apaixonado por carrinhos e rodas e pneus. Muito! Desde bebezinho” (R4P8CP1L1). Sua investigação em relação às rodas era um processo que acontecia desde muito bebê, sendo algo que realmente prendia a sua atenção por longos períodos:

É bem bebezinho e daí a gente fez várias sequências dessa investigação dele com essas rodas. E também tem uma questão da investigação sonora, ele curte bastante, assim, experimentar sons, então ele está sempre batendo, e ele não tem medo mesmo. Tipo, no final agora, janeiro e fevereiro, ele ia para rua, às vezes sozinho, eu estava ali pela rua e ele estava investigando muito o barulho do banheiro, então ele ia lá para dentro do banheiro e ficava lá dentro um tempão e fechava a porta (R4P8EP1L3).

Por sua vez, quando chegou na escola, Aurora gostava de brincar com uma corrente. Por um bom período ela brincou com a corrente explorando o material, a textura, o barulho que produzia. Houve, por parte das educadoras, uma preocupação em ofertar experiências para Aurora em que ela se sentisse confiante no que estava fazendo, sem que houvesse a necessidade de ter a aprovação do adulto o tempo todo. Isso porque as educadoras notavam que ela desempenhava ações buscando a todo instante a aprovação do adulto através do olhar, ou de um sorriso.

Com esses relatos, é possível perceber o quão singular podem ser as preferências exploratórias dos bebês, exigindo das educadoras um olhar interessado para descobrir acerca do que cada um gosta, inclusive, para verificar algo tão sutil como a busca de aprovação de algum adulto por parte da Aurora. Fica evidente também o respeito pelas preferências de cada um, sem qualquer rótulo, ou estereótipo, como, por exemplo, no caso de Heitor, que tinha preferência pelas rodas. O respeito pela ação exploratória do bebê é algo valorizado na abordagem pikleriana, entendendo que esse brincar espontâneo deve partir do interesse do bebê, devendo acontecer em um ambiente preparado pelo adulto, com os brinquedos e materiais adequados (KÁLLÓ; BALOG, 2016). O brincar livre na abordagem pikleriana é entendido como uma forma de expressar-se com o mundo, contribuindo com o seu desenvolvimento global, portanto, tem papel central no planejamento de uma educadora de berçário (KÁLLÓ; BALOG, 2016).

Singularidades relacionais também foram destacadas pelas educadoras e abordam, principalmente, aspectos referentes aos diferentes tipos de relações que esses bebês desenvolveram com os seus pares e com os adultos no contexto da escola. Nesse aspecto, Helena destacou-se por ser um bebê que desenvolvia relações afetuosas com o outro, sentindo prazer em brincar e estar com os colegas, algo que ficou evidente nos registros trazidos. Segundo as educadoras, ela tinha um olhar afetivo em relação ao outro, demonstrando disponibilidade ao receber os colegas na porta da sala, entregar os objetos que caíam no chão aos seus respectivos donos e tentar ajudá-los da maneira que fosse possível:

Ela era muito amiga dos amigos, porque era incrível, assim. Ela sempre tinha um olhar atento, todo mundo chegava na sala, por exemplo, o último que chegou ano passado foi o T., ela recebia, ela ia lá, entregava brinquedo para as crianças, ela conversava. Se algum bico de alguma criança menor caía, ela ia lá pegava o bico, entregava (R3P5CP3L1).

Entretanto, as educadoras preocupavam-se em relação ao quanto ela era apenas vista como um bebê “amigo”, pois tinham certo receio de que a Helena ficasse rotulada como uma criança afetiva e que, por conta disso, as manifestações de raiva, dor e frustrações fossem rejeitadas e vistas como algo negativo pelos adultos. Devido a essa importante preocupação, as educadoras entenderam que seria importante conversar com a família: “*a gente também tinha que ter muito cuidado com esse rótulo dela ser uma criança afetiva, né? Uma criança afetiva e que só dá carinho. Que ela também podia demonstrar manifestações de frustração, de raiva, de incômodo, né?!*” (R3P1EP5L5). As educadoras entendiam como algo prejudicial o rótulo de bebê que é amiga de todos, pois, assim como os adultos, as crianças nem sempre

precisam estar disponíveis para o outro: *“ela tem demonstrado ser muita amiga dos amigos, mas também pra não rotular ela por isso, porque se enfim ‘eu tô de saco cheio, hoje eu não tô a fim de receber ninguém, de sorrir pra ninguém’, tudo bem!”* (R3P5CP3L10).

Essa preocupação com os colegas e ao mesmo tempo a sua necessidade de impor seus limites, eram nítidos nos pequenos detalhes. Em um dos vídeos trazidos para a discussão, algo que chamou a atenção era a maneira como a Helena tentava se impor para o colega, mas sendo cuidadosa, pois *“ela pega o rolo de massa e encosta levemente na cabeça do colega, como se quisesse apenas sinalizar que ela quer que ele saia, cuidando para não machucar”* (Descrição Narrativa). Quando não conseguia resolver os conflitos com os colegas apenas falando o "não", Helena recorria a alguma das educadoras para que ela pudesse intermediar a situação: *“aí ela falava outro não, e daí ela normalmente vinha chorando para nós, do tipo ‘ó, eu não tô conseguindo resolver, eles não tão escutando’”* (R3P10CP5L4).

Por outro lado, Aurora não gostava de ficar perto, ou interagir com outros bebês e o processo para modificar essa realidade foi lento, exigiu esforços das educadoras no sentido de organizar um espaço mais reservado para ela na sala onde, aos poucos, os bebês foram se achegando: *“ela não gostava de ficar com outras crianças, então no processo de interagir com os outros bebês foi um pouco mais lento, a gente tinha que organizar um espaço na sala mais para ela e os bebês iam se aproximando aos poucos”* (R5P2EP2L10). Para as educadoras, não gostar da aproximação de outras crianças foi a maior dificuldade no trabalho com a Aurora. Para as educadoras, era esperado que um bebê que faz suas explorações deitado, de barriga para cima, não gostasse da aproximação de outras crianças. Mas, mesmo depois que já se sentava, Aurora não queria aproximações e isso durou em torno de dois meses.

A nossa maior dificuldade foi com o fato dela não gostar que os outros bebês se aproximassem dela e rejeitar total, assim... durante uns dois meses ela não gostava que eles chegassem perto dela e a gente... a gente espera isso de um bebê que está deitado, mas logo que ela já estava sentada ela não queria aproximação também (R5P4BP1L6).

Se, por um lado, Aurora não gostava da aproximação dos colegas, por outro, vinculou-se profundamente com sua educadora-referência. A proximidade da Aurora com sua educadora era percebida nos detalhes. Quando a educadora falava, Aurora imediatamente direcionava o olhar para ela e quando se aproximava dela, Aurora sorria. Ao estabelecer vínculo com a B, ela sentiu-se confortável para estabelecer relações com os demais adultos da escola *“uma vez que ela adquiriu essa confiança em mim, logo ela já tinha confiança na*

D. também, logo os adultos já eram pessoas que ela estabelecia uma relação” (R5P4BP1L4). O vínculo criado entre as duas foi decisivo para que a educadora B fosse referência de Aurora na escola.

Heitor teve um período em que entrava na sala e, independente dos adultos que estivessem no local, ele não queria que nenhum deles saísse, exigindo a presença de todos durante todo o tempo: *“Então chamava muita atenção que, assim, ele entrava bem, ele sempre entrou bem. Teve um pequeno período só que ele não gostava que nenhum adulto saísse da sala, então ele precisava que todos os adultos ficassem, os mesmos o tempo inteiro (R4P1CL7).* Muito provavelmente, isso se dá ao fato de que, inicialmente, tal como as educadoras relataram, ele não possuía um adulto de referência na escola, então exigia a presença de todos por medo de perdê-los. Talvez, isso também explique o fato de que o Heitor se vinculou à diretora da escola, que o atendia em alguns momentos em que ele chorava desesperadamente, levando-o para dar uma volta pelo pátio: *eles tinham um vínculo bem forte, tipo assim... e ele chama muito pela diretora, até hoje nas chamadas de vídeo, às vezes, ele pergunta dela e tal (R4P4EP3L2).*

Vincze (2011, p. 73) indica que entre bebês recém-nascidos e crianças pequenas existem “nove categorias de relações sociais: 1-olhar, sorriso, relação vocal; 2-tomada de contato motor; 3-contato físico; 4-retenção de um objeto; 5-dar, oferecer; 6-imitação; 7-atividade em comum; 8-comunicação verbal; 9-comportamento dito adulto com os companheiros”. Sendo assim, considerando as diversas maneiras de interagir com o outro, o cuidado com as relações no trabalho com o berçário envolve uma abordagem sutil e delicada por parte da educadora a fim de observar e fazer as mediações adequadas durante essas diferentes interações. A relação do bebê com o outro envolve o processo de reconhecer-se como sujeito a partir de suas diferenças e semelhanças (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012). Essa relação de troca com os seus pares, assim como com os adultos, por vezes, pode gerar conflitos, uma vez que as atitudes do outro nem sempre são familiares para o bebê. Por isso, a educadora precisa atuar levando em consideração que eventuais conflitos que surgirem também são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, inclusive, para que eles tenham autonomia ao resolver os seus próprios problemas.

As *singularidades etárias* emergiram a partir dos relatos das educadoras sobre as diferenças de idades que, na visão delas, influenciaram em algum momento no processo de

desenvolvimento e aprendizagem dos bebês escolhidos no contexto deste estudo. Nesse sentido, segundo as educadoras, a relação inicial da Helena com bebês mais novos fez com que ela aprendesse a ser mais cuidadosa e cautelosa. Por outro lado, a proximidade com colegas mais velhos, no ano de 2020, fez com que ela se sentisse desafiada em alguns aspectos, principalmente motores. Essa relação com crianças de diferentes idades auxiliou Helena a se “reconhecer enquanto sujeito no sentido de... De perceber diferenças que ela tem entre os bebês menores, entre as crianças um pouco maiores do que ela” (R3P13EP5L1).

Além disso, Helena e Heitor tinham um colega específico, que era mais velho, como referência em relação ao movimento livre e à sua postura de impor os limites para seus colegas. Heitor, em especial, tinha uma relação próxima com ele, se espelhando, diretamente, em suas ações: “E o O. era um bebê maior, tipo o herói dele, assim, o O. foi a primeira criança que ele soube falar o nome, tudo que o O. fazia, ele queria fazer. Tipo, tem várias documentações deles fazendo as mesmas coisas juntos...(R4P3EP3L15). Por conta disso, as educadoras acreditam que Heitor tinha certa frustração por não conseguir ainda fazer as explorações que o colega já fazia:

Quando eu comecei, o Heitor ainda estava engatinhando, né, quando eu entrei no grupo 1... e foi todo esse processo de... ele foi um bebê muito pequeno ainda e ah... que não tinha total autonomia para chegar nos lugares que ele queria e a minha sensação é que ele era muito frustrado com isso... de não ser um bebê grande que nem o O. era, por exemplo, ele não caminhava ainda, estava no chão e tinha que fazer o deslocamento no chão (R4P4BP4L1).

Nessa categoria, fica evidente o quanto a interação entre os pares, de diferentes idades, é importante para o bebê se sentir desafiado a novas investigações e reconhecer o seu espaço no mundo. Essas interações instigam novas aprendizagens, visto que o desenvolvimento envolve um processo que não é linear, sendo permeado por experiências que estruturam e desestruturam, mobilizando o sujeito na busca por equilíbrio (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012).

