

## Artigo

### Inspirações de Pikler à educação de bebês: ambiente e cotidiano educativos

#### Inspirations of Pikler to the education of babies: educational environment and routine

#### Inspiraciones de Pikler a la educación de bebés: entorno y cotidiano educativos

**Aline Sommerhalder<sup>1</sup>, Fernando Donizete Alves<sup>2</sup>, Marta Segui Picazo<sup>3</sup>, Azucena Linares Gómez<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos- SP, Brasil

<sup>3</sup>Edugest Formació Educativa e Serveis per a la Infància Crèixer Junts - Barcelona

#### Resumo

Deriva de um estudo concluído como parte de atividades científicas de um Convênio de Cooperação Internacional entre uma Universidade pública brasileira e dois Centros de formação e gestão de escolas infantis, na Espanha. Aborda ambiente, materiais e rotina (cotidiano) na educação infantil, examinando uma creche pública (0 a 3 anos) na província de Barcelona (Espanha). Assume teoricamente a inspiração na abordagem Pikler e objetivou analisar traços da organização do ambiente em relação aos materiais disponibilizados e práticas do cotidiano dessa unidade de educação infantil espanhola pública. De perspectiva metodológica qualitativa e realizada por meio de estudo de caso, com autorização ética de pesquisa, utilizou observação e fotografia com registro em

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Pedagoga; Pós-doutora pela UniMore, sede de Reggio Emilia/Itália; Pós-doutora pela UniRoma 3, Roma/Itália. Docente e Pesquisadora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar, PPGE, campus de São Carlos/São Paulo), Docente Associada do Dep. de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, Diretora do Cfei - Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância. Professora do Curso de Pedagogia da UFSCar, campus de São Carlos/SP/Brasil. Membro da Rede Pikler Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6024-0853>. Email: [sommeraline1@gmail.com](mailto:sommeraline1@gmail.com)

<sup>2</sup> Diretor do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Professor Associado IV do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9354-7851>. E-mail: [fdalves@ufscar.br](mailto:fdalves@ufscar.br).

<sup>3</sup> Pedagoga, Educadora, Diretora e Coordenadora Pedagógica de Escola Infantil (0a 3 anos) na Catalunha, Espanha. Diretora com função de assessoramento escolar e formação de profissionais e educadores/as nas escolas da infância em Catalunha, sob gestão da Edugest e Crèixer Junts. Profissional atuante na Edugest e Crèixer Junts (Barcelona/Espanha). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9970-9460>. Email: [msegui@creixerjunts.cat](mailto:msegui@creixerjunts.cat)

<sup>4</sup> Mestre em Educação Infantil e Pedagogia. Educadora e Diretora de Escolas Infantis. Com formação profissional em PIKLER, em Lóczy (Budapeste) e em outros países. Membro da Associação Internacional Pikler. Sócia fundadora, Administradora e Diretora Pedagógica da Edugest e Crèixer Junts. Assessora de escolas infantis e formadora pela Edugest e Crèixer Junts. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0604-930X>. Email: [azucenaedugest@gmail.com](mailto:azucenaedugest@gmail.com)



diário de campo e inspiração de tratamento de dados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados anunciaram, dentre outros aspectos, a organização do espaço como ambiente e contexto educativo assim como dos materiais e o encaminhamento de práticas integradas de educar e cuidar de bebês. O estudo evidenciou a relevância da sensibilidade, da segurança nas relações entre bebês e adultos, da importância da organização do ambiente, da valorização dos gestos entre adultos educadoras e bebês, da autonomia de bebês, assim como da real participação infantil no cotidiano da creche.

### **Abstract**

This is a completed study derived from scientific activities within an International Cooperation Agreement between a Brazilian public university and a Center for the training and management of children's schools in Spain. It addresses environment, materials and routine (daily) in early childhood education, examining a public nursery school (0 to 3 years) in the province of Barcelona (Spain). Assumes the theoretical approach of Pikler and aimed to analyze traces of the organization of the environment in relation to materials available and practices of daily life of this public Spanish child education unit. From a qualitative methodological perspective and carried out through a case study, with ethical research authorization, it used observation and photography with field diary record and data processing inspiration through Content Analysis. The results announced, among other aspects, the organization of space as an educational environment and context as well as materials and the referral of integrated practices to educate and care for babies. The study showed the relevance of sensitivity, safety in relations between babies and adults, the importance of the organization of the environment, the appreciation of gestures between adult educators and infants, the autonomy of babies, as well as the real participation of children in the daily life of the nursery.

### **Resumen**

Se trata de un estudio completo derivado de actividades científicas en el marco de un Acuerdo de Cooperación Internacional entre una universidad pública brasileña y un Centro de formación y gestión de escuelas infantiles en España. Aborda el medio ambiente, los materiales y la rutina (diaria) en la educación de la primera infancia, examinando una escuela pública (0 a 3 años) en la provincia de Barcelona (España). Asume el enfoque teórico de Pikler y se ha pretendido analizar los rastros de la organización del entorno en relación con los materiales disponibles y las prácticas de la vida cotidiana de esta unidad pública española de educación infantil. Desde una perspectiva metodológica cualitativa y realizada a través de un estudio de caso, con autorización ética de investigación, se utilizó la observación y fotografía con registro diario de campo y procesamiento de datos de inspiración a través del análisis de contenido. Los resultados anunciados, entre otros aspectos, la organización del espacio como entorno educativo y contexto, así como materiales y la referencia de prácticas integradas para educar y cuidar a los bebés. El estudio mostró la relevancia de la sensibilidad, la seguridad en las relaciones entre bebés y adultos, la importancia de la organización del entorno, la apreciación de los gestos entre educadores de adultos y niños, la autonomía de los bebés, La participación real de los niños en la vida cotidiana del vivero.

**Palavras-chave:** Pikler; Creche; Ambiente e materiais educativos; Práticas educativas em rotina com bebês.

**Keywords:** Pikler;; Children's school; Environment and educational materials; Routine educational practices with babies.



**Palabras clave:** Pikler; Escuela Infantil; Ambiente y materiales educativos; Prácticas educativas en rutina con bebés.

## 1. Introdução

Resulta de um estudo científico desenvolvido como parte de atividades de um Acordo Específico de Cooperação Internacional Educacional, Científico e Técnico entre Brasil e Espanha, compreendendo uma Universidade brasileira pública e um Centro de Formação de Profissionais da Infância e de gestão integral de escolas de educação infantil, na Espanha. Esse Centro de Formação de Profissionais atua há mais de 20 anos no campo da gestão de escolas infantis e da formação de profissionais de educação infantil (que trabalham na faixa etária de 0 a 3 anos). O estudo que este material deriva apresenta vinculação com uma pesquisa ampla e com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, no Brasil, sob número 692.977 - CAAE:26742714.0.0000.5504, trazendo parte dos resultados alcançados. A investigação que funda este artigo tematiza o ambiente de uma creche pública espanhola, os materiais educativos usados e o cotidiano educativo. Esta creche, tal como o Centro de Formação, toma a teoria de Pikler como uma inspiração pedagógica para suas práticas educativas e formação contínua de profissionais da educação infantil. Trata-se de um Centro de Gestão de escolas infantis públicas espanhol que possui experiência teórica profunda na teoria de Emmi Pikler e com equipe que possui formação no local que foi gênese de nascimento da abordagem Pikler. Ou seja, no Instituto Lóczy, em Budapeste.

