

O CUIDADO E A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E A FORMAÇÃO DE DIRIGENTES

CARE AND EDUCATION OF BABIES AND TRAINING OF LEADERS

EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LOS BEBÉS Y LA FORMACIÓN DE DIRIGENTES

*Suely Amaral Mello

RESUMO: O que queremos dos nossos bebês? Temos consciência de que quando nos relacionamos com eles, a forma como fazemos isso lhes ensina um modo de ser com os outros e constitui a base sobre a qual eles começam a formar sua personalidade? Sabemos que a maneira como cuidamos e educamos as crianças no primeiro ano de vida e a experiência que elas têm vai constituindo sua inteligência? Neste artigo, quero discutir as contribuições da teoria histórico-cultural para o cuidado e a educação dos bebês e, à luz desta teoria, apresentar as práticas da abordagem Pikler-Lozsy com o cuidado e a educação nesta idade. Com isso, quero contribuir para percebermos que a teoria, na prática pode se concretizar. Para isso é preciso ter práticas que concretizem as diretrizes que aprendemos com a abordagem teórica que adotamos, de acordo com nossas concepções de desenvolvimento humano, de educação, de criança, de infância e de como as crianças aprendem.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural, bebês, educação e cuidado

INTRODUÇÃO

Me chama a atenção uma música romântica cantada por Frank Sinatra que diz “Cuidado, é o meu coração! Não é meu relógio o que você tem em mãos, é meu coração”. Sempre que a ouço me lembro de uma afirmação em relação às crianças pequeninhas que ouvi de alguém que ouviu de alguém que pode ter lido ou ouvido de outro alguém: “O invólucro é pequeno, mas a alma é grande”! Esta afirmação me faz lembrar a imensa responsabilidade que nós adultos, seja em casa, seja na creche, temos na formação da inteligência e da personalidade das novas gerações – e, portanto, de cada bebê que passa por nós. A afirmação de que a alma do bebê é grande refere-se ao fato de que a identidade - a autoestima, a imagem de si -, as atitudes presentes e futuras em relação aos outros, as atitudes em relação à natureza, os valores e os sentimentos, enfim, a personalidade está em formação; também estão se formando aptidões, pois o bebê vai atribuindo um sentido para tudo o que vive.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP). Mestrado e doutorado em Educação (UFSCAR). E-mail:suepedro@terra.com.br

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2011. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5273

É com o olhar a esses dois alertas que quero trazer alguns elementos para pensar a educação e o cuidado dos bebês a partir do que sabemos hoje. As referências que me ajudam a planejar e a organizar a experiência vivida pelos bebês, seja em casa, seja na creche, são principalmente duas: a discussão que Vygotsky e outros estudiosos de sua escola fazem sobre o processo de formação e desenvolvimento das qualidades humanas nos primeiros anos de vida fundamentada nas pesquisas desenvolvidas ao longo de suas vidas e as práticas do Instituto Pikler-Loczy fundamentadas em 70 anos de pesquisa sobre a educação e o cuidado de crianças de 0 a 3 anos.

UMA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

É nova entre nós a compreensão de que nossa personalidade e inteligência não vêm definidas em nosso nascimento como uma herança genética, mas se formam na vida concreta que cada um de nós vive enquanto nos relacionamos com as pessoas que nos rodeiam e com a cultura que elas nos apresentam de forma intencional ou não, isto é, quando nos apresentam a língua materna, as formas de pensar, os modos de se relacionar, os objetos, a ciência, as técnicas, os valores, os sentimentos. E essa compreensão de que aprendemos a ser quem somos não foi ainda devidamente incorporada à ação docente no processo da formação de professoras e professores. Na escola, de um modo geral, ainda pensamos e tratamos a personalidade e a inteligência como se elas fossem próprias de cada indivíduo, definidas pelas condições genéticas herdadas por cada um e, portanto, algo que vem pronto e, por isso, em relação à personalidade e à inteligência da criança, adotamos a atitude de que não há nada que a escola ou nós, professoras e professores, possamos fazer.

No entanto, os estudos têm mostrado que, como afirma Leontiev (1978, p. 267):

[...] cada indivíduo aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O que o autor quer dizer com isso? Que nós, seres humanos, somos seres históricos e culturais, mais que seres biológicos. O biológico é ponto de partida, condição necessária, porém insuficiente para fazer de cada um de nós um ser humano. Sobre o nosso corpo biológico humano, precisamos assentar as marcas do tempo histórico em que vivemos e as marcas do desenvolvimento cultural alcançado até o momento em que vivemos. Um traço biológico pode demorar milhares de anos para se consolidar: para dar um exemplo, estima-se

que há 70 mil anos atrás, os seres humanos que nos antecederam tenham criado a fala. Assim, faz cerca de 70 mil anos que nossa espécie fala, mas a fala ainda não se consolidou como um traço biológico – precisamos aprender a falar na convivência com outros que falam conosco, caso contrário, não falamos. Esse fato de que precisamos aprender para formar qualidades humanas – como a fala, o pensamento, os sentimentos, as habilidades, as aptidões - pode parecer, num primeiro momento, uma desvantagem frente aos outros animais que já trazem consigo as capacidades de sua espécie. No entanto, esta é nossa vantagem, pois não nascemos para reproduzir o que nossos antepassados sempre fizeram, como acontece aos outros animais: uma galinha cisca hoje como vêm ciscando nos últimos milhares de anos. Nós, humanos, nascemos para aprender as máximas possibilidades do desenvolvimento humano formadas e desenvolvidas até aquele momento e para avançar criando novas possibilidades a partir dali. Ou seja, para usar uma imagem que possibilita dimensionar o significado desse processo, as novas gerações se colocam sobre os ombros das gerações que as antecedem. Cada nova geração promove, com este processo, o desenvolvimento da história e se desenvolve com ela.