Por fim, foram evidenciadas *singularidades familiares*, que diziam respeito a aspectos culturais, ou da rotina dos responsáveis pelo bebê que influenciaram, diretamente, no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês participantes do estudo. Em relação à Helena, seus pais são professores, algo que, segundo as educadoras, talvez também tenha auxiliado no seu desenvolvimento, inclusive pelo fato de a mãe ser uma pessoa amorosa, contribuindo, consideravelmente, nos aspectos afetivos:

Os pais delas são professores também, acho que tem um pouco disso. A mãe da Helena, é uma pessoa muito maravilhosa. Ela é aquela pessoa muito amorosa, sabe? Ela é incrível e daí eu acho que também contribui muito nisso e que essa coisa afetiva assim (R3P1EP4L1).

A rotina intensa da mãe que trabalha o dia inteiro e do pai que é professor universitário e trabalha a semana toda em outra cidade, interferia em toda a sua rotina na escola, já que por conta disso, em algumas semanas ela frequentava a escola em apenas dois dias. Por outro lado, outras vezes, quando os pais trabalhavam bastante, ela chegava a ficar na escola das 8h às 19h e dias em que eles trabalhavam menos, conseqüentemente levando ela mais tarde para a escola e buscando mais cedo. As educadoras acreditam que a inconstância nos horários de chegada e saída influenciaram diferentemente no comportamento da Helena, que durante um certo período não queria entrar na escola: *“E eu estava quebrando o horário de todos os outros assim, era por exemplo, era 10h30 da manhã que estava todo mundo indo almoçar e ela estava chegando na sala, queria brincar daí, enfim” (R3P3CP3L1).*

A família começou a se sentir insegura e questionar a escola por não compreender as atitudes de raiva e insatisfação da Helena, já que ela sempre foi tão querida, amorosa e prestativa com os colegas, além de dormir e comer de maneira mais autônoma e agora precisar de um adulto mais perto durante esses momentos

E eu acho que isso, talvez isso também tenha gerado uma, algumas questões com a família assim, até essa... essa insegurança, de se perguntar: “por que que agora ela está mais brava, sabe? Porque ela sempre foi tão querida, ela sempre foi tão prestativa, amorosa, afetuosa. Ela sempre foi tudo tão perfeito e daí agora ela precisa de ajuda para ir no banheiro, para ir dormir. Agora ela precisa de ajuda, às vezes, até para comer. Agora ela chora para ficar na sala, por quê? ” E daí veio assim, esses questionamentos, sabe? (R3P6EP2L5).

Além disso, Helena possui uma singularidade bem específica na alimentação, que é o fato de ser a única bebê vegetariana do grupo, algo que, segundo as educadoras, não ocasionou transtornos, já que era explicado para ela, desde quando iniciou sua introdução alimentar, evidenciando a importância do diálogo desde tão cedo (HEVESI, 2011).

Na visão das educadoras, os pais da Aurora estavam tão preocupados em suprir as necessidades dela, que acabavam tendo atitudes que prejudicavam seu desenvolvimento. Elas sentiam que aconteciam comparações da Aurora em relação à outra bebê, que entrou junto com ela na escola e possuía a mesma idade. Elas acreditavam que essa comparação pode ter contribuído para que algumas etapas do desenvolvimento da Aurora fossem apressadas pelos pais: *“Elas tinham a mesma idade, elas entraram juntas. Então, era sempre assim ‘a Aurora consegue fazer isso, a Aurora consegue fazer aquilo’” (R5P6EP3L5).* Além disso, em

relação à alimentação, na percepção das educadoras, mesmo quando a Aurora demonstrava saciedade, os pais seguiam oferecendo comida para ela: *“Eles têm... a gente percebe na alimentação, sabe?! Ela já está satisfeita com a comida e eles estão ali dando mais comida.”* (R5P7EP1L2).

Em relação ao Heitor, a educadora C acreditava que a primeira característica singular, que demandou mais esforços das professoras, foi a de que ele entrou bem cedo em uma escola em Porto Alegre, pois sua mãe era professora em uma Universidade, mas toda sua família morava em outra cidade. Assim, Heitor e a mãe moravam de segunda à sexta-feira em Porto Alegre, longe de sua rede de apoio. Aos fins de semana, eles voltavam para a outra cidade junto de seus familiares e do pai do Heitor, que por conta do trabalho, não podia passar a semana com eles em Porto Alegre: *“a mãe dele não tem nenhuma rede de apoio aqui e a rede de apoio dela é a escola... então ela é uma pessoa que ela é muito, ah... ela se cobra muito assim, sabe? Para fazer tudo perfeito”* (R4P5EP3L4).

Sendo assim, de forma resumida, foi possível também identificar que as singularidades familiares influenciam diretamente no cotidiano do bebê na escola, demonstrando o quão necessário se torna desenvolver um trabalho em conjunto com os pais, considerando os diferentes aspectos culturais que regem cada família. Não se trata de reconhecer essas singularidades para julgá-las, mas sim para considerá-las enquanto foco de um trabalho pedagógico que, necessariamente, vai se estender à família.

9. FATORES RELACIONADOS À PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO

A categoria final *Fatores relacionados à promoção de um ambiente inclusivo*, refere-se a um conjunto de ações e proposições que emergiram a partir das reflexões das educadoras participantes da pesquisa, que foram consideradas fundamentais para acolher as singularidades de todos os bebês e tornar o ambiente do berçário mais inclusivo. Nela, vamos abordar aspectos referentes à formação continuada, afinamento pedagógico da equipe, observação e registro das ações dos bebês, educadora-referência, vínculo, movimento livre, diálogo entre escola e família, envolvimento dos bebês nas tomadas de decisões, valorização dos detalhes no cotidiano e, finalmente, reconhecimento do compromisso ético com o outro.

A *Formação Continuada* emergiu a partir dos apontamentos feitos pelas educadoras, que, em diversos momentos, citaram a importância de investir na qualificação profissional e o quanto isso as modificou por inteiro, não só em aspectos referentes ao trabalho, mas também em seus modos de enxergar o ser humano nos mais diversos contextos. Em relação a isso, a educadora E inicia dizendo que na escola em que elas atuam, a formação continuada oferecida pela direção é desenvolvida de maneira mais elaborada e aprofundada, diferente de qualquer lugar que elas já estiveram antes. Entretanto, ressaltam que conduzir um processo formativo dentro da escola é uma tarefa complexa: “*Então, essa formação de todo mundo também é um desafio bem grande*” (R1P6EP4L4). Formar profissionais envolve tempo, investimento e disposição para lidar com pessoas que possuem diferentes pensamentos e perspectivas. Por isso, para a educadora E, se na escola privada já é desafiador desenvolver um trabalho de formação continuada, na escola pública ela acredita que o desafio é ainda maior:

E que se já é difícil na nossa escola, onde as pessoas entram sabendo que a gente segue a abordagem, tu imaginas numa escola pública, onde cada um provavelmente faz o que acha que é certo ou faz como aprendeu e pronto. E outros espaços também né, não só na escola pública (R1P6EP4L5).

Estar em uma escola que se inspira na abordagem pikleriana é estar em um lugar que investe em formação continuada e que fomenta uma atitude investigativa, convocando cada um a pensar sobre seus conhecimentos e crenças acerca dos bebês, algo que fica evidente na fala da educadora B:

E depois que a gente conhece a abordagem, que a gente está numa escola que se propõe a formar a gente no sentido de cada vez ir percebendo essa potencialidade né, para além dessa falsa ideia de potência de “ai, crianças são potentes e maravilhosas” (R1P7BP1L10).

A educadora B reflete que: “*eu não seria a profissional que sou hoje se não tivesse conhecido a abordagem Pikler e tido contato com essas educadoras que se propuseram a me formar ali dentro né*” (R1P7BP2L1). Essa fala fornece indícios de que o processo formativo, proposto por Emmi Pikler, é algo que, para além de instrumentalizar as profissionais, as convida para a reflexão e mudanças em seus modos de trabalhar e enxergar os bebês. No início de Lóczy, Emmi Pikler viu a necessidade de investir demasiadamente na formação das educadoras, de modo que o trabalho desenvolvido com os bebês fosse harmonioso e tivesse algumas diretrizes comum a todos. As educadoras foram ensinadas desde a observar e fazer registros dos bebês, até a como fazer os momentos de higiene com qualidade, trabalho que, posteriormente, foi reconhecido como exemplar, no que diz respeito

aos cuidar e educar bebês que estão afastados de suas famílias (FALK, 2011), indicando mais uma vez, a necessidade de investir na formação continuada dentro da escola.

Trabalhar na área da Educação exige que os profissionais estejam em constante formação, sempre buscando qualificar a prática, assim como a educadora B fala: *“É óbvio que ainda estou em formação, a gente está na profissão que está sempre em formação né, tá sempre buscando ir além do que a gente tem”* (R1P7BP2L2). Ainda, as educadoras ressaltam, em diversos momentos, que as reflexões referentes ao cuidado e respeito com os bebês à luz da abordagem pikleriana contribuem significativamente com a Educação como um todo, pois propõem para o adulto uma nova perspectiva de trabalho com as demais faixas etárias, não só com os bebês *“[...] de abrir a mente para a educação de bebês e para a educação de crianças no geral, acho que nos dá a potencialidade de enxergar essas coisas para outras faixas etárias também.”* (R1P7BP2L12). Talvez, isso aconteça por conta do que as próprias educadoras apontam quando consideram que a abordagem pikleriana não é uma mera metodologia que instrumentaliza o adulto com uma gama de práticas, mas, sim, uma filosofia de vida, que confronta certas atitudes e posturas já tão naturalizadas pela sociedade.

Assim como na abordagem pikleriana, o campo da Educação Inclusiva exige uma formação continuada que não esteja apenas interessada em instrumentalizar os profissionais, mas que envolva uma reflexão profunda sobre o papel da Educação na sociedade e os princípios e conceitos que norteiam uma prática inclusiva. Nesse sentido, uma formação continuada de qualidade evitaria uma prática equivocada e excludente, já que, por não compreenderem de que maneira se deve conduzir um trabalho que acolha a diversidade, por vezes, as educadoras decidem por encaminhar as crianças para especialistas, sem refletir acerca de mudanças estruturais e atitudinais que poderiam dar conta da pluralidade existente em um berçário (MARTINS; ABREU; ROZEK, 2020).

Investir no processo formativo dos profissionais que atuam junto às crianças torna o ambiente do berçário mais inclusivo já que, a medida em que os adultos vão compreendendo com profundidade os processos de desenvolvimento que são comuns à todas as crianças, conseguem se planejar no sentido de acolher as particularidades de cada um com qualidade, evitando ações equivocadas e trabalhando em prol de maior equidade (MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019). Sendo assim, oportunizar um espaço de formação de qualidade dentro da escola, contribui para que todos os profissionais da instituição atuem alinhados

pedagogicamente, com foco no mesmo propósito, que é o de tornar a o ambiente propício para o bom desenvolvimento de todos.

Assim, outro fator importante na promoção de um ambiente inclusivo refere-se à constituição de uma *equipe afinada pedagogicamente*, que emergiu, a partir dos relatos das educadoras, ao evidenciarem a importância de que todos os profissionais da escola estejam trabalhando na mesma perspectiva, algo que, para elas, contribui para que as ações com as crianças tenham continuidade e o diálogo entre os profissionais tenha fluidez. Nesse sentido, as educadoras entendem que para acolher a singularidade dos bebês no cotidiano do berçário é preciso desenvolver um trabalho em parceria com as demais professoras, funcionários e equipe diretiva, algo que demanda que todos estejam alinhados no que diz respeito à perspectiva pedagógica que acreditam, tal como foi ressaltado pela educadora C:

Então, eu ainda acho que uma das coisas muito importantes é isso, todo mundo estar alinhado dentro de uma escola, ainda mais dentro de uma sala. Então essa é uma coisa primordial para conseguir atender toda essa demanda que vem de muitas crianças e famílias diferentes (RIP5CP2L9).