A investigação realizada se sustentou na problemática posta nos seguintes aspectos: compreensão social ainda presente no contexto brasileiro de que, especialmente, os bebês são seres imaturos, frágeis e incapazes em termos de competências para vivenciar experiências a partir de seus próprios interesses e curiosidades sobre a realidade (seja com pessoas ou objetos culturais ou natureza) e assim, aprender sobre o mundo que o cerca; consideração de que bebês e crianças pequenas são filhos do tecido social e não futuros cidadãos a produzirem economicamente na sociedade; compreensão de que um poder da infância se apresenta ainda como irreconhecível e em amplitude em nossa sociedade em diferentes setores políticos, sociais e educacionais; não valorização das linguagens que os bebês (e não somente a conquista da linguagem oral) usam para exploração e interação com as pessoas e os objetos de entorno (como balbucio, choro, olhares e gestos).

Outro elemento de preocupação científica que se relaciona aos aspectos acima é o desencadeamento de fazeres presentes na educação infantil como práticas porosas na intencionalidade educativa afastando-se do objetivo de desenvolvimento integral da criança, de aprendizagens e da convivência intercultural nas creches. A dificuldade de valorização por parte dos profissionais que atuam em creches em relação a potência dos bebês para interagir com as pessoas, com seus pares e com os objetos do mundo, de seus direitos como cidadãos desde o nascimento, da competência para explorarem, e participarem dos cotidianos institucionais intensifica os dilemas de atuação sobre a organização do ambiente e dos materiais da creche como facilitadores do

desenvolvimento infantil, de modo que devem implicar sobre a conquista da descoberta, da exploração e da autonomia nas infâncias. Apresenta-se, muitas vezes, como poroso um projeto educativo que se materializa no cotidiano das creches e que encaminha os fazeres profissionais de forma intencional para o desenvolvimento integral.

A questão não se estabelece na afirmação de que o bebê é dependente do adulto, pois é um fato humano. O aspecto nodal está em saber como esse bebê é considerado pelo adulto na relação de dependência. Quando não há reconhecimento dos bebês como sujeitos desde o nascimento, não há investimento em experiências para que eles se libertem da dependência excessiva dos adultos, o que leva a uma pseudoautonomia. (CHOKLER, s.d.).

Toma-se ainda em consideração o resultado de um levantamento realizado no Portal de teses da Capes, na Biblioteca digital brasileira de teses e de dissertações do IBICT, nos últimos cinco anos e que evidenciam a problemática persistente sob poucos estudos ou produtos científicos atuais produzidos na educação superior, especialmente em cursos de mestrado e de doutorado que tomaram a teoria de Pikler como sustentação científica para tratamento de resultados empíricos sobre práticas profissionais e cotidianas, em creches brasileiras. O levantamento científico realizado no Brasil mostrou somente 9 estudos concluídos e disponíveis envolvendo tese ou dissertação no período de 2018 a 2022. Tomando esse dado, faz-se necessária a emergência da difusão da teoria Pikler em campo acadêmico brasileiro e com isso, na formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia. A teoria referenciada, que apesar de existente há mais de 70 anos, ainda é pouco conhecida entre educadoras e educadores brasileiros que atuam em creches, pouco presente em ementários ou literatura trabalhada em currículos de formação inicial de professores e, apesar de ganhar entrada na educação das infâncias na última década, ainda é distante do repertório das teorias pedagógicas ou de matrizes psicológicas educacionais em cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, há por parte de cientistas ou de outros estudiosos do campo educacional ou formadores de professores uma pertinente preocupação de socialização adequada da teoria, por vezes, anunciada no senso comum como um método de ensino infantil.

Considerando esses elementos de base, esse material traz resultados de um estudo que objetivou analisar traços da organização de um ambiente educacional em relação aos materiais disponibilizados e práticas no cotidiano de uma creche pública espanhola que assume a teoria de Pikler como um referencial de práxis pedagógica. Cabe dizer que a creche assumida na investigação como um caso, tem a gestão do Centro de Formação parceiro do Acordo de Cooperação Internacional e que desenvolve seus trabalhos tomando os contributos de Emmi Pikler como uma referência teórica. Assume, dessa forma, a teoria de Pikler como uma inspiração para sua filosofia educacional que orienta as formações e os projetos educativos desenvolvidos nas creches espanholas públicas, sob sua coordenação.

O presente material intenciona ainda dar visibilidade à compreensão da abordagem Pikler e agregar conhecimentos científicos no campo pedagógico, tanto para escolas infantis no Brasil quanto na Espanha.

## 2. Alguns valores da abordagem Pikler à educação infantil



O estudo assume o conceito de bebê e de criança pequena posto nas contribuições de Pikler, seguindo a experiência e os princípios do “Modelo Lóczy”. Emmi Pikler foi uma pediatra húngara nascida em Viena, em 1902 e falecida em Budapeste em 1984. Os contributos de Freud, da Escola Nova com Freinet, Montessori, dentre outros, representaram estudos de interesse desta médica. Em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, Pikler fundou o Instituto Lóczy em Budapeste, dirigindo o mesmo por mais de 30 anos.

O Instituto constituiu-se primeiramente como um orfanato e existente até a atualidade no mesmo endereço, é conhecido como Instituto Pikler. Está localizado em Budapeste (Hungria) englobando um centro de formação de profissionais que atuam de 0 a 3 anos e se colocando como uma referência mundial em atenção educativa e de cuidados na educação de crianças nesta faixa etária. Tardos (2010) evidencia que o interesse de Pikler estava voltado em promover uma saúde física saudável e o desenvolvimento psicológico de bebês e crianças bem pequenas.

Pikler dedicou-se especialmente à educação e aos cuidados em contextos coletivos de bebês, mas ensinou ainda que as crianças bem pequenas são sujeitos ativos, competentes desde que nascem, que se expressam, possuem interesses e que são guiados por seu próprio ritmo, são capazes de aprender e serem autônomos a partir de um entrelaçamento de elementos: segurança afetiva, bom desenvolvimento cognitivo e motor e um ambiente previsível e adequado. Compreendia que os bebês não precisavam da intervenção direta do adulto para obterem suas conquistas motoras e assim, o progresso em seu desenvolvimento (Falk, 2011).

Porém, tudo é aprendido, não se trata de espontaneísmo ou de ausência de intervenção, mas no modo responsável que o adulto realiza as experiências com bebês e crianças pequenas.

A abordagem Pikler constituiu-se em uma pedagogia que defende as relações, a delicadeza das ações e a liberdade dos bebês. Na atualidade, em que estas relações estão permeadas pelo meio virtual, pelo automatismo dos fazeres e do ‘enclausuramento’ de bebês e de crianças pequenas em berços, carrinhos, apoiados em almofadões, usando andadores e cadeirões de alimentação, na frente de telas de computadores e mesmo de televisores em contextos escolares há uma demanda urgente para ampliação da aquisição destes conhecimentos profissionais.