Há 2 milhões de anos, a vida era muito diferente do que é hoje e as crianças de então precisavam aprender aptidões e capacidades para viver que eram muito diferentes do que elas precisam aprender hoje. E o mesmo se pode dizer de mil anos atrás, ou mesmo 50 anos atrás. Só criamos o mundo tal como o vemos ao nosso redor hoje porque nossas aptidões NÃO são hereditárias e podemos aprender e formar aptidões necessárias ao nosso tempo histórico e à nossa cultura.

Essa compreensão coloca de ponta-cabeça o que pensávamos e fazíamos cuidando dos bebês – e, mesmo sem saber, educando-os – em nossas creches e mesmo na relação familiar. A concepção que orientava nossa relação com os bebês era de que eles seriam muito pequenos para aprender e, portanto, incapazes de aprender até que alcançassem um certo nível de desenvolvimento – desenvolvimento este que aconteceria naturalmente, à medida que os bebês crescessem e manifestassem suas aptidões e capacidades herdadas biologicamente. Por isso, nossas creches estavam ligadas às Secretarias de Promoção Social, e só a partir dos 3 anos de idade as crianças eram atendidas em pré-escolas – estas, sim, ligadas às Secretarias de Educação. Além disso, a responsabilidade da educação infantil em creches e pré-escolas nada tinha a ver com a formação da inteligência e da personalidade, uma vez que estas eram percebidas como naturais, herdadas por cada criança. É importante

perceber as mudanças nesse contexto pois o modo como olhamos a creche e o seu papel no desenvolvimento humano condiciona fortemente o enfoque do nosso trabalho.

Frente aos novos conhecimentos científicos sobre como se dá a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas e que mostram que essas qualidades são aprendidas, a educação passa a ter um papel essencial, sem o qual não há desenvolvimento humano. E a creche – assim como a pré-escola - precisa assumir seu compromisso nesse processo de formação das qualidades humanas que acontece com as crianças desde bebês. Há um ditado africano que diz ser necessária toda uma aldeia para educar uma criança: a creche pode constituir essa aldeia, um local onde, em cooperação, profissionais e famílias, acolhem o bebê no mundo social. Neste sentido, a creche ao mesmo tempo se faz um direito da criança e das famílias, como aliás, propõe a constituição brasileira de 1988.

Considerando, então, que o desenvolvimento da criança não se dá naturalmente, mas é fruto das experiências vividas por ela e pelo lugar que ela ocupa nas relações sociais de que participa (Leontiev, 1998), o conceito de situação social de desenvolvimento desenvolvido por Vygotsky (1996) supera a noção de idade cronológica como um indicador dos níveis real e iminente de desenvolvimento da criança, e apresenta para nós, professoras e professores, o desafio de organizar situações e ambientes promotores do crescimento cultural e intelectual das crianças, considerando o que os bebês sabem e o que estão em processo de dominar e não aquilo que deveriam fazer de acordo com sua idade cronológica.

Compreender a maneira como formamos nossas qualidades humanas - ou, em outras palavras, como nos humanizamos – é fundamental para orientar o nosso trabalho docente com os bebês na creche ou mesmo para organizar nossa relação com o bebê em casa, no universo familiar.

Os bebês aprendem desde que nascem. Como afirma Vygotsky (1996, 284-5), ainda que à primeira vista, o bebê possa parecer a-social, que possa parecer que sua atividade vital se limita à satisfação de necessidades elementares e que seja mais objeto que sujeito, um estudo atento demonstra que existe uma sociabilidade “totalmente específica, profunda, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade (...)”. O que caracteriza essa situação social de desenvolvimento é o fato de que, como afirma o autor (1996, p 286), “O desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”. Essa máxima dependência do bebê em

relação ao adulto e sua mínima capacidade de comunicação sob a forma tradicional da fala cria no bebê uma necessidade vital de comunicação que Mújina (1990, p. 67) aponta como “a primeira necessidade social da criança”.

No entanto, apesar da necessidade, o bebê não sabe ainda como estabelecer e manter essa comunicação, o que faz desse processo uma tarefa da nossa ação como adultos junto ao bebê. Por isso, nossa intenção, como professoras e professores, deve estar orientada para promover essa comunicação – em outras palavras, ensinar ao bebê essa comunicação. Nosso esforço deve ter como objetivo estabelecer e manter essa comunicação com o bebê desde os primeiros dias de vida em todos os momentos de cuidado, que são também, já se percebe, momentos de educação. É nesses momentos de cuidado que a comunicação face a face com o bebê permite criar nele novas necessidades, novos prazeres, novos afetos. Como lembra Vygotsky (1996, p. 297), no bebê a percepção e a ação constituem inicialmente “um processo único indivisível onde a ação é a continuação dinâmica da percepção”. E o processo central que no primeiro ano de vida da criança “une as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central é o impulso, a necessidade, ou falando de um modo mais geral, o afeto”.(VYGOTSKY, 1996, p. 297). Cabe a nós, professoras e professores, interpretar e ampliar os afetos ou as necessidades dos bebês.

Na experiência italiana de educação infantil, essa atitude docente se convencionou chamar de escuta: um processo em que o adulto se esforça por escutar, observar e interpretar os sinais das necessidades das crianças, suas intenções de comunicação. No Instituto Pikler-Lóczy, como veremos à frente, essa escuta que orienta o trabalho das professoras é a marca essencial do cuidado e da educação das crianças nos três primeiros anos de vida.

