

# Direitos Humanos de bebês e crianças pequenas: um olhar direcionado à Abordagem Pikler<sup>1</sup>

## *Human Rights of babies and young children: A look at the Pikler Approach*

Nicole Rivello Fortes de Almeida\*  
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel\*\*

### Resumo

A partir de um olhar direcionado à Abordagem Pikler, aos seus fundamentos e práticas, o presente artigo busca demonstrar e analisar a abordagem como um importante instrumento para a substancial efetivação e garantia dos direitos humanos de bebês e crianças pequenas na ação pedagógica de creches e escolas de educação infantil. Uma abordagem que eleva os próprios sujeitos a atores principais de seu desenvolvimento, apesar de reconhecer o adulto de referência como agente fundamental para essa garantia, que vai muito além do cuidar, alimentar e brincar, mas que pauta todas suas ações na afetividade, estabilidade do vínculo com o adulto-referência, no movimento livre e autônomo e no bom estado de saúde. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre a Abordagem Pikler, relacionando-o a satisfação do direito à educação desde o nascimento.

**Palavras-chave:** Educação de bebês. Abordagem Pikler. Currículo. Primeiríssima Infância.

### Abstract

From a perspective of Pikler approach, it's foundations and practices, the present paper seeks to demonstrate and analyze the cited approach as an important instrument for the substantial realization and guarantee of the human rights of babies and young children in the pedagogical activities of infant toddler center. An approach that elevates the subjects themselves as the main actors of their development, despite recognizing the adult as a fundamental reference agent to this guarantee, beyond caring, feeding and playing, guiding stability in all their actions in affectivity, bonding reference adult stability in the autonomous and in the free movement as well as good health. It's a bibliographical study on Pikler approach, relating effectuation at the right to education from birth.

**Keywords:** Baby's education. Pikler Approach. Curriculum. First Childhood.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica (IC).

\* Especialista em Direito Processual pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bacharel em Direito pelo Unilasalle-RJ. Advogada; Acadêmica de pedagogia pelo Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ) e bolsista de Iniciação Científica FAPERJ; É membro da Rede Pikler, Brasil; E-mail: [nicole.fortes@soulasalle.com.br](mailto:nicole.fortes@soulasalle.com.br)

\*\* Doutor em Comunicação (PUC-Rio), tendo realizado estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da UFF; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa); Professor dos cursos de graduação e pós-graduação do Unilasalle-RJ; E-mail: [marcelo.mocarzel@lasalle.org.br](mailto:marcelo.mocarzel@lasalle.org.br)

## Introdução

Propostas pedagógicas específicas para a educação e cuidados de bebês e crianças de até três anos de idade que respeitem o ritmo, a singularidade e que promovam o desenvolvimento de forma tranquila e respeitosa, sem estímulos invasivos, ainda são pouco difundidas tanto no Brasil, quanto no exterior. Geralmente, as propostas destinadas à educação de crianças de quatro e cinco anos também são oferecidas aos menores, sem que haja respeito à singularidade e às necessidades específicas desse público, desrespeitando, por conseguinte, seus direitos fundamentais.

Apesar disso, desde a quarta parte do século XX, com as lutas feministas e a chegada da mulher ao mercado de trabalho, as aspirações pela oferta de vagas em creches tomaram destaque nos movimentos sociais da época, mas, sobretudo no século XXI, com a edição da Emenda Constitucional nº 59/2009 e, posteriormente, com a lei 13.005 de 2014, eclodiu um crescimento exponencial na demanda por creches e espaços de educação infantil que atendessem crianças de zero a três anos de idade, evidenciando a chegada cada vez mais cedo dos bebês aos espaços de educação coletiva.

Essa chegada dos bebês ao espaço escolar tornou mais do que necessária a formação continuada dos educadores, além da adequação dos espaços para receberem e lidarem cotidianamente com os bem pequenos sem transformar a rotina em mera escolarização, o que seria um grande equívoco e resultado da desinformação.