Nessa direção, a educadora B relata que caso não tivesse entrado nessa escola e conhecido a abordagem pikleriana, ela talvez não tivesse essa compreensão que tem hoje sobre os bebês, e em relação a acolher a diversidade no berçário, ela diz: *“acho que se eu pudesse elencar coisas, teria uma equipe preparada e que consiga dialogar.” (RIP5BP4L1)*. O bebê não aprende apenas dentro de sua sala de referência, ele circula e se envolve em todos os espaços da escola, por isso a importância de que, desde a portaria até a cozinha, a equipe esteja desenvolvendo um trabalho em sintonia, para que se consiga atender as singularidades que os bebês e suas famílias trazem consigo. Por isso, a educadora C reflete que suas colegas de sala são fundamentais para o bom andamento do trabalho com os bebês, pois possibilitam diferentes movimentos dentro da escola, que não seriam possíveis sem o apoio de cada uma: *“E as minhas colegas então, são tudo! Porque para eu sair da sala de aula ou fazer qualquer coisa, eu preciso do apoio delas ou vice-versa” (RIP5CP2L7)*.

Para a educadora C, desenvolver um trabalho, em que todos os profissionais da escola estejam em consonância, é um desafio, já que cada novo profissional traz consigo experiências boas e não tão boas de outras instituições, exprimindo hábitos em sua prática que entram em conflito com os princípios propostos pela escola: *“Ainda mais que todo mundo que chega novo que já tenha trabalhado em outra escola, vem com vários vícios na prática... vem com aquele perfil de professor animador, que era o que eu era antigamente”*

(R1P9CP4L1). Houve momentos difíceis em que as professoras tiveram que explicar para as auxiliares recém-chegadas sobre algumas ações que elas deveriam modificar, porque iriam favorecer o desenvolvimento dos bebês, mas elas não consideravam algo importante:

Ano passado, de acolher auxiliares que nunca ouviram falar da abordagem e de tu falar, às vezes, alguma coisa que é muito importante para os bebês e que tu sabes que é importante e às vezes as pessoas acharem que isso não é tão importante assim ou que não precisa, sabe?! (R1P6EP4L1).

Cabe às educadoras, que estão ali acompanhando de perto essa profissional recém-chegada, ter a sensibilidade de mostrar como se trabalha na perspectiva dessa escola e orientar para que as ações dessa profissional sejam coerentes: “*Então a gente se senta e fala assim: ‘sim, eu sei que tu estás tentando criar vínculo, então sim, tu podes brincar, interagir mais do que normalmente a gente interage, mas também não tanto, então tu podes sentar aqui...’ enfim*” (R1P9CP4L6). É complicado explicar para a nova profissional que algumas coisas que ela está acostumada a fazer com os bebês e acredita que fazem sentido, não agregam à filosofia da escola. Ainda mais quando são ações que indicam a intenção da educadora de demonstrar afeto, como abraçar, mesmo que o bebê não tenha dado sinais de que queria um abraço, pois são atitudes entendidas pelo senso comum como adequadas. Quando isso acontecia, as educadoras que já estavam a mais tempo na escola conversavam com a educadora recém-chegada, indicando que: “*tem que respeitar o corpo do bebê, ele não indicou que ele quer um abraço, ele não veio até você e demonstrou isso, né. Ele ainda não tem vínculo para te dar um abraço*”(R1P10CP2L5).

É fundamental que as educadoras mais antigas na escola auxiliem na condução do trabalho das profissionais mais novas, mas para que isso aconteça, elas apontam para a necessidade de que a equipe diretiva tenha definido de maneira clara as funções de cada um e que, a partir disso, exista um diálogo entre todos na escola, para que saibam agir em consonância nas diferentes situações do cotidiano que possam surgir.

Então eu vejo assim, que toda criança que chega nova ou qualquer demanda, é o grupo, a comunicação entre nós. Todo mundo saber os protocolos do que fazer em determinadas situações, mesmo que cada criança seja única. Então a direção sempre ter bem claro quais são os meus deveres, enfim (R1P5CP2L4).

Na mesma direção, Paniagua e Palacios (2007) acreditam que, para responder a essa diversidade existente na escola, é necessário que a direção saiba delegar as funções de cada educadora, de maneira em que exista um trabalho linear e que garanta o cumprimento dos protocolos e regras. Assim como nos aspectos relacionados à formação continuada, as

educadoras enfatizaram que a escola não é perfeita e já tiveram diversos desafios a serem enfrentados e superados, assim como enfrentam, até hoje, nesse cotidiano do berçário:

Ano passado, eu e a B ficamos um período bem longo, mais de seis meses quase, só nós duas no berçário, no turno da manhã com 12 bebês, às vezes, com adaptação, com... Enfim, a nossa escola não é o fantástico mundo dos ursinhos carinhosos. Tipo, tem muitos desafios, é muito difícil e, às vezes, a gente fala e parece que ocorre tudo super bem, que todo mundo já tá super formado, então também disso, tem os nossos desafios (R1P6EP3L5).

Essa fala demonstra consciência por parte das educadoras, que reconhecem que nem sempre o planejamento sai como o esperado e ter esse entendimento é importante para que a prática da escola não fique estagnada e se almeje melhorias todos os dias, vislumbrando um trabalho de qualidade. As reflexões das educadoras apontam para o que Emmi Pikler defendeu em seu início, em Lóczy, onde não se conformou com as práticas que vinham sendo feitas ali e entendeu que a única maneira de as modificar seria desenvolvendo um trabalho de formação junto das educadoras novas, para que elas tivessem algumas diretrizes específicas que norteassem o trabalho com os bebês (FALK, 2011). Ter uma equipe afinada foi crucial para o início desse trabalho que, posteriormente, foi reconhecido mundialmente por seu rigor e qualidade com os cuidados e a educação de bebês.

Considerando o que as educadoras expuseram, pode-se dizer que desenvolver um ambiente em que todos estejam trabalhando no mesmo sentido, não depende apenas de uma formação continuada de qualidade, envolve, sobretudo, uma disposição de acolher as diferenças desses profissionais recém-chegados e ter sensibilidade e paciência para ensiná-los dia após dia.

Algo que contribui nessa direção seria a *observação e registro das ações dos bebês*, outro fator apontado como algo relevante na constituição de um ambiente inclusivo. Neste ponto, as educadoras indicaram sua preocupação em fomentar um ambiente propício para a observação e registro, por considerar que essa seria uma atitude importante para entender e refletir sobre as ações e preferências dos bebês. Para elas, saber como e quando registrar as observações sobre cada bebê em sua jornada na escola, é fator importante no acolhimento das singularidades. Por isso, as educadoras pontuam a necessidade de fazer escolhas do que observar e registrar no berçário, pois, segundo elas, tudo que os bebês fazem é interessante e, ao querer registrar tudo, corre-se o risco de perder o foco: *“E no berçário se a gente começar a registrar e documentar e pensar sobre tudo que eles fazem, o nosso planejamento, o nosso foco em relação ao registro fica muito amplo” (R1P2EP6L1)*. Nesse caso, a

observação precisa ter um objetivo pensado pela educadora, que estabeleça um caminho a ser seguido, sendo norteador do planejamento e da construção do projeto da turma:

Então, é muito difícil, porque se a gente for pensar em tudo que eles fazem, é interessante o tempo todo, né. Então a gente também tem que escolher aspectos em que a gente quer se atentar mais para seguir um caminho, para seguir uma linha, porque senão é muita informação, é um guarda-chuva de informação (R1P3EP1L6).

Na abordagem Pikler, a observação é elemento indispensável, pois fornece subsídios nos diálogos acerca do desenvolvimento e das aprendizagens dos bebês. Para tanto, Emmi Pikler defendia que a observação fosse feita de maneira minuciosa, com riqueza de detalhes e com um objetivo específico, evitando anotações generalistas (SZANTO FEDER, 2011). Nessa perspectiva, as educadoras resolveram pensar nos projetos e planejamentos com mais seletividade, fazendo escolhas do iriam observar sobre o grupo, o bebê e o espaço:

Então a gente começou a conversar sobre projetos e planejamentos, não só a partir do que os bebês nos trazem, mas a partir das nossas escolhas, do que a gente quer observar também... e do que que a gente quer pensar sobre aquele grupo, sobre aquela dupla, sobre aquele... aquele espaço (R1P3EP1L2).

Por conta dessa diversidade existente em uma turma de berçário, a professora precisa desenvolver uma proposta que contemple todas as investigações que os bebês estão fazendo no momento. Por isso, é fundamental que dentre todas as possibilidades existentes, a educadora tenha a capacidade de selecionar aquilo que ela considera ser fundamental a ser oferecido para os bebês naquele momento:

E aí vem ao encontro do que a E falou, nem sempre a gente consegue fazer uma proposta de acordo com que eles estão explorando, às vezes, a gente vai ter que escolher alguma coisa que a gente acha importante dentre as muitas coisas, então "tá, vou investir nisso agora dentre as muitas coisas que eles estão fazendo" (R1P3CP5L2).

O contexto e as propostas de sessões para os bebês na escola, foco deste estudo, são oferecidas de maneira em que cada um possa envolver-se do modo em que preferir. Ou seja, as educadoras não criam expectativas em relação à atuação dos bebês, elas observam e registram sobre os interesses e ações dos bebês naquele momento, para que possam projetar as próximas propostas que serão oferecidas:

Por exemplo, uma proposta com pneus, eu coloco os pneus, mas eu não espero que todos peguem o pneu e faça um pneu rodar. Nunca espero nada em relação a isso, eu organizo, mas eu deixo livre para realmente eles explorarem da forma como eles tentarem. Então, se eles inventarem de pegar aquele brinquedo e tocar pela janela, ok é isso que eles estão explorando agora (R2P3CP2L7).

Além disso, as educadoras apontam que, para que o bebê possa demonstrar e desenvolver todas as suas potencialidades, é preciso que se dê essa oportunidade e, para isso, é fundamental que se crie um ambiente em que o adulto consiga sentar e observar esse bebê:

Então, ter um ambiente que tu consigas sentar, observar aquele bebe e ver o que ele tem feito, o que ele já consegue fazer e conseguir notar isso... então, para estar no lugar de ser potente, tu tens que dar essa oportunidade (R1P1CP3L12).

A educadora precisa ter um olhar atento, que consiga captar os detalhes de maneira refinada, servindo de suporte para planejar, previamente, propostas e ações que respeitem as singularidades de cada bebê: *“quando tu tens um olhar atento para essa singularidade, tu consegues planejar ações que respeitem essas diferenças. Esses adultos atentos a essas singularidades, planejam previamente o que significa esse respeito” (R1P5BP4L3)*. Ter esse olhar refinado, ao trabalhar em um berçário, é primordial, já que o trabalho com os bebês é algo singular, que se difere das demais faixas etárias, inclusive, segundo as educadoras, no que diz respeito a perceber as preferências das crianças. Para elas, as preferências dos bebês são mais difíceis de serem captadas, por outro lado, na pré-escola e com as crianças bem pequenas, as preferências são mais claras, o que facilita o planejamento de propostas para o grupo, ou pequenos grupos: *“com crianças maiores, ali na pré-escola, principalmente, acho que até os três anos a gente consegue a gente perceber aquilo que as crianças estão interessadas e pensar num projeto (R1P2EP6L1)*.

Todo esse trabalho de observar e registrar as ações dos bebês foi preconizado por Emmi Pikler, que atuou não só ensinando as educadoras a fazerem observações de qualidade, mas, também, auxiliando famílias para que elas soubessem observar e conhecer o seu bebê. Szanto Feder (2011, p. 167) aponta que *“observar parece ser um ato individual quando se realiza, mas, na maioria dos casos, é um assunto coletivo, de equipe, por exemplo, quando se compartilha para entender melhor sobre o que acontece e depois se aproveita o que foi visto”*. Portanto, pensar em observar e registrar requer um planejamento, inclusive reservar tempo para se reunir com as demais colegas e refletir acerca dos observáveis.