A abordagem histórico-cultural criada por Vygotsky e desenvolvida também por outros estudiosos e pesquisadores chama essa relação que deve se estabelecer entre educador e criança no primeiro ano de vida de .

Conforme afirma Vygotsky (1996, p. 282),

“Na percepção inicial do recém-nascido, todas as impressões exteriores estão indissolúvelmente unidas com o afeto que as matiza ou o tom sensitivo da percepção. A criança percebe antes o agradável ou o ameaçador, ou seja, de um modo geral, o expressivo, que os elementos objetivos da realidade exterior”

Por isso, segundo Mújina (1990), a comunicação emocional é a atividade que guia o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida. A comunicação emocional se constitui

como uma ação em comum entre adulto e bebê quando o adulto se esforça por estabelecer uma ação em comum com a criança por meio do olhar, da fala e do toque; uma interlocução em que a criança presta atenção no adulto e este presta atenção na criança. Essa relação cresce ao longo do primeiro ano, de tal modo que os objetos utilizados pelo adulto ou os objetos que aproxima do bebê vão criando nele o prazer e a necessidade de ver, ouvir, pegar.

Desse modo, a comunicação emocional direta – esse relacionar-se por relacionar-se – que caracteriza o período inicial da vida do bebê vai se transformando aos poucos em atividade conjunta do bebê com o adulto. É por meio dessa comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço em que o bebê permanece enquanto está acordado.

Por isso, porque é “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (LEONTIEV, 1998, p.65) no primeiro ano de vida, a comunicação emocional deve ser adotada por nós adultos na creche. Ainda que o bebê tenha pouco tempo de vida e pequena experiência acumulada, a partir dos estudos da teoria histórico-cultural, vamos percebendo que, sua relação com o mundo envolve sua agência, envolve uma atitude de sujeito na comunicação. Desde o primeiro ano de vida, passando depois pela primeira infância e pela idade pré-escolar, e mesmo considerando outras idades, o processo de produção da personalidade assim como a constituição das funções psíquicas superiores ligadas à inteligência resultam sempre da agência da criança, da condição em que ela ocupa o lugar de sujeito na relação com o mundo (REPKIN, 2014).

Isso porque, como afirma Vygotsky (2010), a influência do meio sobre o desenvolvimento só pode ser compreendido e dimensionado pelo prisma da relação que a própria criança estabelece com esse meio. Em outras palavras, a criança se relaciona com o mundo desde os primeiros dias de vida e vai se apropriando dele, atribuindo um sentido ao

que sente - às experiências vividas -, ampliando sua relação e provocando seu próprio desenvolvimento; é sempre um sujeito na relação.

A experiência vivida pelo bebê nessa relação de cuidado e educação organizada pelo adulto possibilita que o bebê vá ampliando o rol de objetos que insere em sua percepção e assim vai paulatinamente ampliando sua atividade, organizando e reorganizando os processos psíquicos. Isto significa que o bebê vai constituindo uma percepção categorial dos objetos, isto é, vai agrupando os objetos conhecidos em categorias do tipo leve/pesado, macio/duro, pequeno/grande, que tem som/que não tem som, que rola/não rola, mesmo que ainda não verbalize nada disso. Vai, com isso, formando uma memória dos objetos conhecidos – de suas características e de suas possibilidades -, vai aos poucos controlando sua atenção, vai constituindo as bases para a fala à medida que categoriza os objetos conhecidos. Ao mesmo tempo, vai constituindo sentimentos, formando uma percepção das pessoas que o rodeiam e começa a formar os traços de sua personalidade.

As relações dos bebês com o meio - com a cultura, isto é, com tudo o que foi criado ao longo da história e que o bebê vai percebendo em seu entorno: os objetos materiais e os não-materiais, como os hábitos e costumes - são mediadas por alguém, em geral pelas gerações mais velhas, ainda que não exclusivamente por elas. Na educação infantil, essa relação é mediada, em última instância, pela professora ou pelo professor, pelas pessoas adultas que cuidam e educam as crianças. A qualidade dessa relação depende da concepção de criança que os adultos têm, o que, por sua vez, depende do conhecimento das crianças, da percepção das regularidades desse desenvolvimento – isto é, da compreensão do processo como as sensações vão informando a percepção que vai se tornando categorial ao mesmo tempo que vai formando a memória que subsidia a apropriação da fala que cria as condições para o pensamento verbal. Depende ainda do conhecimento das atividades que guiam o desenvolvimento nessa idade - a comunicação emocional que, por meio da atividade conjunta do adulto com a criança, cria as bases para a atividade com objetos. Em outras palavras, a qualidade da relação adulto criança depende da concepção de criança do adulto e de sua atitude de escuta.

Outra contribuição essencial da abordagem histórico-cultural para dimensionarmos e intencionalmente organizarmos nossa ação como professoras e professores – e dimensionar a influência do adulto, de um modo geral – aponta que nossa influência educativa é mais efetiva se consideramos o momento em que determinada função está se formando – não antes

de se formar e nem depois de formada (VYGOTSKI, 1996). Essa compreensão nos ajuda a dirigir nossa influência por meio da ação docente para as funções que estão em processo de formação ao longo do primeiro ano de vida, superando a pressa que tem imposto um abreviamento da infância. De acordo com as pesquisas de Vygotsky (1996, p. 279), sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade no primeiro ano de vida, “a nova formação central e básica do período pós-natal que surge pela primeira vez como produto deste peculiar estado de desenvolvimento e que é o momento inicial do desenvolvimento posterior da personalidade, poderíamos dizer que esta nova formação é a vida psíquica do recém-nascido”. Portanto, cuidemos dela!