Nesse sentido, este ensaio tem como objetivo central demonstrar que a Abordagem Pikler, criada pela da médica pediatra Emmi Pikler na primeira metade do século XX em Budapeste, logo após a Segunda Guerra Mundial, é um caminho que proporciona a garantia e efetivação dos direitos fundamentais de bebês e crianças bem pequenas, preservando um respeito profundo a eles. Essa prática respeitosa enxerga as necessidades dos bebês e crianças muito além do alimento, da saúde e do brincar, constituindo uma didática não só possível, mas necessária quando se fala da educação de bebês e crianças de zero a três anos, sobretudo nas ações pedagógicas de creches e escolas de educação infantil.

Para tanto, o trabalho será desenvolvido a partir de estudo bibliográfico, no qual serão analisados os fundamentos da abordagem e do trabalho no Instituto Emmi Pikler, anteriormente chamado de Instituto Lóczy, na cidade de Budapeste, registrados e publicados pela pediatra e por seus colaboradores e sucessores no Instituto, como sua filha Anna Tardos e sua colega Judit Falk, além de outras produções científicas como artigos e livros publicados por discípulos e pesquisadores desta abordagem destinada à primeiríssima infância, como Geneviève Appel e Myriam David.

Com a finalidade de entregar os objetivos propostos, o artigo foi dividido em três seções: na primeira apresenta-se um panorama do direito à educação dos bem pequenos no ordenamento brasileiro, relacionando-o aos direitos humanos e às especificidades da primeiríssima infância em relação ao desenvolvimento humano, dialogando com os direitos dos bebês e crianças pequenas já consagrados pela legislação Pátria. Mais do que garantidos em uma letra fria de lei, precisam estar no centro das políticas públicas e serem compreendidos pela sociedade como prioridade absoluta para serem efetivados.

Na segunda, apresenta-se a trajetória de Emmi Pikler até a consagração da abordagem, ressaltando o momento histórico em que surgiu, os principais objetivos e

pressupostos para a aplicação no contexto de educação e cuidados dos bem pequenos, além da história de sua criadora, relacionando-a com as premissas de respeito, humanização e garantia de direitos humanos da primeiríssima infância.

Finalmente, na terceira seção, a abordagem é apresentada de forma mais pormenorizada, como instrumento para a efetivação dos direitos dessa população ainda carente do “saber fazer” e do “que fazer” à altura das necessidades que possuem, no cotidiano de uma instituição de educação coletiva de bebês e crianças de até três anos, dando ênfase aos cuidados pessoais, ao vínculo de afetividade com o adulto de referência, ao movimento autônomo e ao brincar livre dos bebês. Nesta última seção, realiza-se também uma breve apresentação dos dez direitos piklerianos das crianças bem pequenas que frequentam creches e escolas de educação infantil, elaborado pela Escola Emmi Pikler de Budapeste.

## **1 Educação de bebês e crianças pequenas: direitos e garantias para um desenvolvimento saudável, integral e respeitoso**

A história dos bebês e crianças bem pequenas nos espaços de educação coletiva no Brasil inicia sob a égide assistencialista, para atender as necessidades das mães pobres que precisavam trabalhar (KUHLMANN JR., 2000). Foi apenas durante o regime militar da década de 1970, com a chegada da mulher de classe média ao mercado de trabalho, que as creches passam a ganhar uma legitimidade social para além da pobreza, erigindo o Movimento Luta por Creche. Uma das principais bandeiras do movimento era superar o caráter assistencial que as creches tinham e vinculá-las ao cunho educacional, passando a ser um direito da própria criança e não apenas da família ou da mãe.

A luta pela pré-escola gratuita, popular e democrática foi na esteira de outros movimentos políticos e sociais da época, impulsionando a redemocratização do País, finalmente consagrada pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB em outubro de 1988.

A Carta Magna de 88 elevou o direito à educação a um direito fundamental social básico de caráter geral, protegido sob o regime jurídico reforçado de direitos e garantias individuais, Cláusulas Pétreas. Importa dizer que o direito à educação é também abrangido pela concepção de direitos humanos, conceituado pela doutrina (por todos, SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2017) como os direitos fundamentais da pessoa humana reconhecidos pela ordem jurídica internacional<sup>1</sup> e com pretensão de validade universal, para todos os povos e lugares, assim, de caráter supranacional e universal.