Do ponto de vista da Educação Inclusiva, a observação fomenta uma prática sensível às necessidades dos bebês, de modo em que, para Santos, Sternberg e Duarte (2019, p. 41): *“o olhar docente se dá em um contínuo e interminável vai e vem entre a coletividade e a singularidade, sem negar os aspectos comuns que caracterizam a infância nos seus diferentes momentos, mas também levando em conta a forma como cada criança vive esse período”*. Com esse olhar, a educadora consegue captar aspectos importantes de cada bebê,

desenvolvendo um planejamento que contemple as singularidades de cada um dentro do ambiente coletivo. Observar e registrar possibilitam o processo de reflexão, corroborando com o estudo de Bossi (2017), que aponta o processo reflexivo como indispensável para desenvolver uma prática inclusiva. Além disso, observar e reconhecer as diferenças e preferências dos bebês, possibilita que eles sejam envolvidos nas tomadas de decisões da escola e sejam protagonistas desse espaço, tal como descrito na categoria a seguir.

Assim, outro aspecto referendado pelas educadoras, como importante nos processos inclusivos, foi o princípio de ter *bebês envolvidos nas tomadas de decisões da escola*. Nessa direção, trouxeram reflexões a respeito da importância de fomentar um ambiente em que os bebês tenham o direito de expressar as suas preferências e sejam comunicados e/ou envolvidos nas decisões que os impliquem. Para as educadoras, conhecer as preferências dos bebês e acolhê-los, foi um processo que aconteceu a partir do momento em que elas conheceram a abordagem pikleriana:

Aquele espaço é um espaço deles, não é o meu espaço. Mas assim, todas as modificações e tudo ali onde eles estão todos os dias, eu não posso chegar e... então foi uma mudança completa assim, desse olhar e de enxergar esse bebê (RIP9CPIL5).

A sala de referência do berçário pertence aos bebês, por isso, o adulto não pode simplesmente chegar e querer modificar as coisas sem antes enxergar, a partir da perspectiva do bebê, quais as necessidades e preferências deles naquele momento. Estar atenta para as preferências dos bebês significa incluí-los no centro do planejamento e das decisões, colocando em prática a concepção de que a criança deve ser protagonista, tal como as DCNEI (2009) e a BNNC (2017) preconizam. Dar liberdade para que os bebês resolvam seus conflitos entre si, antes de tudo, depende da confiança que o adulto tem na capacidade desses bebês *“Isso acontece também, porque a gente confia que eles possam resolver isso, é confiar na capacidade dos bebês resolverem seus próprios conflitos” (RIP6EP3L1)*. Os bebês também precisam estar por dentro do que está acontecendo quando novas famílias estão sendo acolhidas na escola, por isso é fundamental que haja essa explicação e apresentação dessas novas famílias para os bebês que já estão na escola:

E até dos próprios de bebês, assim né, quando a gente consegue comunicar eles que está chegando alguém novo, que está chegando uma família, que tem uma família que vai ficar ali por algum tempo, pois é um período de adaptação (RIP5EP3L1).

Desenvolver um trabalho em equipe, para a educadora E, envolve pensar que os bebês compõem essa equipe: *“o sentido de um grupo inteiro né, até mesmo os bebês”*

(R1P5EP3L6). Colocar os bebês nesse papel de protagonismo, exige uma disposição do adulto para ouvi-lo em suas diversas linguagens, buscando saber como ele gosta de ser acolhido, onde ele gosta de deitar-se, com que objeto ele gosta de brincar, para que a partir dessas e de outras especificidades, se consiga organizar rotinas individuais dentro da rotina coletiva.

Colocar o bebê nesse lugar de atuante que, ao lado de suas educadoras, possui poder de decisão, demonstra, para ele, o quanto ele é competente, inclusive para resolver os seus conflitos com autonomia. Nesse sentido, as educadoras relatam que a abordagem pikleriana auxiliou em muitos sentidos, inclusive a deixar as crianças resolverem seus problemas por si mesmas, algo que fica evidente quando a educadora E fala sobre um vídeo em que a Helena sofre um tombo no pátio, se levanta sozinha e segue a brincadeira: “*se fosse um tempo atrás, a partir do momento que ela caiu ali, eu já teria ido lá, sabe?*” (R3P11EP1L1). Nesse sentido, a abordagem pikleriana auxiliou as educadoras a perceberem os momentos que não demandavam, necessariamente, de uma intervenção direta do adulto e a confiar na capacidade do bebê de raciocinar na busca de dispositivos que o ajudassem a se erguer novamente e retomar a tarefa que estava desenvolvendo.

Em suma, dar espaço para que o bebê seja protagonista e participante das tomadas de decisões e consiga, aos poucos, resolver seus problemas com autonomia, exige da educadora um esforço no sentido de buscar conhecê-lo com profundidade. Além disso, demanda a compreensão de que “o currículo na Educação Infantil define-se pelo interjogo entre a intencionalidade do adulto e as motivações das crianças” (SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019, p. 43), ou seja, envolve buscar dar sentido aos interesses dos bebês a partir de uma prática pautada nos princípios preconizados nos documentos norteadores da Educação Infantil. Essa postura de dar espaço para o bebê demonstrar seus desejos e interesses é precedida, sobretudo, por uma atitude de dar segurança afetiva através do vínculo.

Assim, o *vínculo* emergiu a partir de apontamentos feitos pelas educadoras que evidenciaram a importância de proporcionar segurança afetiva para os bebês, a partir de um vínculo estável, algo que acontece, principalmente, nos momentos de atenção pessoal, onde a educadora tem a oportunidade de abastecer emocionalmente aquele bebê.

Para o acolhimento das diversas singularidades que os três bebês apresentaram, a manutenção de um vínculo estável foi essencial. Isso fica evidente, por exemplo, no

acolhimento da Aurora, o vínculo entre ela e sua educadora que, posteriormente, seria sua referência, foi acontecendo naturalmente, com leveza. A Educadora dedicava-se a observar e estar perto dela, na medida em que as duas foram criando uma relação próxima, em que existia uma troca afetiva genuína, Aurora demonstrou estar sentindo-se segura afetivamente. Após dois dias com a educadora que lhe proporcionou segurança afetiva, Aurora já começou a comer e descansar melhor na escola. Em consequência disso, a mãe da Aurora começou a ter confiança na educadora. Da mesma maneira, com Heitor e Helena, a construção de um vínculo seguro contribuiu, consideravelmente, em todos os aspectos de cada um.

Na abordagem de Pikler, o vínculo, como descrito durante todo este estudo, é um dos alicerces fundamentais para promover o bem-estar do bebê. Do ponto de vista da Educação Inclusiva, o vínculo torna-se ainda mais imprescindível, visto que ele é base para qualquer intervenção pedagógica de qualidade. Além disso, sabe-se que, fatores como a deficiência podem dificultar a construção de vínculo entre os pais e o bebê, cabendo à escola o papel de acolher essa família e atribuir novos sentido a esse vínculo, fazendo com que o bebê se enxergue como um sujeito que foi desejado e possui competências (MARTINS, MORAES, VIVAN, 2019).

Ao perceber que não estavam conseguindo promover relações de vínculo estáveis com os bebês, as educadoras refletiram sobre o que poderia ser melhorado e perceberam que adotar o sistema de educadora-referência para apoiar os bebês, nos momentos de atenção pessoal, seria o ponto de partida para modificar o que vinha acontecendo.

Por isso, o sistema de *educadora-referência* foi aqui destacado como um fator decisivo na constituição de um ambiente inclusivo, aspecto que, desde o início do trabalho de Emmi Pikler, foi um pilar indispensável de sua abordagem (FALK, 2016). Emergiu a partir dos relatos das educadoras que apontaram para a importância de pensar em estratégias que garantam que os bebês tenham, desde o início, um adulto de referência na escola, pois foi fator determinante no acolhimento das singularidades dos três bebês participantes da pesquisa.

O ambiente do berçário é permeado pela diversidade, visto que é composto por bebês que possuem diferentes tempos, ritmos. Para tanto, acolher essas diferenças com qualidade envolve planejar um contexto adequado em que as educadoras consigam realmente enxergar esses bebês, por isso, pensar nas escolhas de adulto-referência para cada bebê se faz

necessário já que, dessa maneira, o adulto consegue focalizar seu olhar para um grupo menor de bebês, o que facilita na compreensão e acolhimento das singularidades.

Inicialmente, a abordagem pikleriana gerou dúvidas e incerteza nas educadoras, pois elas entendiam que colocar em prática o conceito de educadora-referência era complicado, já que vinham de outros espaços em que aprenderam que a professora titular da turma deveria dar conta de todas as crianças ao mesmo tempo:

Eu lembro até que... a gente foi inclusive nas nossas primeiras formações com a abordagem, ela ainda tinha que nos encantar, sabe?! Ainda tinha esse olhar meio de dúvida, porque “todo mundo tem que saber tudo de todo mundo, todo mundo tem que saber tudo sobre a sala” (R1P9EP3L3).

Mas, no cotidiano da escola, as educadoras foram percebendo que ter uma educadora-referência gerava segurança nos bebês, como foi com Aurora. O início da adaptação da Aurora na escola foi difícil e a partir da relação criada entre ela e sua educadora-referência, o processo foi fluindo tranquilamente, resultado do notório conforto que a presença da educadora B produzia na Aurora. A relação entre as duas foi espontânea, de modo que as ações da Aurora demonstravam que ela tinha escolhido a B como sua referência: “*as duas se conectaram muito rápido. E daí parece que também a Aurora que escolheu a B, sabe?! Porque foi uma coisa que a gente percebia assim... nas ações dela...*” (R5P2EP1L8). Da mesma maneira, definir as educadoras de referência do Heitor e da Helena foi ação fundamental para que ambos ficassem bem na escola. Heitor, por chorar bastante, nitidamente necessitava de um adulto de referência para apoiá-lo. E Helena, mesmo tão adaptada à escola, demonstra que para continuar sentindo-se bem nesse espaço, necessita ter um adulto de referência que a apoiasse.

Nas reflexões trazidas pelas educadoras, foi enfatizado que a postura de compreender as diferenças como algo constitutivo do ser humano implica em repensar as estruturas dos espaços da escola de modo a oferecer um ambiente plural, possibilitando o movimento e a atuação de todos os sujeitos:

A própria aceitação das diferenças modifica as estruturas do espaço no qual foi pensado para um ambiente que seja inclusivo para todos eles. E daí não é o que o bebê precisa fazer, mas o que ele já faz e a gente adaptar o espaço para que a gente consiga oferecer, propor outras formas para ele aperfeiçoar aquele movimento, aquele desenvolvimento com o outro (R2P3EP4L6).

Nesse sentido, o *movimento livre* foi mencionado como algo que torna o ambiente inclusivo, pois permitir esse movimento envolve, sobretudo, a convicção de que todos possuem direito e capacidade de locomover-se com liberdade a partir de seus interesses,

independentemente das limitações que apresentam. Sobre isso, a educadora C diz que: “*o bebê que engatinha ou que se locomove só balançando a bunda lá no início, tudo bem, ele vai conseguir chegar de um lugar ao outro da forma dele, respeitando o tempo dele*” (R2P4CP3L6). Para Emmi Pikler, permitir o movimento livre é imprescindível, mas, principalmente, para os bebês com o desenvolvimento lento, ou diferente que, por vezes, são subestimados pelos adultos (SZANTO FEDER, 2011). Situações assim acontecem porque a falta de entendimento sobre os processos de desenvolvimento motor, geram ações equivocadas que, a partir de uma hiperestimulação, pretendem reparar o desenvolvimento do bebê para que ele atinja o padrão estipulado, sem considerar os diferentes tempos e ritmos (SZANTO FEDER, 2011).