Quando adotamos uma atitude de escuta e passamos a observar o conteúdo da atividade do bebê em um espaço preparado para promover o movimento livre do bebê por meio da riqueza do ambiente – como propõe a abordagem Pikler-Loczy -, podemos apreciar a situação social de desenvolvimento, o nível global de desenvolvimento do bebê de uma maneira completamente nova, de modo que aquilo que o bebê ainda não faz perde importância perto daquilo que faz. (TARDOS e SZANTO-FERDER, 2010). Com isso, respondemos ao desafio que Vygotsky (1995) apontava à psicologia dos anos 1930 e que, entendendo, constitui ainda um desafio à pedagogia atual: perceber as positivities do desenvolvimento infantil.

Nas palavras do autor,

Se tivéssemos que determinar que exigência básica se apresenta ao problema do desenvolvimento nas investigações modernas, a resposta seria que o fundamental é o estudo das peculiaridades positivas do comportamento infantil. (...) Até agora os métodos psicológicos aplicados na investigação da conduta da criança normal e não-normal, apesar de sua enorme variedade e diferenças, possuem um traço em comum. Este traço é a caracterização negativa da criança que se consegue com os ajuda dos meios existentes. Todos os métodos nos falam daquilo que a criança não tem em comparação com o adulto e do que a criança não-normal não tem em comparação com a normal. Temos sempre presente o “negativo” de sua personalidade, o negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam a criança do adulto e a criança não-normal da normal. (VYGOSKY, 1996, p. 141)

A escuta também nos permite compreender que à medida que o bebê avança em seu desenvolvimento, vai rompendo com comportamentos anteriores e inaugurando novas formas de relação com o entorno, com os outros e consigo mesmo. Adotar uma atitude que provê espaço para essas novas possibilidades do bebê é essencial para seu desenvolvimento

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2011. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5273

harmônico. Ao se aproximar do final do primeiro ano de vida, o bebê vai se tornando mais autônomo e menos dependente do adulto e adota uma nova linguagem de comunicação com o mundo que o rodeia: passa mais tempo explorando livremente os objetos disponíveis em seu entorno, puxa a toalha da mesa sobre a qual vê sua mamadeira, procura alcançar sozinho objetos que não estão inicialmente destinados à sua exploração. Importante que nós, adultos, percebamos isso como novas possibilidades da criança e não como tentativas de nos desafiar ou gosto por fazer coisa “que-não-pode”(SINGULANI, 2009). Segundo Leontiev (1998), as crises de comportamento que podem acontecer ao longo da infância – como, por exemplo, a crise ao final do primeiro ano - denunciam a ausência de intencionalidade dos adultos que não compreendem as novas atitudes como produto das novas possibilidades da criança de perceber o mundo ao seu redor e da necessidade de espaço para crescer e se desenvolver.

Perceber, pois, o complexo movimento que envolve o bebê em seu processo de humanização é condição necessária para nós, professoras e professores, organizarmos situações que possibilitem o desenvolvimento infantil, o que implica promover o acesso dos bebês ao mundo ao redor - a cultura - sem retirar delas o protagonismo na atividade, uma vez que a criança precisa de espaço para crescer e este espaço é fruto da intenção do adulto que se orienta por uma perspectiva de educação desenvolvvente (DAVYDOV, 1988).

O BEBÊ COMO SUJEITO DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL E DA ATIVIDADE AUTÔNOMA COM OBJETOS

A partir das diretrizes que podemos aprender com a abordagem histórico-cultural e que apontam a comunicação emocional como a atividade que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida, associada à atividade autônoma com objetos, buscamos um olhar mais concreto às práticas educativas com os bebês e as encontramos no trabalho do Instituto Pikler-Loczy de Budapeste, um contexto específico destinado inicialmente a crianças órfãs e cujos profissionais vêm aprendendo sobre e com crianças de 0 a 3 anos desde a década de 1940. No Instituto Pikler-Loczy, o trabalho pedagógico fundamenta-se na ideia de que nada pode ser deixado ao improviso dos adultos nem determinado por suas necessidades e comodidades. Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado para criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, o que implica tratar os bebês como sujeitos de emoções, de movimentos, de interações, de

desejo de exploração do mundo que se apresenta ao seu alcance, e não como objeto do processo educativo, objetos de trabalho dos adultos.

Superam-se, assim, as situações ainda comuns em creches, quando os adultos estabelecem uma relação de indiferença, com pouco diálogo, muitas proibições (LEZINE, apud FALK, 2011), quando os adultos tratam dos bebês com movimentos rápidos, mecânicos e silenciosos sem observar as necessidades e iniciativas das crianças (TIZARD, apud FALK, 2011).

Os princípios que orientam o cuidado e a educação dos bebês no Instituto Pikler-Lóczy são: a comunicação essencial entre adultos e criança por meio da relação afetiva que enfatiza a importância da forma e do conteúdo dessa relação; a valorização da atividade autônoma da criança; a necessidade de promover na criança a tomada de consciência de si e do meio; e a importância de um bom estado de saúde física, base para a aplicação dos princípios precedentes e também seu resultado. (DAVID e APPELL, 2012).