Apesar da CRFB/88, no texto originário, ter disposto no artigo 208 inciso IV que é dever do Estado garantir o atendimento de crianças de até seis anos de idade em creches e pré-escolas<sup>2</sup>, a oferta de vagas pelos municípios era deficitária e não atendia a demanda da população, levando à judicialização do direito à educação de crianças bem pequenas. O atendimento a esses sujeitos não era priorizado pelo Poder Público em razão do caráter não obrigatório que possuía. Todavia, o Supremo Tribunal Federal, ao ser provocado, entendeu o

<sup>1</sup> O direito à educação está garantido no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos do Homem de 1948.

<sup>2</sup> Texto originário do artigo 208 IV da CRFB/88: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” posteriormente alterado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, reduzindo a educação infantil para até 5 (cinco) anos de idade.

direito à educação gratuita como direito subjetivo desde a mais tenra idade, inclusive, situando-o na esfera do mínimo existencial, incorporado à dignidade da pessoa humana, conforme descrevem Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2017, p. 652):

[...] o RE 436.996/SP (DJ26.10.1995): reconhece a existência de um dever constitucional do Poder Público (notadamente do Município) em assegurar o **atendimento gratuito de crianças até seis anos de idade em nível de pré-escola**, a partir de uma compreensão ampla do direito à educação. [...]

No que diz com o vínculo entre o direito à educação infantil e o mínimo existencial, v., em especial, o AgIn 564.035/SP (DJ 15.05.2007), que assegura o direito da criança obter vaga em creche municipal, acentuando que **“a educação compõe o mínimo existencial, de atendimento estritamente obrigatório pelo Poder Público**, dele não podendo se eximir qualquer das entidades que exercem as funções estatais. **O mínimo existencial afirma o conjunto de direitos fundamentais sem os quais a dignidade da pessoa humana é confiscada**. E não se há de admitir ser esse princípio mito jurídico ou ilusão da civilização, mas dado constitucional de cumprimento incontornável, que encarece o valor de humanidade que todo ser humano ostenta **desde o nascimento** e que se impõe ao respeito de todos”

(rel. Min. Cármen Lúcia Antunes Rocha). [...] (grifos nossos).

Entretanto, foi apenas a partir de 2009 com a Emenda Constitucional nº 59/2009, cuja alteração tornou obrigatório o ensino a partir dos quatro anos de idade em pré-escola, que a educação infantil começa a expandir. Nesta esteira, em 2013, a lei 12.796 estabelece a pré-escola como a primeira etapa da educação básica e a atribui expressamente na lei como direito subjetivo, possibilitando a qualquer cidadão, individual ou coletivamente exigir o seu acesso público e gratuito em qualquer das etapas da educação básica obrigatória.

Todavia, como ressaltado acima, precedentes do STF já reconheciam o direito subjetivo à pré-escola desde 1995, com o RE 436.996/SP e, posteriormente, a Ministra Carmem Lúcia em 2007 proferiu emblemática decisão no AgIn 564.035/SP, considerando a educação como condição para o exercício da dignidade da pessoa humana e, portanto, constituindo direito subjetivo desde o nascimento. Ademais, no mesmo sentido, tem-se o AI761908 RG de relatoria do Ministro Luiz Fux, com repercussão geral, no qual reconhece a autoaplicabilidade do artigo 208 inciso IV e, portanto, confirmando o direito subjetivo à creche e pré-escola, desde o nascimento.

Finalmente, com a vigência da lei 13.005/2014 a expansão da educação infantil se torna mais significativa e é encarada como Política Pública, através do Plano Nacional de Educação – PNE<sup>3</sup>, que estabelece a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de vagas para atender crianças de zero a três anos de idade.