Gestos e outros fazeres podem espelhar atos mecânicos, sem a participação das infâncias nas ações, porque a falta de tempo mecaniza o gesto, os olhares e as mãos de profissionais educadoras que, por vezes, se dividem entre telas de celular e trocas de fraldas ou alimentação infantil, cenas que anunciam as fragilidades das intencionalidades educativas e uma concepção de educação e de cuidado. O ‘enclausuramento’ do corpo na infância evidencia uma compreensão de que o direito à liberdade de ação e até mesmo ao brincar livre são valores ainda a serem conquistados.

A observação atenta, a documentação das ações infantis na descoberta por ele mesmo da realidade e dos objetos culturais são processos valiosos no desenvolvimento global. Tardos e Szanto-Feder (2011) assim como Falk (2008) apontam que a observação que os adultos devem fazer não é no sentido de analisar o que está conseguindo fazer em determinados momentos, mas atentar-

se às experiências espontâneas questionando-se diante do que está sendo visto, descobrindo com a criança outras possibilidades para explorar aquela experiência e por fim, observá-la sob o ponto de vista do adulto e também fazendo o exercício de colocar-se no ponto de vista dela. A observação empática, prolongada e muito rigorosa – aprendendo a observar- é um aspecto formativo. Isso demanda controle de emoções, por parte dos/as educadores/as, de modo a não invadir em ações e sim ter atitudes que incentivem a autonomia e a atividade espontânea.

O respeito, a atenção na continuidade das ações, o vínculo seguro e com foco à autonomia devem se apresentar na rotina da educação infantil. Para o vínculo que vai sendo construído na relação entre adulto e criança é importante a continuidade da interação. Pikler preocupava-se em garantir às crianças uma base de sentimento de segurança, com vínculos estáveis com um dos adultos, na instituição. Cada criança está vinculada, mais particularmente, a sua educadora de referência que, por ser a primeira responsável pelo bem-estar de duas a três crianças do grupo, assegurará a ela um relacionamento estável, contínuo, autêntico e caloroso (Falk, 2008)

Além do vínculo, a organização cuidadosa do ambiente é um outro valor. O ambiente em si organizado é um facilitador educativo, ou seja, não é suficiente para a autonomia, assim como os atos sem um contexto não encorajador de atividade autônoma ou de movimento livre.

### **3. Ambiente educativo, materiais e práticas na Educação Infantil: uma visão pikleriana**

O ambiente é entendido nos detalhes de sua estrutura, é um educador e os objetos, os brinquedos e a disposição dos mesmos anunciam uma organização intencionalmente planejada para a ação espontânea e o movimento livre de bebês e de crianças pequenas. Outro aspecto é a integração dos ambientes dentro de uma creche enaltecendo espaços em que iluminação (especialmente a natural), ventilação e circulação sejam facilitadores das ações espontâneas, das interações e do acesso e exploração dos objetos nele postos, acessíveis aos bebês e as crianças. Adiciona-se o elemento de qualidade de relações com as pessoas que estejam presentes, sem fragmentar ainda o local usado para as práticas de alimentação, para o descanso e a motricidade como o brincar livre. Trata-se de um ambiente educador ou um contexto educativo e assume uma proposta para fomento do desenvolvimento infantil de forma global. É um ambiente “para” o bebê e a criança, organizado para que possa agir de maneira autônoma espontânea realizando experiências no contexto.

A ideia de ambiente educador carrega possibilidades diversas de experimentação. Com o objetivo principal de exploração, de descoberta e de ação livre, o ambiente precisa ser correspondente à etapa do desenvolvimento infantil, para fomentar conquistas de modo autônomo. As educadoras que organizam e transformam o ambiente, quando selecionam brinquedos e suas disposições estão também atuando sobre a esfera educativa e o desenvolvimento. Com uma observação atenta, registro e reflexão coletiva entre profissionais, das ações autônomas, os e as profissionais de creche aprendem a saber quando devem intervir, sem serem invasivas ou diretivas em excesso.

Profissionais de creche como educadoras devem nomear as ações que realizam, antecipar estas informações em narrativas ou conversações com os bebês e as crianças pequenas, de forma clara e afetiva na comunicação verbal e gestual, para que ocorra compreensão da cotidianidade, do que irá acontecer em termos de atos e tenha a participação ativa ou colaborativa do bebê ou da criança pequena. Com isso, é possível que os bebês ou as crianças bem pequenas construam imagens antecipadas dos momentos a serem vividos (Soares, 2017) evitando momentos de ansiedade e com ações de colaboração aos atos solicitados ou a serem realizados pelas educadoras.

Nesse sentido e como um exemplo, no momento da alimentação o bebê que ainda não se mantém sentado por conta própria deve ser alimentado no colo, de forma individualizada e com o contato próximo e atento aos fazeres da educadora.

[...] o relacionamento adulto-criança se estabelece sobretudo no momento das refeições, do banho e dos outros cuidados corporais, situações íntimas e momentos privilegiados de contato e de interações individuais (Falk, 2008, p.33).

A troca de fraldas é mais um momento em que a relação próxima, afetiva e atenta da educadora pode facilitar tanto os aspectos do desenvolvimento na própria atividade, como construir uma parceria, no momento em que valoriza e estimula a participação real do bebê ou da criança pequena. A educadora tem as funções de estimular a participação ou o fazer infantil, como também não interromper ou mudar o foco da ação que está ocorrendo.

#### 4. Encaminhamento metodológico

O estudo assumiu a abordagem qualitativa de pesquisa empírica (Bogdan; Biklen, 1994) e colocou-se como um estudo de caso (Yin, 2001). Essa estratégia de estudo de caso tem como objetivo explorar, descrever e explicar um fenômeno diferencial e fornecer uma compreensão sobre este (Yin, 2001). Considerou-se como um estudo de 'caso' uma vez que a creche assume um diferencial de projeto educacional a partir de uma filosofia que se sustenta entre outros teóricos em Emmi Pikler e se mostra, dessa forma como uma unidade que realiza uma cotidianidade diferente das demais unidades não gestadas por esse Centro de Formação espanhol. A unidade de educação infantil pública espanhola (creche) assumida neste estudo é uma instituição municipal, de atendimento de faixa etária de 0 a 3 anos, localizada na cidade de Sant Martí de Centelles. Está na província de Barcelona, comunidade autónoma da Catalunha. A cidade possui população de 1.167 habitantes, de acordo com dados de censo por ocasião da coleta. A creche foi criada para oferecer um espaço adequado, agradável e que favoreça o desenvolvimento global e a autonomia de bebês e de crianças pequenas. A proposta educativa é contemplada com Pikler e outros autores, como: Malaguzzi, Montessori e Waldorf. A sustentação financeira da creche é fomentada pelo município, com manutenção da estrutura, do espaço físico e dos materiais.