O movimento é caracterizado como a maneira em que o bebê encontra para expressar seus pensamentos, portanto, quando privamos o bebê de movimentar-se, estamos o privando também de desenvolver o seu pensamento (GOLSE, 2002). Prezar pela motricidade livre por todo ambiente da escola já demonstra o quanto a instituição acredita no bebê como um sujeito com potencial, que tem o direito de frequentar todas as dependências da escola, e entende que cada etapa de seu desenvolvimento motor, por mais sutil que seja, é fundamental para o seu pleno desenvolvimento. As educadoras ainda mencionam que, em escolas cuja proposta pedagógica é centralizada na professora, os bebês estão condicionados às ações do adulto, sem ter autonomia para escolher aonde ir, com o que brincar, ou de que maneira se locomover, bebês que ainda não caminham são sujeitados a ficarem sentados em cadeiras, brincando com os brinquedos que a professora escolheu, tendo o seu potencial criativo podado desde cedo.

O princípio da motricidade livre preconiza que todos os bebês são capazes de explorar o espaço e fazer suas investigações, independente dos diferentes tempos e ritmos em que esse movimento de locomoção acontece, por isso: “*essa movimentação livre já fala muito que cada um consegue ir do jeito que quer, para onde quer, da forma que consegue naquele momento*” (R2P5CP1L1). Nessa direção, os estudos de Emmi Pikler demonstraram que, ao ser proporcionado o movimento livre para bebês prematuros, de maneira que eles pudessem explorar o máximo de suas capacidades, eles apresentaram características comuns aos bebês que nasceram com o peso normal e não eram prematuros (SZANTO FEDER, 2011).

A partir do momento em que se entende a importância do movimento na constituição física e psíquica do sujeito, contextos vão sendo modificados, dando espaço para uma atuação

em que o bebê não seja limitado em suas explorações. Aliado à outras intervenções, possibilitar o movimento livre contribui para fomentar um ambiente inclusivo, que respeita a diversidade existente dentro de uma turma de berçário.

Todos esses princípios, porém, para que possam ser respeitados em sua plenitude, dependem, muitas vezes, de um alinhamento com a família. Daí que o *diálogo entre família e escola* também foi apontado como fator que promove um ambiente inclusivo. Nessa direção, as educadoras fizeram reflexões a respeito da importância de desenvolver um trabalho que envolva a família nas discussões e tomadas de decisões, a fim de que o bebê possa desfrutar de espaços que, de fato, ampliem e qualifiquem as suas experiências. Durante o período em que frequentam o berçário, os bebês passam por inúmeras etapas do desenvolvimento, algo que gera expectativas nas famílias, que se preocupam, quando começam a observar que seus filhos ainda não atingiram algum marco no desenvolvimento que os outros bebês já atingiram. Sobre isso, a educadora C relata que sente essa cobrança recaindo sobre ela e as demais colegas: *“Então a gente ainda tem muitas cobranças das famílias querendo saber o porquê de eles ainda não falarem, o porquê de eles ainda não caminharem. Esses marcos que seguem sendo marcos...”* (R2P2CP3L2). A fim de sanar as dúvidas e anseios trazidos, a escola abre espaço para reuniões individuais e coletivas com as famílias.

Em uma das reuniões com as famílias, quando questionadas sobre um bebê que ainda não falava, as professoras relatam que no ponto de vista delas, a não expressão verbal da criança naquele momento parecia como uma vontade daquele bebê de se expressar de outras maneiras naquele momento:

E a gente falava numa reunião com as famílias sobre a questão de um dos bebês não estar falando, sendo que naquela faixa etária todos estão. E a gente comentava sobre como nos parecia muito uma vontade daquele bebê, uma expressão da forma como ele se desenvolvia. O falar tardiamente [faz aspás com as mãos], nessa expectativa do adulto em relação a fala dele, nos parecia muito mais só uma ansiedade do adulto, somada a uma não vontade da criança (R1P4BP3L3).

Essa vontade de não se expressar verbalmente, em conjunto com a ansiedade dos pais de que ele falasse, gerou um sentimento de que ele estava atrasado em relação aos outros bebês, algo que, a partir do diálogo, foi sendo observado para que se pudesse dar os devidos encaminhamentos, caso necessário. Para Paniagua e Palacios (2007), os pais das crianças, baseados naquilo que acreditam, criam expectativas em relação ao desenvolvimento de seus filhos e nem sempre compreendem os propósitos das experiências ofertadas na escola,

portanto, os autores entendem que deva existir um diálogo desde o início, em que as expectativas sejam esclarecidas, tanto por parte das famílias, quanto por parte das próprias educadoras que, em certa medida, também nutrem expectativas em relação a cada bebê.

Outro questionamento recorrente diz respeito ao caminhar e engatinhar dos bebês, relatado pela educadora C: *“então, aquele que engatinha diferente, arrastando, às vezes, também já ‘ah por que ele está engatinhando assim? Será que eu preciso fazer alguma coisa para ele engatinhar com 4 apoios? Como que a gente procede?’” (R2P2CP3L4)*. É comum que essas dúvidas, em relação ao desenvolvimento dos bebês, surjam, pois as famílias estão preocupadas em proporcionar o melhor para seus filhos e nem sempre entendem sobre as especificidades do desenvolvimento infantil. Cabe às educadoras o papel de fazer as mediações adequadas e encaminhar as situações sem direcionar julgamentos às famílias, buscando ofertar as melhores intervenções para o bebê de maneira colaborativa. Dessa maneira, as relações entre família e escola precisam ser permeadas por diálogos em que as sugestões das educadoras sejam profissionais e propositivas e não motivadas por opiniões pessoais ou suposições (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ainda, os relatos das educadoras apontam para a importância de desenvolver um trabalho colaborativo entre família e escola para atender as necessidades de bebês que são público-alvo da Educação Especial e citam o exemplo de um bebê com autismo que entrou na escola, cuja mãe não quis falar para as educadoras que o seu filho tinha recebido o laudo médico de autismo, relatando apenas para a psicóloga da escola. Entretanto, apesar de não falar para as educadoras, por medo de que elas o rotulassem, desejava que seu filho tivesse propostas específicas para ele, que o colocassem de pé para estimulá-lo, entre outras ações: *“ela não queria que as professoras ficassem sabendo, para a gente não rotular ele, mas assim, uma hora ela teve que me falar em algum momento, porque enfim, o meu trabalho tem que ser aberto (R2P2CP4L6)*. Entendendo que o trabalho desenvolvido com os bebês precisa ter um diálogo aberto e sincero entre ambas as partes, a educadora e a mãe tiveram uma conversa acerca das especificidades do bebê, em que foi explicado que não forçar o bebê com autismo a desenvolver propostas, específicas para ele, possibilitaria uma gama de oportunidades de aprendizagens e investigações a partir de suas próprias preferências.

Para a abordagem pikleriana, a manutenção de uma relação de parceria entre família e escola é primordial. Durante sua trajetória, Emmi Pikler observou e orientou muitas famílias, ensinando-as a observarem e conhecerem os seus bebês, com uma postura de

acolher os pais e conduzi-los e não de fazer juízo do que estava certo ou errado (SZANTO FEDER, 2011). Na mesma direção, estudos apontam (SILVA; MORAES; MENEZES, 2019; PANIAGUA, PALACIOS, 2007; CORSO, 2019) que é necessário pensar em ações conjuntas entre escola, família e demais profissionais responsáveis pelo atendimento dos bebês para que se construa uma rede colaborativa, principalmente, para evitar atendimentos especializados e práticas isoladas que não estejam alinhadas ao que a criança vive no seu contexto familiar e escolar. Sendo assim, pode-se dizer que a parceria entre família e escola precisa ser valorizada e estimulada para que o bebê desfrute de um contexto de qualidade não apenas na escola, mas em todos os espaços de convívio social que ele frequentar.

A valorização dos detalhes no cotidiano da escola emergiu a partir dos apontamentos feitos pelas educadoras ao indicarem que, investir nas ações cotidianas é imprescindível para o acolhimento das singularidades dos bebês, em especial, investir em cuidados qualificados durante os momentos de atenção pessoal, que compreendem os momentos de sono, alimentação, higiene e demais momentos em que a educadora-referência está acolhendo, de maneira mais particular, algum dos bebês. A fala trazida pela educadora B exemplifica esse apontamento:

E eu acho que o terceiro ponto, que é um ponto trazido no bate-papo formativo que a escola estava fazendo com outras escolas, é o investimento nas ações cotidianas... Investimento, né, em pontos que às vezes não são considerados, mas que para nós é muito caro, o investimento na alimentação, investimento no momento de acolhimento de acolhida despedida desse bebê, investimento do sono e na higiene são momentos cruciais para atender essas singularidades, né! (RIP5BP4L5).

Os momentos de alimentação, sono, higiene, chegada e saída da escola, são oportunidades riquíssimas para promover experiências de qualidade que enriqueçam as aprendizagens dos bebês e para observar as suas preferências e características singulares. Pensar nesses momentos implica em um planejamento de contexto (FOCHI, 2015), que preveja tempos, espaços e materiais que serão dispostos, além de pensar a organização dos pequenos grupos. No berçário da escola, foco deste estudo, as educadoras organizaram os pequenos grupos para os momentos de alimentação conforme as observações e anotações feitas em relação aos bebês que dormem mais cedo, aos que chegam cedo e, portanto, sentem fome mais cedo. Além disso, consideram uma organização de grupos que possibilite que a educadora-referência daqueles bebês consiga acompanhá-los nesse momento. Enquanto um grupo vai para o refeitório acompanhado de sua educadora-referência, as demais educadoras ficam na sala organizando o espaço para o momento do sono. Ao voltar para a sala, cada

bebê do grupo vai sendo convidado, individualmente, a lavar as mãos e o rosto, escovar os dentes e trocar de roupas, já que, às vezes, eles se alimentavam sozinhos e sujavam-se bastante.

No lanche da tarde, os bebês são divididos em dois grupos, conforme suas características, por exemplo, o bebê que vai mais cedo para casa e precisa lanche no primeiro grupo, os bebês que precisam de, mais ou menos, ajuda do adulto. No início, o momento de alimentação dividido por grupos foi conturbado, porque, ao ver que alguns bebês estavam indo para o refeitório, os bebês que ficavam na sala manifestavam-se para irem junto. Mas, aos poucos, a professora foi explicando a dinâmica para eles e todos foram se acostumando:

E é muito a questão do costume assim, porque antes eu ficava muito frustrada, porque quando eles começavam a ver movimentação de algum grupo saindo da sala, eles queriam sair também. Mas é aquela coisa, eles não sabiam então eu fiquei falando: “não, todo mundo vai, está tudo bem”. E foi melhorando (R2P1CP5L1).

O momento de alimentação foi sendo construído junto com os bebês, a partir do diálogo. Inicialmente, foi de fato mais difícil para que eles compreendessem que todos comeriam em tempos diferentes, pois o grupo de bebês que ficava na sala esperando entendia que eles não comeriam, já que sempre iam ao refeitório todos juntos. É natural que a educadora queira ver toda a turma no mesmo ambiente, se alimentando ao mesmo tempo, essa é a dinâmica de muitas instituições há anos, é algo cômodo. Construir uma rotina de alimentação em pequenos grupos, é complexo, exige diálogo com os bebês e um olhar cuidadoso na separação dos grupos, levando em consideração aspectos referentes à educadora-referência e às necessidades fisiológicas de cada bebê, entre outros aspectos que possam surgir. Toda essa organização resulta em um trabalho com mais fluidez, em que a educadora consegue dar atenção para cada bebê e fazer melhores registros sobre seu desenvolvimento e aprendizagem.