Nesse sentido, em 2010, o acesso de crianças de até três anos de idade em creches era de 23,5% (vinte e três e meio por cento) e em 2019, último panorama disponibilizado pelo Observatório do PNE, 37% (trinta e sete por cento) das crianças nesta faixa etária estavam

---

<sup>3</sup> A meta nº 1 do PNE é universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024.

matriculadas na creche. Com isso, apesar da ampliação de vagas para o acesso gratuito à creche, é possível verificar que ainda é insuficiente e está 13% distante do cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2019)

É relevante salientar que foi, a partir da CRFB/88, que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos no ordenamento jurídico brasileiro, representando uma importante conquista e que levou o país a entrar no “seleto rol das nações mais avançadas na defesa dos interesses infantojuvenis” em todo o mundo (AMIN, 2019, p. 58). Dois anos após, para regulamentar e implementar o novo sistema de proteção, o Brasil edita a lei complementar nº 8.069 de 1990 criando o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e incorpora em seu texto compromissos de direitos e garantias expressos na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovado pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1989 e ratificado pelo Brasil em setembro de 1990.

Ademais disso, o Marco Legal da Primeira Infância, lei nº 13.257/16, complementa o destacado sistema de garantia de direitos das crianças, reforçando a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente no ordenamento brasileiro. No entanto, apesar da qualidade e amplitude da garantia legal, há um hiato entre a previsão e sua real efetivação. Nesse sentido, nas linhas de Bobbio (2004, p. 60):

Descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Sobre isso, é oportuna ainda a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil.

Caminhando para objetivar a satisfação dos direitos das crianças bem pequenas em espaços de educação coletiva, há a necessidade de se pensar como ela se dará, o que é necessário fazer para alcançar essa satisfação e quais são as verdadeiras necessidades desses sujeitos.

Partindo de exemplos como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças, no qual o Brasil é signatário, que prevê no artigo 26.2 que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana; avançando para a lei nº 13.257 de 2016, artigo 4º, inciso III, que estabelece que as políticas públicas voltadas para a primeira infância devem respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais e, por último, chegando na Base Nacional Comum Curricular (2018), a qual estabelece como direitos de aprendizagem para a educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, pode-se chegar a algumas das respostas para as perguntas anteriores.

Entretanto, no cotidiano de berçários, creches e escolas de educação infantil que atendem a primeiríssima infância, como efetivar na prática esses direitos de aprendizagem e respeitar os ritmos e a individualidade do desenvolvimento de cada sujeito, de modo a alcançar a plena expansão da personalidade humana?

É procurando responder a esse questionamento que este trabalho foi desenvolvido, buscando nos fundamentos e práticas da Abordagem Pikler um instrumento e caminho para a efetivação dos direitos humanos de bebês e crianças pequenas.

## **2 Emmi Pikler – uma trajetória em busca da humanização nos cuidados e efetivação das garantias e direitos de bebês e crianças pequenas**

Emilie Madeleine Reich nasceu em 9 de janeiro de 1902 em Viena, na Áustria, era filha de um artesão húngaro e uma professora austríaca de jardim da infância (CHAHIN; TARDOS, 2018, p. 201). Na época de seu nascimento, a Áustria e a Hungria constituíam monarquias e domínios do Império Austro-Húngaro, dissolvido após a Primeira Guerra Mundial, em 1918.

Ainda criança, em 1908, sua família se muda para Budapeste, e, pouco anos depois, Emmi Pikler perde sua mãe. Ela passa grande parte de sua vida na Hungria, em companhia de seu pai e em 1920 volta para cursar medicina na Universidade de Viena, onde se especializa em pediatria, tendo, como seus grandes mestres e influenciadores, o médico pediatra e cientista Clemens Von Pirquet e o cirurgião pediatra Hans Salzer (CHAHIN; TARDOS, 2018). O primeiro via o sistema de vida do bebê em sua integralidade, alinhando corpo e mente, o que impressionou Pikler. Além disso, o cientista orientava os estudantes a realizarem os cuidados com os bebês e crianças pequenas da maneira menos desagradável possível para eles. Na mesma linha de pensamento, Salzer se preocupava em manter uma relação com o bebê durante os atendimentos e, caso ele chorasse, deveria primeiro acalmá-lo para dar prosseguimento ao cuidado médico. De forma nenhuma se deveria deixar o bebê chorando durante o atendimento (FALK, 2021). Essas condutas respeitosas e os ensinamentos sobre saúde integral impactariam Emmi Pikler para o resto de sua vida e constituiriam a base para sua atuação profissional, considerando o bebê como um sujeito sensível, ativo, competente desde o seu nascimento e como tal deve ser tratado.