Organizada estruturalmente para comportar até três turmas, sendo um grupo de 4 meses até 1 ano com total de oito bebês; um segundo grupo de 1 a

2 anos com treze crianças e um terceiro grupo de 2 a 3 anos, com 20 crianças. No momento da pesquisa empírica havia duas turmas de crianças, uma de 4 meses a 1 ano e outra de 2 anos a 3 anos, com um total de vinte crianças. Havia três educadoras, sendo que duas permaneciam fixas em um grupo e a terceira educadora se mantinha com prevalência na turma de bebês, porém com a atividade de apoio na outra turma. Também havia uma profissional do preparo da alimentação.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa empírica foram: fotografias dos espaços e observação na perspectiva dos autores Bogdan e Biklen (1994). A fotografia e a observação ocorreram tomando os ambientes, as práticas, as interações e os materiais no contexto cotidiano dessa creche. Para as sessões de observação foi utilizado ainda um roteiro semi-estruturado direcionando o foco para: práticas de alimentação, de troca de fraldas, de sono/descanso e de brincar livre com ou sem materiais e em ambientes internos e externos da creche, com registro em diários ou notas de campo (chamado de DC), produzidos para cada sessão de coleta empírica realizada. Foram observadas duas turmas infantis, com suas educadoras presentes (2 profissionais no total) sendo uma turma de composição de bebês e outra de crianças entre 2 e 3 anos de idade. A observação ocorreu acompanhando o dia completo de atendimento/de horário da jornada diária, ou seja, 4 horas de atendimento e foram realizadas 4 sessões de observação, em cada turma.

Os dados foram organizados e analisados tomando como inspiração a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) organizando-se eixos de categorias à posteriori. Nesse artigo são apresentados e analisados os resultados dos instrumentos de observação, com registros em diário de campo (DC) e assume-se as fotografias como apoio de compreensão de contexto. Foram estruturados três eixos de categorias a partir dos resultados de diários de campo originários das observações: 1. Ambiente interno e externo; 2. Materiais educativos e brinquedos; 3. Rotina: a troca de fraldas, a alimentação e o sono/descanso.

## 5. Resultados e Discussão

Será apresentado primeiramente o contexto mais amplo de país em que a educação infantil enquanto etapa educativa se coloca e, em seguida, os resultados organizados nas categorias já indicadas. A educação infantil na Espanha passou a ter importância a partir de 1975 (fim de um período de 40 anos de ditadura militar), quando a formação para trabalhar em instituições com crianças de 0 a 6 anos foi incorporada ao sistema universitário, por meio de um curso específico para profissionais. Esta etapa está organizada em dois ciclos: o primeiro de 0 a 3 anos e o segundo de 3 a 6 anos e, por lei, o último é gratuito. É possível encontrar o primeiro ciclo em alguns locais de Espanha gratuitamente, mas está relacionado com as organizações de cada município.

A educação infantil espanhola atualmente não é obrigatória, mas ainda assim vem ganhando força no campo do direito à obrigatoriedade, graças aos profissionais que têm valorizado esse trabalho pedagógico e reivindicando a função não só de cuidado, mas também de educação que essa etapa assume e deve realizar. Também ganhou relevância graças à incursão da mulher no mundo do trabalho ou profissional, o que fez com que esse segmento



educacional fosse ampliado, profissionalizado e institucionalizado. Atualmente, há creches públicas e privadas que acompanham as crianças espanholas dos 4 meses aos 3 anos de idade. Os profissionais que nelas trabalham são qualificados de forma heterogênea, seja por meio da carreira universitária ou por meio de ciclos de formação profissional.

No entanto, existem algumas diferenças entre as diferentes Comunidades Autônomas espanholas, em termos de reconhecimento desta etapa educativa ou em termos pedagógicos sendo que as regiões Basco, Catalunha ou Navarra são algumas das comunidades que estão a implementar uma visão mais renovada de educação institucionalizada coletiva na faixa etária de atendimento de 0 a 3 anos.

Na Lei Orgânica da Educação n. 2/2006, de 3 de maio há ênfase sobre o que é obrigatório e que em ambas as etapas da Educação Infantil é necessário ter uma proposta pedagógica específica, mesmo sem estabelecer a obrigatoriedade de oferta e matrícula. É considerada a relevância para o desenvolvimento infantil, para o desenvolvimento afetivo, hábitos de controle do movimento e do corpo, manifestações da comunicação e da linguagem, diretrizes elementares de convivência e relacionamento social, bem como descoberta das características físicas e sociais do meio ambiente (ESPANHA, 2006).

Em relação aos achados empíricos, a categoria 1: *Ambiente interno e externo* evidenciou que o ambiente se apresentou como um potente contexto educativo no desenvolvimento infantil. O espaço físico arquitetônico interno e externo da creche 'caso' é composto por uma estrutura plana, sem declives, escadas ou rampas para acesso. Não havia porão nem segundo andar, escadas ou piso superior, assumindo a horizontalidade como elemento democrático e não hierárquico entre pessoas, ambientes e funções.

Bárbara (nome fictício - diretora-educadora) apresentou a sala em que os pais ou responsáveis podiam esperar e que os bebês e as crianças também podiam passar ou estar ali com estes, brincando. Na sala tinha muitos elementos que faziam referência a estação do ano vigente (outono). Também tinham alguns objetos de madeira, livros, caixas, cadeiras, poltronas e mesas no tamanho menor (na altura das crianças), objetos que lembravam uma balança e uma mini-cozinha. Ao redor dessa sala inicial estavam dispostas algumas salas, como, a sala da Bárbara (coordenadora), sala de depósito, banheiro, cozinha e também a sala com uma mesa com luz, que tinha sobre ela algumas folhas secas (em referência ao outono). (DC n. 01 /2019)

**Figura 1** - Sala de acolhimento/ recepção



Fonte: Arquivo pessoal

Sobre a disposição horizontal do espaço, Ceppi e Zini (2013) colocam que a estrutura revela características sobre os princípios que carrega.

A disposição horizontal de um prédio escolar destaca a escolha consciente de não criar hierarquias entre os diferentes espaços [...]. Horizontalidade é, desse modo, a manifestação física da democracia de funções, dignidade e sociabilidade. (CEPPI e ZINI, 2013, p. 45).

Desde a sala inicial, de entrada (sala de acolhimento), assim como corredor de entrada, sala coberta ou parte externa da escola havia diversos materiais como: objetos, brinquedos e livros e todos disponíveis para uso, em uma altura baixa ou no chão; em mesas baixas, armários baixos ou mesmo na parede em altura possível de alcance ou acesso das crianças.

O corredor de entrada continha muitos elementos do cotidiano: na parede tinha uma placa grande com maçanetas, interruptores, rodinhas, placa de pendurar chaves, também tinha uma bancada para colocar vasos, uma cabana (de madeira e tecido) montada ao lado de uma lousa, um lugar com potinhos de lanche, caixas de ovo, cavalo de pau, objetos de tudo de plástico, fotos penduradas na parede, um painel de madeira com formas diferentes, uma caixa de madeira com várias meias transformadas em animais, uma escada de madeira, que era possível atravessar para o outro lado e também passar por de baixo. Um balcão de madeira com ganchos embaixo para colocar as jaquetas de cada criança, com sua respectiva foto para melhor identificação do pertence na relação com a identidade (DC n. 2/2019)

**Figura 2 - Ambiente interno**



Fonte: Arquivo pessoal

O ambiente se apresentou como um provocador de interesse para exploração e o brincar livre. As formas múltiplas, as cores e a acessibilidade dos

materiais e dos brinquedos convidaram ao fácil manuseio, encontro entre sujeito e objetos, assim como as interações entre pares infantis.