Apenas para dimensionar nosso trabalho com a educação de bebês, pode-se observar que dos princípios acima, definidos para promover mudanças no sistema de cuidado e educação dos bebês na Hungria, país de origem da abordagem Pikler-Lóczy, apenas o aspecto relativo à saúde física parece, à primeira vista ser uma preocupação do atendimento nas creches brasileiras. Se considerarmos, no entanto, que este se afirma na experiência húngara como base para os demais princípios – atividade autônoma do bebê, comunicação entre adulto e bebê e tomada de consciência de si e do mundo - e como seu produto, percebemos a fragilidade do trabalho que realizamos aqui. É importante valorizar o quantitativo de atendimentos realizados em creches no Brasil, no entanto, percebemos logo que nossa qualidade tem muito a avançar. O quadro de nossas necessidades e possibilidades de avanço fica ainda mais claro quando consideramos uma realidade presente entre nós em que muitas professoras com formação no curso de pedagogia recusam-se a assumir atividades de cuidado com os bebês deixando para auxiliares – em geral profissionais sem formação específica – esse momento privilegiado da relação individualizada entre adulto e criança que, como discutimos aqui, constitui momento privilegiado de educação e não apenas de cuidado dos bebês.

A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO COMO ATIVIDADE GUIA DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

A comunicação com os bebês acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom de voz, do ritmo do cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras. Por isso, é chamada, na abordagem histórico-cultural de comunicação emocional, pois requer uma situação especial em que a pessoa adulta se relacione apenas com o bebê: o cuidado é, então, um tempo privilegiado para a comunicação olho no olho entre adulto e bebê. Por isso, dedicamos atenção especial aos momentos de cuidado. Quando o bebê é tratado como sujeito nessa relação de cuidado – quando ele é um dos polos na relação de comunicação -, ele vai formando uma imagem positiva de si mesmo e da pessoa adulta que lhe cuida e educa. Por isso, cuidado e educação não se separam na vida dos bebês – assim como na vida das crianças pequenas: educamos enquanto cuidamos. Essas duas atividades não estão separadas na vida do bebê: sua educação não acontece de forma coletiva, mas apenas no momento da relação face a face, ou seja, nos momentos de cuidado, que são essencialmente momentos de encontro, de diálogo não verbal, de diálogo corporal - prelúdio da linguagem verbal que fomentamos nesses contatos.

No Instituto Pikler-Loczy, a qualidade no cuidado aos bebês é entendida como satisfação das necessidades afetivas e da necessidade de atividade do bebê. Assume-se como pressuposto que a criança conhece seu corpo por meio daquilo que ela mesma é capaz de fazer com o corpo e por meio de como os outros tratam o seu corpo enquanto lhe dão banho, trocam e alimentam. Por isso, a relação atenciosa é princípio fundamental na prática pedagógica de cuidado e educação, o que requer esforço do adulto para se comunicar com a criança de maneira carinhosa e respeitosa ao falar, tocar, alimentar, trocar o bebê de ambiente. Nas palavras de Falk (2011, p. 16), “os momentos mais importantes da interação adulto/criança ao longo do primeiro ano são os cuidados corporais”, pois nesses momentos o bebê pode ter a atenção do adulto dirigida somente para ele. Nesses momentos, podem estreitar os vínculos de amizade e afetiva entre ambos, e isso possibilita ao adulto conhecer as necessidades do bebê e, para o bebê, promove a segurança afetiva que possibilita desfrutar dos momentos livres para exploração do seu entorno sem depender da atenção direta e diretiva do adulto, o que vai constituindo uma autoimagem positiva no bebê. (FALK, 2011).

Entendendo que cuidar e educar são parte do mesmo ato, a prática pedagógica no Instituto Pikler-Loczy privilegia manter uma mesma pessoa de referência para os momentos

de cuidado com o objetivo de estabelecer uma relação estável e duradoura com o bebê. Para isso, procuram manter para cada grupo de bebês sempre uma mesma educadora que é responsável diariamente pelo banho, troca e alimentação. Também para essa relação estável e duradoura, os momentos de cuidado exigem tempo de dedicação do adulto a cada criança, de modo que a criança possa participar dos acontecimentos que a afetam – momentos de atenção diária que buscam seu bem-estar e seu conforto –, realizando movimentos que já é capaz de fazer e sendo estimulada pelo adulto a realizar outros que ainda estão em processo de desenvolvimento.

A segurança e a confiança que os bebês adquirem na comunicação que estabelecem nos momentos de cuidado permitem que eles permaneçam longos períodos envolvidos na exploração livre de objetos, tempo que o adulto pode dedicar à atenção individualizada e de qualidade a cada um deles, como discutiremos à frente. Há, portanto, uma rotina de cuidados e tempo livre que não é nem monótona e nem aborrecida. Ao contrário, a regularidade dos acontecimentos e a estabilidade dos cuidados e da atividade autônoma num ambiente preparado para provocar o movimento livre e o envolvimento dos bebês criam uma constância nas atitudes educativas que contribui para favorecer a percepção dos bebês de suas atividades diárias, de si mesmos, dos outros e de seu entorno.

No Instituto Pikler-Loczy, as educadoras criaram uma coreografia intencional dos gestos adultos no cuidado dos bebês. Assim, o banho e a troca, por exemplo, seguem um passo a passo que o bebê pode ir, aos poucos, percebendo. Essa percepção possibilita ampliar sua participação nos cuidados de seu corpo e pode iniciar uma colaboração com a educadora em seu próprio cuidado. Por isso, as educadoras sempre anunciam o gesto esperado da criança e esperam sempre algum nível de resposta: um olhar, um movimento. Com isso, nunca impõem um gesto sem a colaboração da criança. O respeito do adulto à personalidade da criança em formação “dita todas as suas atitudes, que procedem de uma compreensão inteligente das necessidades infantis” (DAVID; APPELL, 2012, p. 26). A tudo isso, podemos chamar comunicação emocional.