Foi, durante sua atuação na Clínica Pirquet, hospital vizinho a um bairro operário de Viena, que Emmi Pikler fez constatações importantes sobre o desenvolvimento infantil, construindo sua tese sobre o movimento livre. Pikler passou a observar que entre as cirurgias ortopédicas pediátricas e fraturas graves atendidas no hospital, a grande maioria acontecia em crianças residentes de bairros nobres, de famílias com boas condições financeiras que as mantinham em ambientes superprotegidos e vigiados, e cujos acidentes deram-se no próprio ambiente residencial ou em passeio com a família. (FALK, 2021)

Ao contrário disso, ao redor do hospital, observava-se diariamente muitas crianças de classe social menos favorecida brincando livremente na rua, correndo, subindo e descendo em árvores e explorando o ambiente de forma livre e em diversas situações. Essas crianças dificilmente se machucavam grave ou faziam fraturas, os machucados geralmente eram superficiais como arranhões e hematomas. Ali, Pikler se convence sobre a necessidade das crianças se movimentarem livremente desde muito cedo, explorando o ambiente e conhecendo a si mesma, pois assim passa a compreender seu próprio corpo, aprendendo inclusive a cair e ser mais prudente em suas ações, já que conhece bem seus limites e capacidades. (FALK, 2021)

Ao refletir sobre como os bebês são tratados pelas famílias nos primeiros anos de vida, ela percebe que há uma unanimidade em deixá-los no berço durante muitos meses, em seguida levá-los ao colo em posição sentada e, no desejo de colocá-los a socializar com o mundo, antecipam suas posturas na tentativa de ensiná-los a sentar, a ficar de pé e caminhar,

realizando exercícios motores para isso. No entanto, Pikler acredita que essa estimulação não contribui para o desenvolvimento dos bebês e defende a ideia da não intervenção direta, ou seja, da não antecipação de nenhuma postura que o bebê não consiga alcançar por conta própria (FALK, 2021).

Em 1930, Emmi Pikler se casa com o pedagogo progressista húngaro György Pikler e se muda para a Itália. No ano seguinte, nasce a primeira filha do casal, Anna Tardos, com quem eles decidem experimentar as teorias desenvolvidas por Pikler e compartilhadas com György, e não antecipam nenhuma postura não conquistada de forma autônoma por ela (CHAHIN; TARDOS, 2018). Documentam todo o seu desenvolvimento motor e, durante os cuidados, procuram manter um diálogo agradável, com gestos lentos e voz calma, respeitando seus desejos e preferências, que eram possíveis de serem compreendidos em razão da observação, da entrega à relação e da documentação que faziam.

Cabe ressaltar que, após o término de sua especialização em pediatria, em 1935, Pikler não teve muita abertura para trabalhar em hospitais, supõe-se que fatores como ser mulher e de religião judaica tenham contribuído para isso, sobretudo em razão do nazifascismo já estar presente na Europa à época. Assim, ela deu início ao trabalho como médica de família, acompanhando mensalmente o desenvolvimento de bebês em um sistema integral de saúde e aconselhando as famílias a seguirem sua teoria sobre o movimento livre, a importância do vínculo e saúde integral, que incluía alimentação e hábitos saudáveis.

Foram dez anos de atuação como médica de família, atravessando uma guerra mundial, a Segunda Guerra, quando sua família foi perseguida e seu marido preso por razões políticas. Algumas das famílias que a médica atendia deram-lhe acolhimento e documentos falsos, além de esconderem ela e sua filha, o que permitiu com que sobrevivessem neste turbado período. (CHAHIN; TARDOS, 2018).

A experiência como médica de família, além das pesquisas iniciadas na universidade durante sua formação a fizeram escrever e publicar, em 1940, o livro “O que sabe fazer seu bebê?”, editado muitas vezes em húngaro e em outras línguas estrangeiras.