Todos os ambientes tinham brinquedos e outros objetos sempre à disposição, evidenciando um contexto relacional cuidadosamente planejado às ações e respeito aos interesses. Para Tardos e Szanto-Feder (2011) ter autonomia para realizar as próprias atividades é uma necessidade do ser humano desde seu nascimento e possibilitar a motricidade livre e um ambiente adequado são condições fundamentais para satisfazer esta necessidade.

Nos ambientes interno e externo havia a presença de grandes janelas e portas transparentes de vidro. Quem estava em uma sala tinha a possibilidade de ver quem estava se deslocando, as ações, o que havia no outro ambiente; como estava o clima ou as interações. Acompanhar os acontecimentos em outro ambiente possibilitou uma conexão maior entre o lugar que o bebê ou a criança estava com os outros ambientes, colaborando fortemente com uma dimensão global dos espaços e com a conectividades destes.

O valor do conceito de transparência é enfatizado, porém mais relacionado ao nível espacial, em termos de uma sucessão de espaços visíveis; isto é, a possibilidade de olhar um espaço através de outro, sendo que o primeiro seja pelo menos parcialmente compreensível. [...] visa assegurar uma noção de profundidade de campo e de percepção. (Ceppi e Zini, 2013, p. 50)

**Figura 3** - Ambiente interno e transparência



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 4** - Ambiente Externo



Fonte: Arquivo pessoal

Transformado em um ambiente educativo ou em um contexto de relações, o espaço por meio de sua proposta de disposição de mobiliário e objetos conectaram e facilitaram a relação nos encontros entre pessoas e, destas com os objetos. Um acontecimento de uma folha seca na sala interna da creche possibilitou ver que ela se deslocava de uma árvore que estava no ambiente externo, do outro lado da parede de vidro trazendo uma experiência de compreensão da natureza bastante enriquecedora para os bebês e às crianças presentes. As crianças que estavam no ambiente interno podiam fazer ligações com o mundo que estava próximo, dentro e fora da escola.

No ambiente externo e interno de uma sala, o bebê e a criança bem pequenos acompanhavam a vida que acontecia, como: os movimentos, quem subia em um pneu, quem brincava do quê e com quem, quem apresentava um repertório de movimentos e de brincadeiras que outra criança talvez ainda não conhecia, mas pode observar pela parede de vidro.

Estabelecer possibilidades diversas para as relações com o ambiente, tanto escolar como o que envolve o contexto que as crianças estão é fundamental para o entendimento de si no mundo, com tudo que nele existe. Como apontam Ceppi e Zini (2013) a relação precisa ocorrer com o contexto em que se vive, como uma “Osmose, com o mundo lá fora. Uma escola não deve ser uma espécie de contramundo, mas a essência da sociedade” (CEPPI e ZINI, 2013, p.23).

O menino que estava no chão, estava ora deitado de barriga para baixo ora de barriga para cima trocava sua posição tanto com o apoio das mãos e pés, como também usava almofadas que estavam por perto para fazer essa virada. Tentava apoiar os joelhos e estendia as pernas. Ele olhava objetos que estavam próximos e também olhava para a parede de vidro, pois era possível ver algumas árvores, o céu e algumas crianças que passavam e brincavam. (DC n. 03/2019)

A valoração da atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas é um destaque da abordagem pikleriana, em que a liberdade de movimento e o brincar livre se colocam como motores do desenvolvimento global. Brincar assume a mesma importância do ato de respirar.

Um bebê, deitado de barriga para cima brincava com seu corpo, segurava os dois pés, um com cada mão e unia as duas pontas, enquanto fazia o movimento falava “mama, tata” olhava os pés, segurava na ponta das meias, se balançava para um lado e para o outro. (DC n. 4/2019)

Chokler (s.d.) destaca que quando o adulto permite a realização de atividades autônomas e observa, ele tem a oportunidade de compreender os esquemas corporais e mentais que o bebê ou a criança utilizou, suas estratégias e assim adquirir um conhecimento mais profundo sobre esse sujeito.

Todos os ambientes na parte interna e externa tinham referências sobre a estação do ano do momento. Fotos na altura de olhar das crianças, como imagens da maneira como as árvores e as folhas ficam no outono, as folhas

secas, a árvore sem folhas, o tipo de roupa que as pessoas usam no outono e que objetos são usados com mais frequência nessa época representavam a estação atual (outono). Referência da natureza sobre a estação do ano evidenciaram a concretude dos elementos da natureza e as transformações, com folhas secas, pedaços de madeira, cascas secas, entre outros que estavam disponíveis nos ambientes. Também havia uma proposta no teto em ambas as salas de turmas. Com as crianças e principalmente com os bebês que ficavam uma parte do tempo deitados, foi proposto um contexto de teto com véu (tecido fino e delicado), alguns elementos da natureza como folhas secas, sementes, pedaços de madeira, que remetiam ao outono.

A organização do ambiente considerando os detalhes, a sensibilidade, os sentidos, a delicadeza em conexão com a natureza, com os objetos, brinquedos e outros materiais do cotidiano e da natureza, dispostos em cestos ou nos trajetos de deslocamento possibilitava o acesso e interações pelo bebê e crianças pequenas.

**Figura 5** - Ambiente interno de uma sala



Fonte: Arquivo pessoal

Em relação ao ambiente (interno e externo) de chão, na parte interna o mesmo era duro (firme e seguro) e colorido em sutileza. Havia uma atenção para as cores do ambiente, dos objetos de madeira e para o colorido suave. As cores e a harmonia entre elas apresentaram destaque.

O ambiente não se configurava sobrecarregado de objetos, materiais e brinquedos. Bebês foram observados de barriga para cima no chão firme ou em grandes colchões de fina espessura. Havia um espaço livre para que diferentes movimentos e brincadeiras, de forma autônoma, pudessem ocorrer. É preciso atenção às condições adequadas para a qualidade de movimentos corporais do bebê. Quando está deitado de costas, o bebê “tem maior domínio de seus membros e controle sobre o movimento da cabeça” (Soares, 2017, p. 48) diferentemente de quando fica preso em cintos, em bebês-conforto, cadeirinhas ou carrinhos.