Durante o verão, o acolhimento inicial é feito no pátio da escola, para promover a convivência com as crianças de outras turmas que estão chegando e para não entrar em um ambiente fechado logo cedo. Essa convivência dos bebês ao ar livre é valorizada e estimulada dentro da instituição: “Especialmente no verão, a gente acolhe no pátio para fazer um momento de convivência com as outras crianças que estão chegando, para a gente não ter que entrar num lugar fechado assim logo cedo [...]” (R1P11BP2L5). Após o período inicial no pátio, os bebês vão para o refeitório fazer o lanche da manhã. É um momento prazeroso

de compartilhamento, em que as educadoras vão alcançando os pratos, as frutas e conversando com eles sobre esse momento:

A gente faz o acolhimento de outros bebês que chegam, a gente tem mais ou menos 5 ou 6 bebês que chegam até essa hora do lanche... geralmente é um momento bem gostoso, quem vai fazer tal coisa, dividimos os pratos, as frutas, indicamos qual criança que está recebendo aquela fruta, oferecemos água (R1P11BP2L9).

Após o lanche, caso seja um dia quente, os bebês são conduzidos até o pátio da frente da escola, que é um pouco mais fechado, mas que, ainda assim, proporciona a convivência com outras pessoas da escola. *“Depois disso, se está um dia muito quente, a gente tem uma outra proposta fora da nossa sala, no nosso pátio da frente que um pouco mais fechadinho né, não tem tanto contato com as outras pessoas da escola, mas ainda se relaciona. E para aproveitar esses dias de sol (R1P11BP3L1).* As propostas mais direcionadas, desenvolvidas a partir das investigações dos bebês, eram feitas nesse momento de pátio.

Não à toa, a abordagem pikleriana é conhecida por ser a “Pedagogia dos Detalhes”, já que convida o adulto a pensar e valorizar as minúcias dos bebês e do cotidiano, entendendo que são esses detalhes, muitas vezes esquecidos, ou desvalorizados, que darão subsídios para o desenvolvimento dos bebês (FALK, 2016). Nessa direção, a educadora E reflete: *“Eu acho que quando tu começa a pensar sobre o bebê, sobre a abordagem e sobre trabalhar em berçário, tu começa a se atentar a essas coisas que são mais os detalhes” (R1P4EP2L4).* Com a abordagem pikleriana, pensar com intencionalidade os momentos de cuidados, influencia também na maneira como o adulto enxerga o desenvolvimento desse bebê, pois começa a valorizar as pequenas conquistas, sendo assim, já não existe aquela ansiedade para que o bebê comece a caminhar ou a falar, pois entende que ele já está passando por etapas importantes do desenvolvimento ao virar o corpo sozinho, ao rolar, ao comunicar-se por diferentes linguagens. Por isso, o valor da abordagem pikleriana está no detalhe.

E, às vezes, o primeiro passo de um bebê não tem mais tanto aquele alvoroço, porque quando ele se virou para nós também foi muito importante! Ou quando ele alcançou aquele objeto, teve tanta importância quanto a primeira palavra, sabe?! Eu acho que é isso, assim... (R1P4EP2L6).

Na mesma direção, a Educação Inclusiva entende que esses momentos do cotidiano da escola são oportunidades para que a educadora faça as devidas mediações e enriqueça as experiências de aprendizagem desses bebês, indicando, mais uma vez, o cuidar e o educar como indissociáveis (SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019). Corroborando com a importância de pensar todos os detalhes do cotidiano, em específico para bebês da Educação

Especial, a educadora C relata sobre o quanto essa organização colabora com um dos bebês da turma que possui autismo: *“a gente tem né, um bebê com laudo, eu posso te dizer assim que é muito tranquilo na nossa organização com ele assim, as propostas, nossa organização da sala, ele se concentra bastante”* (R2P2CP4L1). Por isso, entende-se que valorizar todos os aspectos do cotidiano na escola é ter uma postura inclusiva de compreender que todos os momentos e processos são importantes e devem ser valorizados.

Por fim e não menos importante, o *reconhecimento do compromisso ético com o outro* diz respeito a reflexões trazidas pelas educadoras que colocam os princípios propostos por Emmi Pikler como uma filosofia de vida, que mexe com conceitos tão enraizados e convida o adulto a refletir sobre sua postura com a sociedade em geral, não apenas com os bebês. Portanto, as falas reiteram que a abordagem pikleriana não é uma metodologia com um passo a passo que instrumentaliza o adulto a como cuidar de um bebê, pois, para além disso, ela convoca o adulto a pensar sobre suas ações, relações e reafirmar o compromisso ético com a vida do outro, tal como foi lembrado pela educadora E: *“algumas pessoas falam em metodologia Pikler, e o quanto que a gente tem que também colocar esse lugar de fala enquanto abordagem Pikler ser uma abordagem, enquanto uma filosofia de vida”* (R1P7EP3L1). Aos poucos, conhecendo e praticando os princípios da abordagem pikleriana com os bebês, o adulto desperta para o fato de que esses princípios de respeito com o outro, também precisam ser praticados com os adultos que compõem a equipe da escola:

E tem um momento da minha vida em relação à essa abordagem que eu comecei a perceber o quanto eu fazia isso bem com as crianças, com os bebês e o quanto isso não acontecia com os adultos, né... de sei lá, não pedir licença para entrar na sala de referência quando aquele espaço não me cabia, entende?! (R1P7EP3L4).

Os princípios da abordagem pikleriana modificaram as ações das educadoras a ponto de refletirem, também, em relação ao acolhimento das novas colegas que foram chegando na escola. É um tanto quanto desafiador acolher uma pessoa recém-chegada e ensiná-la a desenvolver o trabalho com os bebês de uma maneira diferente da que ela está habituada, e fazer isso de uma maneira que a bagagem que ela já traz consigo não seja desrespeitada. Esse movimento respeitoso com a nova profissional que chegou na escola envolve, sobretudo, ter uma postura ancorada em princípios piklerianos:

É um desafio também disso assim, é se colocar como uma pessoa que vai ensinar aquela pessoa a fazer uma coisa diferente, respeitando a bagagem daquele educador. E é muito difícil tu não parecer ríspido ou grosseiro quando tu estás tentando dizer para aquela outra pessoa para não fazer uma coisa que ela acha super bacana, como o abraçar um bebê né, “ah eles são fofos, deixa abraçar, deixa esmagar, deixa apertar...” (R1P10CP2L1).

Desconstruir-se de tudo que já se acreditou como verdade leva tempo, não é algo que acontece com facilidade. Para que a educadora compreenda o quão importante são os princípios da abordagem para o acolhimento dos bebês, ela precisa, antes de tudo, chegar nessa escola e sentir-se acolhida pelos outros adultos. Nesse mesmo pensamento, a educadora E aponta que: *“Principalmente assim, ela (abordagem pikleriana) veio nessa questão do acolhimento dos adultos para mim, assim, e depois das crianças” (RIP8EP1L10).*

Ser afetado pela abordagem pikleriana e fazer com que as outras pessoas se encantem por ela é uma tarefa complexa, não existe uma fórmula para isso, envolve a subjetividade de cada um: *“É bem desafiador, assim, bem desafiador, ser conquistado pela abordagem e fazer com que as outras pessoas entrem nesse encantamento junto contigo e percebam isso dentro da escola” (RIP10BP3L8).* Dessa maneira, a abordagem pikleriana transforma o sujeito por completo, algo que não é de um dia para o outro, acontece aos poucos, cotidianamente: *“então, eu acho que essa abordagem veio muito para me transformar, assim... e ainda está me transformando, porque é um processo muito... não acontece do dia para a noite assim é... cada dia a gente vai dando um passo de formiguinha” (RIP7EP4L4).*

Pode-se afirmar que a Educação Inclusiva e a abordagem pikleriana se afinam no que diz respeito ao ideal de sociedade almejada, na qual as singularidades de cada sujeito são reconhecidas e acolhidas, de maneira ética, em contraposição a um projeto moralista em educação (DIAS, 2008), como evidenciado na fala da educadora B:

Mas eu acho que vai muito além disso a abordagem Pikler, porque essa questão de uma Educação Inclusiva é o nosso ideal de Educação dentro do ensino público, especialmente, né?! Da gente conseguir acolher todos esses sujeitos com muitas diferenças e tornar esse espaço um espaço seguro para essas diferenças (R2P4BP1L5).

É interessante perceber que as educadoras compreendem que os princípios inclusivos estão intrínsecos na abordagem pikleriana, pois entendem tanto a Educação Inclusiva quanto a abordagem pikleriana como uma filosofia que diz respeito à nossa postura de se colocar disponível para acolher a complexidade de cada ser humano. E acolher essa diversidade é o grande desafio da Educação, pois para a educadora E: *“Acolher a subjetividade tem muito a ver com quanto a gente se importa com essa subjetividade para atendê-la dentro da sala de referência” (RIP5EP3L4).* Sendo assim, a Educação Inclusiva não diz respeito somente ao que acontece dentro da sala de referência, ela envolve uma gama de ações que devem ser assumidas por toda escola.

A Educação por si só, como um caminho para emancipação do ser humano, deveria ser inclusiva em seu cerne, portanto, existir o conceito de Educação Inclusiva apenas reforça o quanto ela se desvirtuou de seus princípios, ao longo do tempo, excluindo aqueles que mais precisavam (DIAS, 2008). Nesse sentido, a Educação Inclusiva se assemelha à abordagem pikleriana, pois ambas surgiram no sentido buscar caminhos para acolher e valorizar as singularidades daqueles que foram rejeitados pelo sistema, indo na contramão do que vinha sendo feito até o momento.

Tanto a abordagem pikleriana quanto a Educação Inclusiva não estão preocupadas em instrumentalizar os adultos para que saibam trabalhar tecnicamente com o diferente, ambas surgem na intenção de trazer para o centro da discussão princípios de equidade e alteridade, próprios de um projeto de Educação pautado na ética. Portanto, “quando levamos a sério questões éticas envolvidas na Educação Inclusiva, entendemos que nada está pronto, que nenhuma técnica é capaz de resolver todos os problemas encontrados na escola” (SILVA; SCHROER; OLIVEIRA, 2019, p. 27). Sendo assim, ter ou não ter uma formação específica na área da Educação Especial, não é critério nem garantia para que a educadora inclua a todos. Nesse caso, sair de um projeto de Educação moral e investir em projeto com posicionamento ético requer conhecimento profundo sobre o papel da Educação na sociedade enquanto fenômeno capaz de promover a dignidade humana.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. De forma mais específica, pretendeu compreender quais são as concepções dos educadores em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês; analisar como o cuidado individualizado e respeitoso com os bebês e a motricidade livre contribuem no acolhimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem; e investigar de que maneira os princípios da abordagem pikleriana estão alinhados aos princípios da Educação Inclusiva.

Tendo em vista esses objetivos, ao conhecer e vivenciar, na prática, os princípios teórico-práticos da abordagem pikleriana, as educadoras indicaram uma mudança importante nas concepções em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, principalmente, por entenderem o papel fundamental da educadora nesse processo e por começarem a valorizar a potência de cada bebê. Além disso, estudar em profundidade a abordagem de Emmi Pikler oportunizou para elas um novo olhar acerca da sociedade a partir da educação e cuidados com os bebês, um olhar pautado no respeito e na abertura para o diferente.