Em 1946, após o fim da guerra, Pikler é convidada a assumir a direção de um abrigo em Budapeste, o Instituto Lóczy, que acolhia e cuidava de crianças em situação de abandono, ou que, por qualquer dos motivos, a família não podia cuidar. Logo que inicia seu trabalho, ela se depara com uma estrutura completamente precarizada, insalubre, sem humanização nos cuidados com os bebês, que aconteciam da forma mais rápida possível, como uma espécie de linha de produção. No abrigo, faltava, desde pantufas para vestir os pés descalços no inverno gelado, à água quente no chuveiro. Os berços utilizados eram os mesmos que existiam em hospitais e as mamadeiras não tinham sequer medidas para controle da quantidade de leite ingerida pelas crianças, para isso utilizavam concha de sopa como medidor. (FALK, 2021)

Emmi Pikler também se assusta com os sintomas de hospitalismo que encontrou ao assumir a direção do abrigo. A moléstia era pesquisada pelo psicanalista húngaro René Spitz, o qual constatou que crianças em situação de abandono ou ausentes de pai e mãe, que viviam muito tempo institucionalizadas e/ou privadas de afeto, desenvolviam com frequência sintomas como apatia, olhar vago, mutismo, insônia, perda de peso, atraso mental, sentimento de abandono, depressão, podendo ocasionar até a morte. O psicanalista, nesse momento, chamava a atenção da sociedade para a necessidade de transformação da maneira como os bebês eram tratados nas instituições de acolhimento. Ressalta-se que o momento histórico em questão era o fim da Segunda Guerra Mundial e havia um grande número de crianças em situação de

abandono nos, denominados à época, orfanatos da região e que morriam não por falta de higiene ou comida, mas sim por uma tristeza profunda, ocasionada pelos cuidados mecanizados, ausentes de vínculo afetivo (CHAHIN; TARDOS, 2018).

Dessa forma, conhecendo a tese de Spitz, a Dra. Emmi Pikler traçou como objetivo mudar a forma mecanizada como aquelas crianças eram tratadas, aplicando as teorias que havia desenvolvido em sua formação na universidade e no acompanhamento dos bebês que atendeu durante os dez anos como médica de família, culminando na comprovação das suas ideias. Os bebês que acompanhou se desenvolveram com boa desenvoltura motora, afetiva e psíquica, demonstrando autonomia, segurança e confiança em suas capacidades. Ela, portanto, almejava comprovar também ali, naquela instituição, que os bebês que fossem cuidados de acordo com suas teorias, atingiriam a vida adulta saudáveis em sua integralidade, felizes, e “capazes de estabelecer relações afetivas duráveis e profundas, integrando-se ativamente na sociedade” (FALK, 2021), mesmo com a privação da convivência familiar.

Após três meses à frente do abrigo, Emmi Pikler dispensou toda a equipe de enfermeiras e educadoras que existia no local, por resistirem a seguir as orientações trazidas por ela, inovadoras e consideradas duvidosas para a época. A equipe dava maior importância à contabilização de roupas e organização das tarefas do que à relação com os bebês. Assim, decidida a não perpetuar aquela situação e o hospitalismo ali presente, optou por contratar mulheres jovens, mesmo com baixo grau de instrução, mas que transpareciam calmas, com gestos leves e cuidadosos, preferindo ensiná-las desde o início a perceberem como o bebê, por menor que seja, se sente durante os cuidados, orientando-as a comunicarem antecipadamente suas ações, de forma carinhosa e utilizando um diálogo corporal que convide o bebê a participar ativamente da ação de cuidado a ele destinada (FALK, 2021). Assim, ele é visto como um ser ativo e protagonista de seu próprio cuidado e desenvolvimento, tendo a possibilidade de conhecer a si mesmo e ao mundo através do adulto que o cuida, formando uma imagem positiva de si e experimentando prazer, bem-estar físico afetivo e psíquico.