Pelo fato de um dos bebês ter começado a andar, ele explorava mais os espaços. Os outros bebês se movimentavam em maiores tentativas. Um dos bebês conseguiu virar sozinho e ficou de barriga para baixo. Esse fazia mais contato com os brinquedos que estavam perto dele, olhando, fazendo

movimentos com as mãos e com os pés. Alguns eram segurados com as mãos, outros eram captados pelo olhar. (DC n. 3/2019)

Quanto menor o espaço, mais empobrecido pode ser também o ambiente em termos de artificialização de propostas, materiais, experiências vividas como de deslocamento livre considerando o número de crianças que usam o local. Quanto maior a contenção dos movimentos infantis, da exploração livre e das descobertas, mais empobrecida serão as experiências de aprendizagem. A contenção das interações e movimentos levarão a um raciocínio, à uma imaginação, à expressões e criação tanto concretas como simbólicas também restritas (Ceppi e Zini, 2013).

A educadora não propõe uma brincadeira, mas está sempre atenta e participa do que as crianças estão explorando. Em um momento que o grupo de 5 crianças estavam juntas, elas se interessaram para ver a semente de uma noz por dentro. A educadora quebrou duas nozes para elas e essas 5 crianças se reuniram para conhecer e explorar. (DC n. 03//2019)

Ambientes externos com árvores, grama, terra, areia, pedras, sementes, folhas, flores, insetos, vento, sombra, sol, entre outros causam experiências sensoriais e mesmo de motricidade livre provocando o movimento autônomo para encontro com estes materiais.

[...] quando faço uso da palavra “natureza” em sentido geral, estou falando de natureza selvagem: biodiversidade, abundância – elementos soltos e relacionados em um quintal ou no cume de uma montanha intocada. Mais do que tudo, natureza reflete em nossa capacidade de nos maravilhar [...]. (Louv, 2016, p.30)

**Figura 6 - Ambiente externo**



Fonte: Arquivo pessoal

No entanto, em arquiteturas escolares pode haver uma dificuldade de acesso aos espaços externos ou mesmo pouco espaço externo. Também há excessivo controle ou restrição de uso de espaços externos e materiais presentes nestes ou mesmo proibição em decorrência de crenças ou concepções enraizadas de que estes não são seguros à saúde. Esse fato reforça a ideia de que o mais seguro para os bebês são os carrinhos ou ‘bebês conforto’.

As crianças se movimentaram com tranquilidade e confiança no ambiente, subiram nos brinquedos de madeira e em pneus. A educadora estava no espaço, mas não interferiu em situação em que não havia necessidade. Não limitou nenhuma ação de experimentação ou descoberta das crianças. (DC n. 1/2019)

Na categoria 2: *Materiais educativos e brinquedos*, os resultados evidenciaram que havia uma diversidade de objetos e brinquedos compondo texturas de madeira, tecidos, objetos do cotidiano da vida, materiais específicos da abordagem Pikler, como gangorra, rampa de madeira, triângulo articulado e circuito de obstáculos apresentando qualidade sensorial e de movimento/brincar livre. Também havia materiais de outras matrizes pedagógicas, como Montessori. Também estavam presentes brinquedos ou materiais de texturas naturais (como cestos de palha com objetos do cotidiano).

**Figura 7** - Materiais no ambiente interno



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 8**- Materiais Pikler ambiente interno



Fonte: Arquivo pessoal

Sobre os materiais, Ceppi e Zini (20013) realizam uma crítica indicando que o panorama tátil dos materiais industrializados no pós-guerra até os dias atuais compreende um mundo que é regular e homogêneo, compacto e contínuo, resultado de um ponto de vista higienista e da lógica de produção em massa e

padronizada. A sensibilidade tátil empobreceu devido a frieza do metal, à simplicidade das superfícies plásticas e à madeira alisada com a precisão de uma máquina, empobrecendo ainda os contrastes.

A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. (Piorski, 2016, p. 109)

**Figura 9** - Sala com materiais



Fonte: Arquivo pessoal

Os bens da natureza estavam presentes no ambiente externo, como folhas, pequenos galhos e sementes. Um valor educativo presente era a não total 'artificialização' dos brinquedos ou a não total plastificação. Casinha de madeira, banquetas de madeira e outros indicavam um valor de acolhimento. Também estavam presentes brinquedos não estruturados, como pedaços de cano ou canaletas e pneus.

Na categoria *Rotina: a troca de fraldas, a alimentação e o descanso/sono*, identificou-se diferentes momentos que faziam com que esta ocorresse com fluidez e calma. A sala que as crianças de 2 e 3 anos chegavam e eram acolhidas em suas brincadeiras livres e outras experiências durante sua permanência na escola, também era a sala em que as refeições aconteceram. A alimentação não foi cindida espacialmente do lugar de pertencimento e conforto diário, dos pertences pessoais e dos pares infantis.

No contexto brasileiro, o mobiliário higienista muito presente na educação infantil se manifesta com a colocação de pequenas mesas de plástico ou com toalhas emborrachadas sobre elas, acompanhando a disposição de objetos ou utensílios de alimentação também de plástico e de cores excedentes, ideia esta que se distancia dos objetos reais do patrimônio cultural e da vida social cotidiana.



[...] primeiro eles comem no colo, com a educadora, depois, com 1 ou 2 anos, dependendo do interesse manifestado pela criança, elas passam a comer com a educadora em uma mesa menor; a próxima etapa é comer com mais um amigo nesta mesa e, por último, comem todos juntos em uma mesa um pouco maior (mas, com um tamanho adequado para elas). Esperam a sua vez, escolhendo o que vão querer comer, então, é por etapas que essa mudança de aprender a comer de forma autônoma e com outras pessoas vai acontecendo (DC n. 04/2019)

Nesse ambiente das crianças bem pequenas havia duas mesas de madeira com cadeiras na altura delas e que possibilitava a alimentação coletiva se apresentando como um ambiente de convívio também nas cenas alimentares. Na mesa de menor altura, as crianças iniciavam a experiência de alimentar-se de modo independente solicitando ajuda quando sentiam necessidade. Elas sentavam nas cadeiras e utilizavam utensílios do cotidiano, como copos transparentes de vidro, talheres de inox e pratos de vidro, de forma opcional, aprendendo a manipulá-los de forma autônoma. Por vezes, explorava e manuseava acompanhada de um amigo que também realizava a ação. Depois desta etapa, as crianças foram convidadas para realizarem suas refeições na mesa de maior altura, com todas as crianças reunidas, mas cada uma com os seus utensílios. Porém, algumas ainda mostravam interesse em alimentar-se usando as mãos e isto foi permitido.

Na hora da comida, a educadora perguntava o que as crianças bem pequenas queriam comer, se queriam batatas ou ervilhas ou os dois no prato. Um por um, cada criança manifestava seu interesse e a educadora colocava no prato de vidro, junto com um garfo de inox. Alguns comiam com as mãos, outros com o garfo e outros ainda com os dois: ora pegavam com o garfo e em outros instantes, com a mão. (DC n. 2/ 2019)

A prática da alimentação dos bebês ocorreu no mesmo ambiente de pertencimento diário. Com apoio de uma mesa redonda e uma grande cadeira ao lado, a alimentação dos bebês realizou-se com atendimento individual, sendo que a educadora apoiou o bebê em seu colo para o momento da refeição.