Os resultados do estudo também indicam que prezar pelo cuidado individualizado e respeitoso com os bebês contribui no acolhimento das suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que a educadora consegue observar, em profundidade, cada bebê, tendo registros importantes que darão respaldo para reflexões coletivas sobre como acolher as suas singularidades. Além disso, o cuidado individualizado fomenta a construção de um vínculo estável entre educadora e bebê. Esse vínculo gera segurança afetiva, sendo uma base sólida para que o bebê possa desenvolver suas potencialidades com autonomia.

Ao longo da pesquisa, as falas das educadoras, os vídeos e fotos demonstraram que possibilitar a motricidade livre para os bebês e a possibilidade de vivenciarem experiências autônomas, contribuem no acolhimento das necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem. Isso porque, com a liberdade de movimentos, o bebê consegue explorar o seu corpo e o seu entorno a partir de suas preferências, de seu tempo e ritmo. Com isso, a educadora tem a oportunidade de conhecer em profundidade as necessidades motoras de cada

bebê, conseguindo planejar um espaço adequado para recebê-lo, respeitando o seu desenvolvimento.

As inúmeras singularidades apresentadas nos bebês do estudo exigiram das educadoras ações específicas para acolhê-las, por exemplo, quando a Aurora demandou um olhar mais atento em relação ao seu desenvolvimento motor, que fez com que as educadoras tivessem que refletir juntas sobre como retomar posições que haviam sido antecipadas. Por outro lado, as singularidades exigiram, sobretudo, algumas intervenções que foram comuns a todos os bebês, tais como: observar e dialogar entre os pares sobre as demandas de cada um, seguir com rigor o sistema de educadora-referência, desenvolver cuidados de qualidade e ofertar o movimento livre. Nesse sentido, as diversas singularidades apresentadas sobre cada bebê do estudo, além de demonstrarem a diversidade existente em um berçário, trouxeram à tona a ideia de que a educadora, assim como a escola, precisa adotar uma postura inclusiva que seja abrangente a todos, independentemente de possuir algum bebê na turma que seja do público-alvo da Educação Especial. Essa postura inclusiva envolve pensar em profundidade sobre ações de acolhimento às necessidades individuais que devem ser comuns a todos os bebês e pensar sobre as ações de acolhimento às necessidades individuais que são específicas para cada bebê, levando em consideração cada uma de suas singularidades.

Ao fim deste estudo, pode-se sintetizar que, em um berçário inspirado na abordagem pikleriana, localizado no contexto brasileiro, as singularidades no desenvolvimento e nas aprendizagens dos bebês podem ser acolhidas em função de um trabalho coletivo, que exige constante formação, reflexão, afinamento pedagógico e diálogo respeitoso e empático com as famílias. Esses princípios mais gerais servem de base para que os princípios mais específicos e conhecidos da abordagem sejam colocados em prática.

Nesse sentido, com um trabalho coletivo sólido, as educadoras desfrutaram de um ambiente propício para fazer a manutenção de relações estáveis e de qualidade com o bebê, criar possibilidades para a construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, valorizar a atividade autônoma e o movimento livre e desenvolver cuidados de qualidade com a saúde física e psíquica do bebê. São estes quatro pilares da abordagem de Emmi Pikler que possibilitam um olhar que enxerga e valoriza as diferenças. Os resultados indicados nesse estudo salientam a relevância da abordagem pikleriana e as suas aproximações com os princípios da Educação Inclusiva. Entretanto, destaca-se que ela não deve ser a única abordagem a inspirar o trabalho dentro de um berçário, pois de maneira isolada, ela não

consegue dar conta de todos os aspectos envolvidos no trabalho de uma escola de Educação Infantil.

Pode-se dizer que os resultados encontrados dão respaldo para a hipótese inicial de que abordagem pikleriana fornece subsídios para uma prática inclusiva no berçário, haja vista que ela surgiu na intenção primordial de acolher as diferenças de bebês afastados de seus familiares, na busca por eliminar ou amenizar eventuais riscos psíquicos em seu desenvolvimento. Destaca-se que os princípios piklerianos não são um conjunto de práticas a serem aplicadas indiscriminadamente, exigem estudo, aprofundamento e entendimento de que cada contexto é único e seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos devem ser levados em consideração no planejamento do acolhimento dos bebês. Portanto, a intenção dos estudiosos da abordagem pikleriana não é a de apresentar um modelo padrão para a educação de crianças de 0 a 3 anos que deve ser aplicado em todos os países, o intuito é o de refletir, a partir de uma experiência exitosa em Budapeste, sobre como acolher da melhor maneira possível as necessidades individuais e coletivas dos bebês, algo que diz respeito à uma mudança de postura do educador e não uma mera aplicação de métodos. Nesse sentido, embora a abordagem pikleriana tenha sido desenvolvida em um contexto específico de pós-guerra na Hungria, envolvendo aspectos culturais daquele local, seus princípios básicos de respeito ao bebê são universais, servindo de base para uma prática inclusiva em diferentes países, assim como no Brasil.

Por fim, realizar a pesquisa por meio online trouxe limitações ao estudo, por não fornecer mais detalhes sobre o cotidiano dos bebês na escola. Assim, devido à relevância do tema, entende-se que os resultados contribuem para estudos futuros que investiguem o acolhimento das singularidades dos bebês *in loco*. Além disso, sugere-se pesquisar de maneira mais específica sobre o acolhimento das singularidades de bebês que são público-alvo da Educação Especial.

11. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. Para pensar a docência na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Vangraf, 2019.

ANACHE, Alexandra Ayach. A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 3, n. 5, p. 24-31, 2013.

ANHÃO, Patricia Pafaro Gomes. O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) – Programa de Pós-graduação em Saúde na Comunidade, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

BAGAGI, Priscilla dos Santos. Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A prática pedagógica no berçário**. Anais do Seminário, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Grupo A, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, Sandra M. S. **Educação Infantil: qual o currículo com as crianças pequenas?** In: Anais Seminário Internacional de Educação. São Leopoldo, UNISINOS, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, v. 16, 2010.

BATISTA, Roseliny de Moraes Martins et al. O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de SÃO

LUÍS-MA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2012.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. **Psicologia em estudo**, v. 18, n. 3, p. 551-560, 2013.

BENEITO, Noemí. **El niño con discapacidad motriz.** Las ideas de Emmi Pikler, 1992.

BENTZEN, Warren R. **Guia para observação e registro do comportamento infantil.** Tradução All Tasks. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BORGES, Gabriela Silva Braga. Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Goiás. Catalão, 2016.

BOSSI, Tatiele Jacques. Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BOWLBY, J. **Attachment: vol 1 of attachmente and loss.** New York: Basic, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.**

Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> . Acesso em: 28 de novembro de 2019.

CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira *et al.* Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Goiás. Catalão, 2018.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Fatima do Socorro da Silva. Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas” em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CORSO, Luciana Vellinho. Reflexões sobre o atendimento da diversidade na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. Para pensar a docência na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Vangraf, 2019.

COTONHOTO, Larissy Alves. Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

CHOKLER, Myrtha; BENEITO, Noemí. El bebé Hipotónico que estimulación y para que?. **Revista La Hamaca**, nº 2, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?.** Artmed Editora, 2009.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar.** Edicon, 2006.

DAVID, M.; APPEL, G. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat, 2010.

DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, 1994.

DIAS, Israel Rocha. O bebê com síndrome de down: um estudo no centro de educação infantil CRIARTE-UFES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória 2015.

DIAS, Sandra. Inclusão e Subjetividade: projeto moral ou ético. **Revista Educação e** 2008.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit. **Educar: os 3 primeiros anos: A experiência de Lóczy**. Araraquara: Editora JM, 2011.

FERREIRA, M.S. **Educação regular, educação especial: uma história de separação**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2007.

FOCHI, Paulo Sergio et al. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017.

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

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 45, p. 4-7, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. Uma organização de duas pessoas para a educação das crianças. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Infância Infantil**. Porto Alegre: Art Med, p. 229-281, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância ea família: a experiência de San Miniato**. Artmed, 2009.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. *Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

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

GARCIA, ANDREA COSTA. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. 2ª ed. Porto Alegre. 2006.

GOLSE, Bernard. Prólogo. In: SZANTO FEDER, Agnès. **Una mirada adulto sobre el niño em acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia**. 1ª ed. Buenos Aires: Cinco, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas**. AMGH Editora, 2014.

HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado do seu corpo. In: FALK, Judit. **Educar os 3 primeiros anos: A experiência de Lóczy**. Araraquara: Editora JM, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZAGIRRE, Elena Herrán. Educação Pikler-Lóczy: ao educar, começa por cuidar. **RELAI**. Revista Latino-Americana de Educação Infantil, v. 2, n. 3, p. 37-56, 2013.

- JESUS, Lana Tuan Borges de. **A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento.** 2015.
- KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. Los orígenes del juego libre. **RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 5, n. 3, p. 147-150, 2016.
- KÁLLÓ, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. **Reladei, Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 5, n. 3, p. 15-20, 2016.
- KLEIN, B. S.; MARTINS, G. D. F.. Concepções de educadoras de berçário sobre desenvolvimento infantil e interação educadora-bebê. **Temas em Psicologia**, v. 25, p. 117-130, 2017.
- LALLY, J. Ronald. **The Impact of Child Care Policies and Practices on Infant/Toddler Identity Formation.** *Young children*, v. 51, n. 1, p. 58-67, 1995.
- MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças na educação. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 16, n. 30, p. 43-50, 2007.
- MARTINS, G. D. F.; PICCININI, C. A. ; TUDGE, J. . Crenças sobre o bebê: como essas ideias influenciam a forma com que nos relacionamos com ele?. In: Cesar A. Piccinini, Karla Seabra e Vera M. R. de Vasconcellos. (Org.). **Bebês na creche: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento.** 1ed.Curitiba: Juruá, 2017, v. 1, p. 1-232.
- MARTINS, G. D. F.; STERNBERG, P. W. . O papel da Educação Infantil como contexto inicial do processo de escolarização. In: Marlene Rozek e Cristiane Domingues. (Org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização.** 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, v. 1, p. 1-220.
- MARTINS, Gabriela Dal Forno; STERNBERG, Priscilla Wagner; ROZEK, Marlene. **Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- MIRANDA, Caroline Fagundes Schalch. Indicadores da qualidade na educação infantil relacionados à criança com deficiência. Dissertação (Mestrado em Distúrbio e

Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação de Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano et al. Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2011.

MORAES, Roque; DO CARMO GALIAZZI, Maria. **Análise textual discursiva**. Editora Unijuí, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação** (UFSM), v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

DE MOURA, Maria Lucia Seidl; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de Pesquisa: Elaboração, redação e apresentação**. Uerj, 2005.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Monica Isabel Canuto et al. Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Goiás. Catalão, 2015.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. Concepções de Profissionais da Educação Infantil Sobre a Educação Especial para Crianças de Zero a Três Anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**, p. 25-42, 2008.

PICCININI, C. A. ; POLLI, R. G. ; BORTOLINI, M. ; MARTINS, G. D. F. ; LOPES, R. C. S. . Razões maternas para colocar ou não o bebê na creche. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** (Rio de Janeiro. 1979), v. 68, p. 59-74, 2016.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad**: desarrollo de la motricidad global. Narcea Ediciones, 1984.

Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184 - 199. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>

PINHEIRO, Deise Raquel Cortes. **As imagens de crianças na escola da infância**: espaço, tempo e materiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Ijuí, 2018.

PINHEIRO, Fernanda Costa et al. A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2015.

RABELO, Dayane Bollis. O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória 2014.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação** (UFSM), v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.

RODRIGUES, R.S.E.H. Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

ROCHA, Aila Narene Dahwache. Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

ROCHA, Railda Lopes da et al. Educação Infantil como direito fundamental da criança cega congênita. 2014.”, leia-se “ROCHA, Railda Lopes da et al. Educação Infantil como direito fundamental da criança cega congênita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014.

ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias. **Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC**. v.21, no1, 2013.

SANTOS, LCSS. Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SILVA, Lisandra Almeida de; SCHORER, Cheila Maria; OLIVEIRA, Zoraide de. Como compreendemos o paradigma da Educação Inclusiva e os conceitos de deficiência e necessidades educativas especiais. In: MARTINS, Gabriela Dal Forno; STERNBERG, Priscilla Wagner; ROZEK, Marlene. *Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2015. SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **A construção cognitiva do si mesmo. Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo**, 2004.

STERNBERG, Priscilla Wagner. **Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

SZANTO FEDER, Agnès. **Una mirada adulto sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia.** 1ª ed. Buenos Aires: Cinco, 2011.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. **Educar os 3 primeiros anos: A experiência de Lóczy.** Araraquara: Editora JM, 2011.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016.

UNESCO. **48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations.** Geneve: IBE, 2008.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS. Porto Alegre. 2014.

VASCONCELOS, Almeida Queila. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até 2 anos e meio. In: FALK, Judit. **Educar os 3 primeiros anos: A experiência de Lóczy.** Araraquara: Editora JM, 2011.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância.** 1975.

WINNICOTT, Donald W. **Bebês e suas mães.** São Paulo: Ubu Editora, 2020, 160 p.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLERIANA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO BERÇÁRIO

Pesquisador: Gabriela Dal Forno Martins

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27845620.6.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.901.871

Apresentação do Projeto:

O estudo, de caráter descritivo-exploratório e qualitativo terá como objetivo investigar de que maneira as diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas e atendidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. Para tanto, o contexto do estudo será o berçário de uma escola privada de Educação Infantil do município de Porto Alegre, que tem se inspirado na abordagem pikleriana, e os sujeitos da pesquisa serão três bebês e suas respectivas educadoras-referência. Os dados serão coletados a partir da observação não participante e registrados por meio da metodologia de Descrições Narrativas. A análise do material proveniente da observação será por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que maneira as diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas e atendidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana.

Caracterizar quais são as concepções dos educadores em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês; Verificar como e em que medida o cuidado individualizado e respeitoso com os bebês contribui no atendimento a suas necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem; Verificar como e em que medida a motricidade livre e a possibilidade de vivenciarem experiências autônomas contribuem no atendimento às necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

Continuação do Parecer: 3.901.871

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos mínimos (afeitos às rotinas da vida cotidiana) estão explicitados no projeto e adequadamente apresentados no TCLE e TALE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será desenvolvido dentro de uma escola privada de Educação Infantil que fica localizada no município de Porto Alegre. A escola foi selecionada pois entendeu-se que essa é, dentre as escolas de Porto Alegre e região metropolitana, a que mais tem buscado se aproximar e se inspirar nos princípios sugeridos por Emmi Pikler para a organização do cotidiano no berçário. Dentro da escola, será focalizada a turma de berçário, que conta com um total de três educadoras. Sujeitos da pesquisa

Após duas semanas de observação dentro da turma, que será realizada com a finalidade de que a pesquisadora conheça o contexto do estudo e seja conhecida pelos adultos e bebês, serão selecionados três bebês e suas respectivas educadoras-referência, os quais serão o foco mais específico das observações. A seleção será feita de maneira em que se componha um grupo mais heterogêneo possível de bebês.

O período de observação será dividido em duas partes: período de ambientação e período de coleta de dados propriamente dito. No primeiro, a pesquisadora ficará observando a turma durante duas semanas, indo à escola aproximadamente três vezes por semana em turnos alternados. O objetivo nesse momento será conhecer o contexto da pesquisa e tornar-se conhecida para os adultos e bebês, de modo que sua presença seja aceita e torne-se o mais natural possível. Para tanto, a pesquisadora se colocará da mesma forma como irá se portar no período de coleta de dados, ou seja, de maneira discreta e sem fazer maiores intervenções e modificação na rotina da turma. Após esse período de ambientação e já tendo os sujeitos selecionados, serão feitas observações diretas do cotidiano, por meio da técnica de observação do sujeito focal (DANNA; MATOS, 2006), que busca captar de modo mais aguçado as interações e os comportamentos dos sujeitos focalizados. Essa observação se dará no período de um dia na semana, durante oito semanas, de modo que a observação diária durará oito horas, somando um total de 64 horas de observação. Os bebês e suas respectivas educadoras-referência serão observados em todos os momentos do cotidiano. O período de oito horas de observação diária será dividido por três, de maneira em que se observe um bebê específico em cada um desses três períodos (aproximadamente 2 horas e meia para cada bebê, por semana). Além disso, para que o mesmo bebê seja observado em diferentes momentos do dia, será criado um rodízio, de modo que em uma semana se inicie observando um bebê e na outra semana se inicie observando outro bebê, e assim por diante. A fim de reunir informações

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

Continuação do Parecer: 3.901.871

úteis para a pesquisa, optou-se por utilizar o método das Descrições Narrativas (BENTZEN, 2012) para registrar as observações. Essa metodologia formal de registro das observações requer que o pesquisador defina critérios a priori (local, horários, quem observar), como os já apresentados, e também um detalhamento rigoroso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequadamente apresentados e o cronograma é exequível.

Recomendações:

No Cronograma de Execução das Informações Básicas do Projeto, readequar/atualizar a data de início da coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução n° 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLERIANA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO BERÇÁRIO proposto pela pesquisadora Gabriela Dal Forno Martins com número de CAAE 27845620.6.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1495515.pdf	08/01/2020 18:22:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	documento_unificado_projeto_de_pesquisa.pdf	08/01/2020 18:17:41	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EDUCADORAS.pdf	08/01/2020 18:11:27	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	08/01/2020 18:10:47	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_ESCOLA.pdf	08/01/2020 18:10:13	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 3.901.871

Justificativa de Ausência	TCLE_ESCOLA.pdf	08/01/2020 18:10:13	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/01/2020 18:09:24	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	08/01/2020 18:02:34	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_curriculo_lattes.pdf	08/01/2020 14:23:08	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_encaminhamento_apresentacao.pdf	08/01/2020 14:21:37	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Parecer Anterior	carta_aprovacao_comissao_cientifica.pdf	08/01/2020 14:20:17	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_responsavel_local_pesquisa.pdf	08/01/2020 14:15:04	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	08/01/2020 14:12:43	Gabriela Dal Forno Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 06 de Março de 2020

Assinado por:
Paulo Vinicius Sporleder de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

ANEXO B

APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA ESCOLA DE HUMANIDADES



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 9721

Porto Alegre, 19 de dezembro de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA

Título da Pesquisa: As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário.

Pesquisadora responsável: Gabriela Vieira Soares de Abreu

Professora Orientadora: Dra. Gabriela Dal Forno Martins

Sua Escola está sendo convidada a participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Gabriela Vieira Soares de Abreu, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, intitulada “As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário”, orientada pela Profa. Dra. Gabriela Dal Forno Martins. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos exclusivamente na dissertação por mim realizada no referido curso.

A pesquisa objetiva investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. Durante este período, as educadoras participarão de 7 reuniões virtuais via Zoom para dialogar sobre os 3 bebês escolhido para o estudo. Esse tipo de coleta de dados não implica nenhum tipo de intervenção do pesquisador no contexto. A pesquisadora realizará transcrições sobre as reuniões para tomar como corpus de análise.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa. Caso a escola deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação. A participação da escola tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a instituição desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gabriela Vieira Soares de Abreu, através do telefone (51) 989339332 e do e-mail soares.gabrielavieira@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Gabriela Dal Forno Martins (51) 993019356, e-mail gabriela.martins@pucrs.br.

Atenciosamente,

Gabriela Vieira Soares de Abreu

Eu _____ consinto na participação da Escola _____ na
pesquisa

acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do responsável pela escola

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa

dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS

Título da Pesquisa: As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário.

Pesquisadora responsável: Gabriela Vieira Soares de Abreu

Professora Orientadora: Dra. Gabriela Dal Forno Martins

A Escola de seu filho (a) está sendo convidada a participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Gabriela Vieira Soares de Abreu, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, intitulada “As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário”, orientada pela Profa. Dra. Gabriela Dal Forno Martins. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos exclusivamente na dissertação por mim realizada no referido curso.

A pesquisa objetiva investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. Durante este período, as educadoras participarão de 7 reuniões virtuais via Zoom para dialogar sobre os 3 bebês escolhido para o estudo. Esse tipo de coleta de dados não implica nenhum tipo de intervenção do pesquisador no contexto. A pesquisadora realizará transcrições sobre as reuniões para tomar como corpus de análise.

Todas as informações coletadas nessas observações serão anônimas; os nomes das crianças ou de seus familiares não serão informados em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto. Caso desejem, os pais ou responsáveis terão acesso aos resultados da pesquisa, mediante solicitação.

Salienta-se também que a participação de seu/sua filho/a é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação de seu filho/sua filha a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e os procedimentos que serão utilizados pela pesquisadora, considera-se que a participação no estudo não envolverá riscos para seu/sua filho/a. Seu/sua filho/a não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre a construção de um ambiente plural na Educação Infantil, capaz de valorizar as necessidades individuais de cada criança, garantindo a participação e a aprendizagem de todos. A pesquisadora não terá nenhum benefício pessoal/financeiro com esta pesquisa, exceto a produção acadêmica dela decorrente.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gabriela Vieira Soares de Abreu, através do telefone (51) 989339332 e do e-mail soares.gabrielavieira@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Gabriela Dal Forno Martins (51) 993019356, e-mail gabriela.martins@pucrs.br.

Atenciosamente,

Gabriela Vieira Soares de Abreu

Eu _____ consinto na participação da Escola _____ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do responsável pela escola

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EDUCADORAS

Título da Pesquisa: As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário.

Pesquisadora responsável: Gabriela Vieira Soares de Abreu

Professora Orientadora: Dra. Gabriela Dal Forno Martins

Você está sendo convidada a participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Gabriela Vieira Soares de Abreu, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, intitulada “As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário”, orientada pela Profa. Dra. Gabriela Dal Forno Martins. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos exclusivamente na dissertação por mim realizada no referido curso.

A pesquisa objetiva investigar de que maneira as singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês são acolhidas em um berçário inspirado na abordagem pikleriana. Durante este período, as educadoras participarão de 7 reuniões virtuais via Zoom para dialogar sobre os 3 bebês escolhido para o estudo. Esse tipo de coleta de dados não implica nenhum tipo de intervenção do pesquisador no contexto. A pesquisadora realizará transcrições sobre as reuniões para tomar como corpus de análise.

Todas as informações coletadas nessas observações serão anônimas; os nomes das educadoras, dos demais participantes e da instituição não serão informados em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto. Caso desejem, as educadoras terão acesso aos resultados da pesquisa, mediante solicitação.

Salienta-se também que a sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e os procedimentos que serão utilizados pela pesquisadora, considera-se que a participação no estudo não envolverá riscos para a educadora. A educadora não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre a construção de um ambiente plural na Educação Infantil, capaz de valorizar as necessidades individuais de cada criança, garantindo a participação e a aprendizagem de todos. A pesquisadora não terá nenhum benefício pessoal/financeiro com esta pesquisa, exceto a produção acadêmica dela decorrente.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gabriela Vieira Soares de Abreu, através do telefone (51) 989339332 e do e-mail soares.gabrielavieira@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Gabriela Dal Forno Martins (51) 993019356, e-mail gabriela.martins@pucrs.br.

Atenciosamente,

Gabriela Vieira Soares de Abreu

Eu _____ consinto na participação da Escola _____ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do responsável pela escola

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 E-mail: cep@pucrs.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br