Nos anos seguintes, já era possível constatar os benefícios que sua direção proporcionou naquele ambiente, que, passados os anos de desconfiança, virou referência para o país. As “crianças Lóczy” eram facilmente identificadas por sua segurança, autonomia, desenvoltura motora e alegria. Apesar de não haver um acompanhamento regular das crianças depois de sua saída do Instituto, em visitas espontâneas, foi possível conferir e reafirmar o sucesso do “modelo Lóczy”, pois continuavam mantendo as características de ativas, serenas, alegres, confiantes e seguras. (FALK, 2021)

O Instituto passou a oferecer cursos e se transformou oficialmente em centro de pesquisa e referência aos cuidados de puericultura e educação. Em 1972, passou a funcionar também como Instituto Nacional de Metodologia das Instituições de Acolhimento e sua metodologia era procurada não somente por instituições, mas também por profissionais de puericultura e famílias de toda Hungria (CHAHIN; TARDOS, 2018).

Emmi Pikler deixa a direção do instituto em 1978, sucedendo-o para Judit Falk, sua principal colaboradora e, em junho de 1984, aos 82 anos, falece. Após dois anos de sua morte, o Instituto passa a se chamar Instituto Emmi Pikler, preservando seu legado e homenageando sua trajetória debruçada aos cuidados humanizados, à saúde integral e aos direitos dos bebês e crianças pequenas se desenvolverem autonomamente em seu próprio ritmo, em um ambiente de afeto, acolhedor e seguro (CHAHIN; TARDOS, 2018). Naquele momento, a direção do

Instituto já estava à cargo de sua filha Anna Tardos, que havia se formado em psicologia e dava continuidade ao trabalho da mãe, contribuindo para a consolidação da Abordagem Pikler.

Décadas depois, em 2006, com a abordagem já consolidada e prestigiada em diversos países, o abrigo começou a ser desativado em razão de um programa de governo, em que a União Europeia determinou que as crianças em situação de abandono deviam passar a ser preferencialmente enviadas para famílias de acolhimento e em 2011 ele encerra completamente as atividades como abrigo, passando a funcionar como creche, centro de formação de educadores e grupo de observação pais e filhos (SOARES, 2020).

O legado deixado por Pikler passou a ser difundido e prestigiado por todo o mundo e considerando a chegada cada vez mais cedo dos bebês em ambientes de educação coletiva e a escassez de uma metodologia educacional específica para esta faixa etária que contemple as especificidades das crianças bem pequenas, tornou-se mais que necessária, urgente, pois, geralmente, as metodologias e abordagens pedagógicas voltadas para crianças de quatro e cinco anos também são aplicadas aos menores, sem que atendam suas necessidades.

Nesse sentido, ainda há um caminho a ser percorrido para o reconhecimento dos direitos dos bebês e crianças pequenas em ambientes de educação coletiva, bem como para a formação continuada dos educadores para desempenharem esse papel. Paulo Fochi et al (2017), em 2017, chamou atenção para este fato afirmando que a docência na creche é uma profissão que está por ser inventada.

As bases que fundamentaram todo o trabalho de Emmi Pikler e de suas colaboradoras no Instituto, portanto, podem ser claramente identificadas em quatro princípios fundamentais e indissolúveis, visto que, se um deles não for observado, os demais também não podem acontecer:

- Valor da **atividade autônoma**;
- Valor de uma **relação afetiva privilegiada** e importância do caráter específico que convém lhe atribuir no contexto institucional;
- Necessidade de favorecer na criança a tomada de **consciência dela mesma** e de seu ambiente;
- Importância de um **bom estado de saúde** física que contenha, mas que também, em parte, resulte da boa aplicação dos princípios precedentes. (APELL; DAVID, 2021, p. 51) (grifos nossos)

A partir desses princípios, foi construído um trabalho sólido de uma abordagem adequada à primeiríssima infância e consolidada por estudos e pesquisas que comprovaram sua eficiência ao longo da vida.

Apesar de ter sido desenvolvida e reconhecida mundialmente através da atuação no Instituto Pikler, inicialmente como instituição de acolhimento, Judit Falk (2021) é assertiva ao afirmar que a abordagem não deve limitar-se às instituições de acolhimento. Os anos seguintes, com a atuação do Instituto como creche, são capazes de comprovar a eficácia desta abordagem à primeiríssima infância.