No momento da alimentação com os bebês, a educadora ofereceu a comida em uma colher com o bebê sentado em seu colo (individualmente). Estava atenta para oferecer e para o que a ele apontava ou indicava o que preferia. Em um momento, o bebê solicitou com gestos para segurar a colher enquanto comia, depois solicitou para segurar a laranja. Ela continuou oferecendo comida, perguntava “ya está?” e vez ou outra oferecia mais e se a criança abria a boca, ela lhe dava com delicadeza, observando se ela queria mesmo. Ao mesmo tempo, outro bebê dormia em um colchão azul e um terceiro bebê que estava do outro lado do ambiente continuava a brincar: se virava de barriga para baixo, para cima, se afastava, observava as coisas de barriga para baixo. A educadora também ofereceu água. Quando terminou a ação com o bebê que estava alimentando colocou ele sentado de frente para ela, com um pedaço de pão integral na mão. O

bebê segurava o pão com as duas mãos e por momentos olhava fixamente a educadora e, em outros, apreciava elementos do espaço e assim, continuava a dar mordidas em seu pão. (DC n. 03/2019)

A experiência da alimentação foi individual e realizada na relação entre educadora e cada bebê, enquanto as demais crianças permaneciam na mesma sala, com uma educadora de apoio. A delicadeza dos gestos, o tempo cronológico respeitado em cada ritmo infantil, a indicação de cada ação da educadora para o bebê durante o ato de alimentar, a convocação de sua participação, o respeito ao seu tempo de mastigação e de nova manifestação com a boca, no interesse pelo alimento, o respeito aos gostos pelas ofertas nutricionais, a troca de olhares entre educadora e bebê como suporte de compreensão dos interesses e do respeito às necessidades infantis foram evidenciados como resultados.

O momento de comer foi mais um momento agradável, prazeroso e bonito de observar, pois a educadora estava inteira na ação, sua atenção era para a refeição e para a interação e respeito da criança. Colocar comida na colher, depois olhar atentamente para a boca da criança para saber se ainda estava comendo ou se já havia terminado e gostaria de continuar ou não a alimentação. (DC n. 01/2019)

A sofisticação das práticas como olho no olho, a atenção, a sensibilidade, a observação atenta e a escuta sensível, o sorriso presente na face de ambos (no adulto e no bebê ou criança), a conversa narrando as ações por parte da educadora antecipadamente à execução foram elementos presentes nas rotinas alimentares. Não houve ato mecânico, automatizado ou imposto por parte da educadora. O convívio afetivo marcou a rotina e as práticas de comer. Cadeirões, carrinhos, almofadões de apoio nas costas e 'bebês confortos' não se apresentaram como mecanismos de suporte à alimentação infantil e o ato de alimentar-se não se constituiu em uma experiência fatigante ou insensível. Não se forçou a comer, o tempo de mastigação e de intervalo para nova manifestação de interesse foram respeitados.

**Figura 10** - Ambiente de alimentação dos bebês



Fonte: Arquivo pessoal

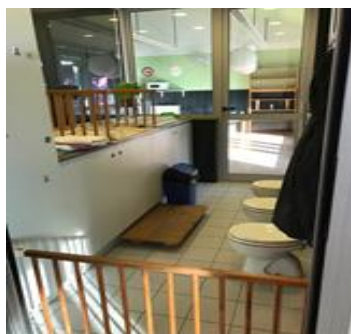
Sobre a troca de fraldas, esta ocorreu em um ambiente com os materiais à disposição da educadora. Houve atenção ao trocar, o respeito ao corpo, a participação infantil e o toque sutil.

O momento de troca de fraldas se constituiu em um momento tranquilo. A criança ficou em pé, segurando os apoios de madeira. A educadora foi falando tudo o que ocorreria e foi pedindo ajuda da criança. A criança estava atenta a troca e também olhava as outras coisas da sala. A educadora contou que quando chega perto do trocador vai sentindo qual posição a criança prefere para trocar a fralda: se ela já coloca seu peso para deitar ou se já busca apoio para as mãos para ficar em pé, durante a troca. Depois, em outro momento, ao final do dia, essa mesma criança teve a troca de sua fralda novamente e a troca foi feita com a criança deitada. Durante a troca de fralda, a educadora chama a atenção para os pés, estimula e guia a criança para que aquele fazer seja feito junto, com sua ajuda. (DC n. 3/2019)

O momento da troca de fraldas se revelou como mais um conjunto de gestos e narrativas que envolvem a relação de vínculo afetivo entre educadora e bebê ou criança. Ao mesmo tempo, a educadora que expressa todo seu respeito e cuidado com o corpo e emoções que o bebê ou a criança pode vir a manifestar realiza a troca de fraldas conversando, olhando atentamente e explicando tudo o que está fazendo. Ao mesmo tempo que a educadora explica, ela também envolve e coloca a criança como participante real no momento.

No trocador de fraldas, algumas crianças apresentam a postura de maior interesse de uma ação em pé ou deitada. A troca de fraldas foi feita com a educadora pedindo ajuda, seja para subir uma perna, ou para levantar a calça. O diálogo e a participação estiveram presentes de forma intensa, com respeito a cada gesto infantil. Quando a troca foi feita com a criança deitada, seguiu-se os mesmos princípios, com destaque para o contato visual e a fala calma que permearam todo o momento. O respeito se expressou durante toda a troca, desde comunicar o bebê ou a criança que é necessário trocar a fralda, com pedido de licença pela educadora para realizar os movimentos de higiene do corpo infantil. A delicadeza, a atenção, o diálogo, o olhar e os gestos sutis e respeitosos das educadoras marcaram estas práticas, de modo que os bebês e as crianças ficaram calmas e confortáveis nesses momentos.

Figura 11 - Visão panorâmica do ambiente de higiene infantil

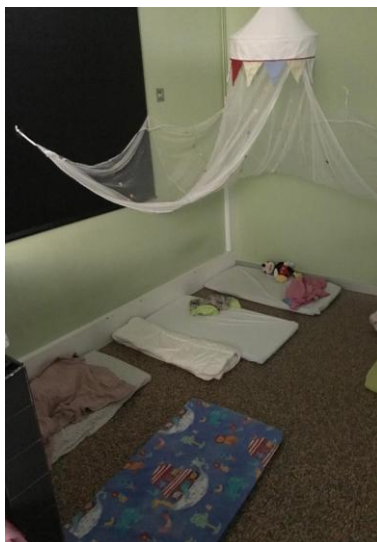


Fonte: Arquivo Pessoal

Na rotina do descanso, os momentos de sono foram respeitados no que se refere ao interesse e tempo de cada bebê ou criança ocorrendo ou não durante a permanência diária na instituição. Em algumas situações, a criança permanecia por interesse próprio um pouco de tempo deitada no colchão, mas sem dormir. O ambiente para o sono foi organizado pelas educadoras, ou seja, os colchões ficaram dispostos em uma sala sem iluminação direta, de modo a promover um ambiente tranquilo e acolhedor. Cada bebê ou criança pequena tinha seu colchão, não havia berços ou 'chiqueiros'. Se havia um pano ou objeto de interesse ou vínculo do bebê ou da criança (como um ursinho, um cobertor ou uma 'naninha'), o mesmo ficou junto a cada uma.