Por meio da fala, nos momentos diários de cuidados, os adultos se esforçam por “ajudar a criança a compreender quem ela é, o que lhe acontece, o que ela faz, quem se ocupa dela, qual seu entorno, qual sua situação, o que vai acontecer tanto num presente imediato como, no caso de crianças maiores, num futuro próximo” (DAVID; APPELL, 2012, p. 27). E mesmo ao bebê se solicita - e se espera concedendo-lhe tempo – a sua participação. Nesse

sentido, ajuda-se a afirmar-se como pessoa que ocupa um lugar significativo nas relações sociais de que participa. E como afirma Leontiev (1998), isso exerce uma força motora positiva em seu desenvolvimento.

A ATIVIDADE AUTÔNOMA DO BEBÊ COM OBJETOS

A comunicação emocional que coloca o bebê na posição de sujeito da atividade de cuidado e educação própria do primeiro ano de vida só é possível pela articulação desta à atividade com objetos realizada de forma livre e autônoma pelos bebês. Este é outro princípio fundamental do trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Pikler-Loczy e seu conhecimento pode contribuir para o trabalho pedagógico realizado em nossas creches hoje.

Da mesma forma que a comunicação emocional fortalece a segurança afetiva do bebê, – e isso condiciona positivamente a formação de sua personalidade –, a atividade autônoma com objetos “é também condição para que o pequeno forme uma imagem de si mesmo e de seu lugar no mundo”(FALK, 2010, p. 24). O mundo ao redor do bebê é um mundo a ser desvendado por ele, uma grande novidade e uma oportunidade excitante a explorar. E para conhecer esse mundo e se apropriar dele pouco a pouco, para aprender a dominar e controlar seu próprio corpo, para descobrir a maneira certa de agarrar um brinquedo, depois agarrar dois brinquedos ao mesmo tempo, o bebê precisa de tempo para experimentar, observar, descobrir - sejam objetos, sejam sentimentos. Tudo requer um tempo de descoberta: descoberta de que ele pode procurar com os olhos um objeto ao redor e pode voltar a ele mais tarde, descoberta de que pode controlar suas mãos que aparecem e desaparecem da frente de seus olhos, descoberta de que ele pode assumir novas posições com o corpo, descoberta de que pode chamar a atenção do adulto, pode solicitar ajuda sem chorar. Também requer tempo superar a dificuldade de alcançar e agarrar alguma coisa no seu espaço, e aprender que isso pode resultar em repetidas tentativas. Requer tempo e tentativas dominar os movimentos do corpo. Quando esse tempo é interrompido frequentemente por um adulto, que busca – mesmo que com boas intenções – orientar as ações do bebê, em lugar de seguir sua curiosidade e de aprender a ocupar-se com as coisas que o rodeiam, o bebê aprende a esperar ter sempre a orientação de alguém. Constatando isso, a pedagogia desenvolvida pelo Instituto Pikler-Loczy valoriza a atividade livre dos bebês e adota o pressuposto de que “todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para ele consequências muito mais enriquecedoras no

nível imediato e a longo prazo que os atos impostos e suportados” (TARDOS;SZANTO, 2004, p.34).

Por isso, nos intervalos entre um e outro momento de atenção individual de cuidado e educação, os bebês são deixados livres em um ambiente organizado para provocar sua atividade. Essa atividade autônoma contribui para o desenvolvimento motor harmonioso, favorece a experimentação de situações novas, o desenvolvimento do pensamento e de atitudes criativas no futuro (PIKLER, 1969), além de ser fonte de satisfação para as crianças.

Diferente do que temos sido acostumados a pensar, o bebê não precisa do nosso estímulo direto constante ou do nosso “empurrão” para provocar seu desenvolvimento motor. Ao contrário disso, os estudos desenvolvidos pelo Instituto Pikler-Loczy têm mostrado que:

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

No entanto, é preciso entender o sentido dessa autonomia traz alegria e satisfação para os pequenos quando se constitui uma conquista a que a criança dá grande importância e não quando é imposta a ela como responsabilidade antes do tempo (FALK, 2011)

Possibilitar que os bebês se movimentem de modo livre e de acordo com o ritmo de suas conquistas corporais têm se mostrado alternativa adequada ao desenvolvimento da motricidade dos bebês, segundo pesquisa do Instituto Pikler-Loczy:

Depois da posição dorsal, aparecem sucessivamente – sem que o adulto coloque a criança em nenhuma dessas posições - as primeiras viradas, o girar-se no momento em que a própria criança domina o movimento. Depois vêm outras etapas: arrastar-se e deslocar-se engatinhando, a posição meio sentada, elevar-se de joelhos, depois de pé, primeiro com apoio e depois sem apoiar-se. A criança vive sua vida diária através dessas posturas e movimentos intermediários (...) Fazendo isso, constrói as preliminares, as infraestruturas de sua motricidade “acabada”; aquelas que lhe permitirão sentar-se e caminhar, coisa que fará depois com facilidade.(TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p.48)

Nessa perspectiva, nosso papel como professoras e professores não é controlar e dirigir a atividade dos bebês. Nosso protagonismo se estabelece de outra forma: quando organizamos o ambiente para o protagonismo dos bebês, quando nos momentos diretos de cuidado nos esforçamos para estabelecer e manter a atenção do bebê na atividade numa

relação olho no olho, quando observamos os bebês em atividade e lemos suas necessidades e iniciativas, quando registramos o que aprendemos com eles e sobre eles em nossas observações, quando respeitamos suas iniciativas de realizar atividades de maneira livre e espontânea sem nossa intervenção direta sobre sua atividade, o que permite que assumam o papel de sujeito da atividade.

O adulto não intervém de maneira direta na atividade da criança, no entanto, o bebê nunca é abandonado em sua atividade: “a educadora está sempre por perto e ela e a criança estão sempre num raio de escuta e visão mútuas” (DAVID; APPELL, 2012, p. 26).

Nesta mesma perspectiva de acompanhamento da atividade do bebê sem controlar ou dirigir diretamente, os profissionais que atuam com esta abordagem são enfáticos em afirmar:

Tudo o que diremos em seguida neste artigo somente é válido para os recém-nascidos que vivem uma plena sensação de segurança. É preciso lembrar que o fundamento desse sentimento se constitui pela experiência de ajuda imediata quando a criança tem alguma necessidade. Isso quer dizer que quando a criança “faz saber” que tem um problema, o adulto, ainda que se encontre fora de seu campo visual, aparece imediatamente, ou a faz saber que a ouviu. Assim, para a criança, estar sozinha não quer dizer estar abandonada, mas pode significar longos momentos de serenidade e de brincar tranquila. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 47)

Nesse sentido, os adultos não fazem pelas crianças o que cabe a elas fazer para formar suas funções psíquicas superiores como a percepção, a memória, a fala, o pensamento - que nos bebês acontece na ação. Tampouco criam dependência ou atitudes de espera, mas organizam as condições para que os próprios bebês explorem o mundo ao seu redor e realizem livremente seus próprios movimentos -necessários aos próximos e cada vez mais elaborados movimentos.

Do ponto de vista da atividade, os bebês alternam, ao longo do dia, momentos de atenção individualizada de qualidade e momentos de atenção indireta entre uma e outra atividade de cuidado e atenção pessoal.

A LINGUAGEM DO ADULTO E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DE SI E DO MEIO PELO BEBÊ

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

A percepção pela criança de suas conquistas constitui um dos princípios da pedagogia criada no Instituto ao longo de suas sete décadas de história. Este princípio está conectado aos demais e se constitui a partir deles. Por isso, tanto a atenção da educadora, a conversa com o bebê nos momentos de cuidado, a comunicação que se estabelece nas relações quando a educadora convida o bebê a colaborar no momento da troca ou do banho e espera sempre um movimento do bebê sem impor uma posição que favoreça o trabalho do adulto, mas procurando adaptar-se ao bebê quanto o movimento livre dos bebês e a atividade autônoma de exploração dos objetos são fundamentais. O reconhecimento verbal da educadora que comenta com o bebê os avanços obtidos por ele no decorrer do processo, ajudando-as a tomar consciência de suas conquistas, coroa este processo e dá a ele uma nova qualidade; o bebê passa a perceber e a gostar de fazer coisas por si. A maneira de fazer isso com os bebês pode ser compartilhar com eles a alegria de suas conquistas quando conseguem dominar um novo movimento – situação que a educadora acompanha à distância, sem interferir diretamente, mas atenta à evolução da atividade e do movimento do bebê. O importante é que o bebê começa a se dar conta de suas conquistas, a valorizar suas realizações, o que fomenta sua atividade independente.

Deste ponto de vista, no Instituto Pikler-Loczy, consideram que a não intervenção direta do adulto sobre a atividade do bebê é uma forma de se relacionar com as crianças que vai muito além de possibilitar a atividade da criança seguindo seus interesses imediatos e de permitir à educadora uma atenção individualizada a outra criança nesse mesmo período.

A presença de desafios como rampas e obstáculos, água e objetos como pedras, bastões e flores na área externa, assim como bolas, pequenos recipientes, mesas baixinhas que servem de obstáculos, tecidos e objetos variados na área interna possibilitam à criança experimentar novas situações e estimulam sua atividade nos diferentes espaços da creche.

Conforme observação de David e Appell (2012, p. 62) “aos dois meses e meio, quando já

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2011. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5273

começam a adquirir um certo controle sobre suas posturas e sua motricidade manual, provam a experiência do parque”.

Para alcançar esta tomada de consciência do bebê, os adultos não se ocupam em ensinar os movimentos a eles, mas criam as condições para que eles próprios os experimentem. Conforme Pikler (1969, p. 57), “no Instituto evita-se “ensinar” ou fazer com que as crianças executem os diferentes movimentos, tampouco lhe incitam nem por ordens, nem por repetidas chamadas de atenção a que os realizem conforme nossos desejos”, no entanto, acompanham e observam a ação dos bebês. Assim fazendo, não há experiências malsucedidas para os bebês, pois farão sempre segundo suas possibilidades e não segundo as expectativas e desejos de outros. Nessa mesma perspectiva, respeitando a atividade independente das crianças, os adultos nunca as colocam numa posição que as crianças não sejam capazes autonomamente de alcançar e sair dela, da qual não sejam capazes de mover-se com autonomia. Segundo Pikler (1969), essa atitude não significa indiferença por parte do adulto, pois ele não impõe, mas acompanha e compartilha sempre a satisfação dos pequenos quando conseguem dominar um movimento novo. Com isso, buscam superar o risco de fazerem, dos bebês, prisioneiros do desejo de antecipação dos adultos que acabam por se materializar como relações de poder sobre os pequenos, problema que marca nossa cultura de educação e cuidado em creches.