O espaço do sono era um ambiente coletivo em que todos os colchões pequenos estavam no chão, próximos, mas não unidos. O espaço era mais escuro que as outras partes da creche, mas não era totalmente escuro, do corredor passava alguma luminosidade, o que permitia ver as pessoas e os objetos que haviam no ambiente. O silêncio no coletivo foi valorizado e incentivado, nessas situações (DC n. 04/2019)

Figura 12 - Espaço de descanso



Fonte: Arquivo Pessoal

Os bebês engatinharam ou foram sozinhos para esse ambiente de sono e de descanso de maneira voluntária, porém sempre acompanhados de uma educadora. Alguns foram andando, outros aceitaram o colo para chegarem mais rapidamente aos seus colchões de descanso. A disposição para o sono manifestava-se e as educadoras, de maneira cuidadosa e sensível, encaminhavam os bebês ou crianças para o descanso. O bebê não foi deitado pelo adulto, mas de forma autônoma se locomoveu para o colchão do jeito que preferiu. Não foi sacudido para dormir, 'embaçado' no colo ou deitado de olho aberto com manifestação de não interesse por esse momento, materializado pelo choro ou tensão por estar naquele lugar. Televisores não existiam no ambiente

ou não ocorreram práticas que, forçosamente, impunha o sono para cada um ou mesmo para todos no mesmo horário.

A educadora ao perceber que outra criança estava sonolenta perguntou à ela se podia levá-la para dormir e ela concordou, esticando os braços. Foi para o colo da educadora que, com muito cuidado à levou, colocou no colchão permanecendo um tempo observando. (DC n. 03/2019)

## Considerações Finais

A pesquisa foca uma creche espanhola pública tomada como estudo de caso, considerando que a abordagem Pikler em contexto espanhol, assim como em contexto brasileiro ainda representa um desafio e uma limitação em termos de produção de estudos científicos com a teoria e de incursão em programas de formação profissional, especialmente em cursos de Pedagogia ou formação profissional continuada de educadores e educadoras na faixa etária de 0 a 3 anos.

Os resultados evidenciaram que a creche estudada apresentava um quadro valorativo de organização e disponibilização de espaços tanto internos como externos transformados em contextos educativos ou ambientes educadores. Esta oferta e planejamento cuidadoso e detalhista com o ambiente, objetos e brinquedos, compondo materiais diversos do cotidiano como madeira, tecido, caixas, blocos (não estruturados) e não plastificados, em sua maioria, se revelaram como importantes elementos nos processos de organização de experiências de descoberta, de exploração autônoma e para interações. A possibilidade de escolha e de movimento livre, como brincar livre nos ambientes se apresentaram como potentes ações para o desenvolvimento global dos bebês e das crianças pequenas, participantes deste estudo.

O respeito, a delicadeza, a sensibilidade das relações e a afetividade também foram características que se mostraram presentes nas práticas de alimentação, descanso e troca de fraldas, fazeres do cotidiano que não foram mecanizados, automatizados ou realizados de forma dissociada do envolvimento e da real participação infantil. O vínculo contínuo com uma educadora central, a observação atenta desta profissional e as relações afetivas construídas no cotidiano, também ficaram evidenciados por meio dos resultados encontrados.

A teoria de Pikler se apresenta profundamente contributiva quando se trata do desenvolvimento global de bebês e de crianças bem pequenas com valorização do vínculo, da autonomia e da motricidade livre. O brincar livre possibilita descobertas e o corpo em ação, de forma espontânea. Quando assumida como uma referência teórica em projetos educativos de creches, o processo de educar e de cuidar ganha ampla qualidade. Um segundo elemento é que o conhecimento da abordagem pode desencadear, em contextos de formação contínua de profissionais, como educadoras de creches, uma resignificação e transformação de ideias, concepções e crenças sobre as potências infantis e com isso, um redirecionamento das práticas na Educação Infantil visando o desenvolvimento global.

Sabe-se que há diferenças históricas, sociais, investimentos financeiros e políticos, tal como culturais entre Espanha e Brasil, mas os aspectos evidenciados são ainda desafios, especialmente no solo brasileiro, com uma superação de práticas espontaneístas e higienistas em creches públicas. Isso

não significa que, de forma generalizada, o atendimento realizado nas creches brasileiras é, por si, defeituoso, não qualitativo em sua totalidade educacional. Há muitas variáveis ou aspectos envolvidos, como número de bebês por educadoras, qualidade de material e de ambiente institucional proporcionado pelas redes públicas (prefeituras), carreira de magistério na creche, formação das profissionais, condições salariais para dedicação, tempo semanal para formação contínua programada, etc.

Mas, infelizmente ainda há existência de práticas em creches (tanto brasileiras quanto espanholas) que são distantes daquelas referenciadas por uma proposta educativa que vivida no cotidiano, de fato, não somente intenciona, mas materializa ações de educadoras para a promoção do desenvolvimento global como oferta diária nos momentos de sono/descanso, alimentação, troca, interação de bebês e crianças com materiais, brinquedos e com o ambiente organizado. Momentos esses do cotidiano de creches que valorizem a formação humana, ou seja, o bebê ou a criança pequena em si e atos ou fazeres respeitosos, por parte dos profissionais.

Os resultados mostraram ainda que é possível realizar práticas mais humanas repensando atitudes, posturas, ações de cuidados e da organização do ambiente e dos materiais. Para tanto, investir na formação das educadoras tomando, por exemplo, os contributos de Emmi Pikler para o trabalho em creches se mostra como um caminho qualitativo e transformador de práticas.

Mesmo considerando as limitações de um estudo de caso, sem mapeamento de outras instituições de educação infantil públicas espanholas ou mesmo brasileiras, os achados científicos são colaborativos para a socialização e apropriação de conhecimento e para o debate sobre a relevância do ambiente, dos materiais, do cotidiano e das relações de confiança e de vínculo na faixa etária atendidas. Tais contributos são referências exitosas para inspirações piklerianas na educação infantil brasileira e podem ser tomados como fontes para projetos educativos amplos de prefeituras ou mesmo práticas locais contextualizadas nas instituições creches.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, R; BIKLEN, S.

**Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, p.150-175, 1994.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução: Patricia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHOKLER, Myrtha. **El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano**: coherencia entre teoría y práctica. s.d. Disponível em: <[https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA\\_CHOKLER\\_El\\_concepto\\_de\\_autonomia\\_e\\_n\\_el\\_des.\\_infantil-ARGENTINA.pdf](https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA_CHOKLER_El_concepto_de_autonomia_e_n_el_des._infantil-ARGENTINA.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.



ESPAÑA. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. **Legislación consolidada**. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> (2006). Acesso em 20 de dez. 2020.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omniscência. 2008.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução

de Suely Amaral Mello. Araraquara – SP, Junqueira&Marin, 2011.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução Alyne Azuma, Claudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.

PIORSK, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**. Educação até 3 anos. São Paulo. Omniscência. 2017.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? IN: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 39-52.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Artmed, 2001.