[...] renunciar a este poder supõe uma verdadeira confiança na criança, em seus ritmos de desenvolvimento (do qual depende a harmonia de suas aquisições), nos benefícios da liberdade de movimento e no fato de que com uma expectativa tranquila por parte dos adultos, as diferentes aprendizagens acontecem no tempo certo sem que seja preciso acelerá-las de maneira equivocada (SZANTO-FEDER, 2011, p. 15-16).

Assim, livres das proibições comumente adotadas pelos adultos em nome do cuidado às crianças pequenas, e de expectativas de aceleração do desenvolvimento, a abordagem Pikler-Loczy da educação da primeiríssima e primeira infância, segundo Falk (2010, p. 55-56) assume que

a criança não é simplesmente o objeto de nossas atenções e de nosso afeto, mas é o sujeito em uma situação que nos implica a ambos e que ela influencia com pleno direito os acontecimentos que lhe dizem respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No título deste artigo, apontamos como referência para a educação do bebê a afirmação gramsciana que aponta para a escola e para o trabalho docente a tarefa essencial de formar cada criança, independentemente de origem, de situação social, de classe e de gênero, para ser um dirigente (GRAMSCI, 1982). Em geral se pensa em dirigente como alguém em posição de exercício de poder sobre outros. Não é essa a conotação que buscamos dar a este conceito. Na perspectiva gramsciana, este conceito se aproxima da discussão sobre a produção da individualidade para si feita por Duarte (1999), em que o autor revela a complexidade da formação de pessoas que possam dirigir seus próprios caminhos.

A abordagem histórico-cultural coloca a nós, professoras e professores, a possibilidade e a responsabilidade por promover essa formação e a pedagogia produzida ao longo de anos de trabalho e pesquisa no Instituto Pikler-Loczy traz indicadores de como esta educação pode se dar. Resta a todos nós, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras, profissionais da educação infantil ampliar o pequeno espaço de reflexão que a educação e o cuidado dos bebês têm merecido na formação de professores e lutar contra sua quase ausência nas políticas públicas, ao mesmo tempo que nos engajamos na criação e desenvolvimento de uma pedagogia que acolha, cuide e eduque nossos bebês por meio de uma atitude que envolve escuta, investigação e reflexão e que possa resultar na criação de uma nova cultura escolar em que sejamos todos protagonistas – incluindo os bebês e suas famílias – de um projeto de educação cientificamente fundamentado e orientado para o máximo desenvolvimento das melhores qualidades humanas. Certamente, neste processo estaremos gestando um novo país – justo e democrático – que as crianças brasileiras merecem e não se cansam de esperar.

CARE AND EDUCATION OF BABIES AND TRAINING OF LEADERS

ABSTRACT: What do we want from our toddlers? Are we aware that the way we relate to them teaches them a way of being with others and forms the basis upon which they begin to form their personality? Do we know that the way we care for and educate children in the first year of life and their experience start to constitute their intelligence? In this paper, I want to discuss the contributions of historical-cultural theory to the care and education of toddlers and, accordingly to this theory, present the practices of the Pikler-Loczy approach to care and education at this age. By doing this, I want to contribute to substantiate that theory, showing that theories do become practices. To do this, it is necessary to have practices that concretize the guidelines that we learn from the theoretical approach we adopt, according to our conceptions of human development, education, child, childhood and of how children learn.

KEYWORDS: Cultural-historical theory, toddlers, care and education

EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LOS BEBÉS Y LA FORMACIÓN DE DIRIGENTES

RESUMEN: ¿Qué queremos de nuestros bebés? Somos conscientes de que cuando nos relacionamos con ellos, la forma en que lo hacemos les enseña un modo de ser con los demás y constituye la base sobre la cual ellos empiezan a formar su personalidad? ¿Sabemos que la manera como cuidamos y educamos a los niños en el primer año de vida y la experiencia que tienen va constituyendo su inteligencia? En este artículo, quiero discutir las contribuciones de la teoría histórico-cultural para el cuidado y la educación de los bebés y, a la luz de esta teoría, presentar las prácticas del enfoque Pikler-Loczy con el cuidado y la educación a esta edad. Con eso, quiero contribuir a percibir que la teoría, en la práctica puede concretarse. Para ello es necesario tener prácticas que se orienten por las directrices que aprendemos con el enfoque teórico que adoptamos, de acuerdo con nuestras concepciones de desarrollo humano, de educación, de niño, de niñez y de cómo los niños aprenden.

REFERÊNCIAS

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. *Lóczy, una insólita atención personal*. Tradução: Magalí Sirera Manchado. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

DAVYDOV, Vasilii. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução: Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara, JM Editora, 2011.

_____. *Lóczy, educación infantil*. 2. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro- Rosa Sensat, S. L., 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2011. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5273

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento Infantil. In: VIGOSTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-84.

MÚJINA, Valeria. *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Visor, 1990.

PIKLER, Emmi. *Moverse em Libertad: desarrollo de la motricidad global*. Tradução: Guilherme Solana. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 1969.

REPKIN, V. V. O ensino Desenvolvente e a Atividade de Estudo. In: *Ensino em-Revista*. Vol. 21, no. 1, Jan-jun, 2014. p. 85-99.

SZANTO FEDER, Agnés. *Una Mirada adulta sobre el niño em acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”:* crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2009.

TARDOS, Anna.; SZANTO, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. (Org.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, JM Editora, 2011. p. 39-52.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. El primer año. In: *Obras escogidas IV*: Madrid: Visor Distribuciones, 1996. p. 275-318

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

Recebido em fevereiro de 2017

Aprovado em novembro de 2017