### 3 A abordagem Pikler no cotidiano de creches e berçários

Emmi Pikler reconhece a criança como um ser capaz desde o seu nascimento e desenvolve sua abordagem pautada nos princípios de vínculo de afetividade, autonomia,

movimento livre e boa saúde física e mental, como já destacado anteriormente. A criança é compreendida como uma pessoa capaz e completa em cada momento de sua vida, ao mesmo tempo que está em constante desenvolvimento (FALK, 2016). Assim, ela é completa para realizar uma ação espontânea, fruto de sua própria iniciativa, correspondente com sua capacidade cognitiva e motora.

Nesta etapa da vida, até os três anos de idade, o adulto é essencial para a sobrevivência desses sujeitos. Porém, muito mais do que simples ações mecânicas de cuidados e suprimento de necessidades básicas, o adulto (educador, no caso das instituições de educação) possui o papel importante de criar as condições de equilíbrio para que aconteça o desenvolvimento emocional, afetivo, psicomotor e intelectual.

A abordagem de Emmi Pikler se fundamenta na relação estável e de afeto com o adulto de referência e a partir da estabilidade afetiva os demais princípios são desenvolvidos, proporcionando o desenvolvimento integral do sujeito. Essa prática respeitosa, que enxerga as necessidades dos bebês e crianças muito além do alimento, saúde e brincar, é aqui defendida como importante instrumento para a efetivação e garantia dos direitos humanos de bebês e crianças pequenas, sobretudo nas ações pedagógicas de creches e escolas de educação infantil.

A relação estável e contínua com o adulto constitui um dos elementos estruturantes da personalidade da criança e é elevada a princípio fundamental na abordagem Pikler. As aquisições obtidas desde os primeiros meses de vida integrarão à personalidade em um processo de estruturação, se a criança se desenvolve em um contexto de vínculos interpessoais estáveis e de qualidade. É também condição fundamental para a saúde mental e para o sucesso no desenvolvimento e socialização na primeira infância (FALK, 2016). A partir da estabilidade na relação, a formação do vínculo afetivo é oportunizada e gera um sentimento de segurança e confiança ao bebê, permitindo que ele se desenvolva seguro de si mesmo e se sinta capaz.

No ambiente familiar, a constância e regularidade dos cuidados, geralmente desempenhados pela mãe, proporcionam a estabilidade necessária para o seu desenvolvimento mental sadio. Já no meio coletivo educacional e institucional, não acontece com a mesma facilidade. Os motivos são óbvios, a começar pela quantidade de bebês e crianças pequenas e pela necessidade de se impor turnos de trabalho. Diante disso, para assegurar a estabilidade e continuidade das relações, é necessário variar o menos possível os educadores que se encarregarão dos cuidados com o bebê, estabelecendo uma referência para ele.

No Instituto Pikler, orienta-se a formação de pequenos grupos estáveis com seis a nove crianças para três educadoras. Para intensificar o caráter pessoal da relação, destaca-se uma educadora para ser a referência de duas a três crianças do grupo e, ao todo, quatro educadoras acompanharão toda a trajetória da criança no Instituto. A educadora de referência será a primeira responsável pelo bem-estar da criança, promovendo a continuidade e estabilidade da relação pessoal. (APELL; DAVID, 2021)

Importante se faz destacar que a continuidade da relação também se dá por meio do registro do cotidiano da criança. A educadora de referência deve documentar suas observações, registrando o que ela se interessou mais no dia, como se sentiu, os desafios que enfrentou, as novas conquistas e até os pequenos detalhes da vida cotidiana. As observações escritas permitirão aos diferentes educadores manterem a coerência e continuidade nos cuidados, deixando a criança sempre viva e presente na mente de todos que cuidam dela. Essa prática também evita que as atitudes dos educadores sejam marcadas por emoções extremas, mantendo um caminho equilibrado e estável. (FALK, 2016)

A estabilidade não se restringe à relação com os educadores, mas também se aplica ao ambiente, aos objetos, aos locais onde os bebês e crianças pequenas os encontrarão diariamente e ao desencadeamento das ações que serão destinadas a eles. Preferencialmente, devem ocorrer na mesma ordem, facilitando a formação de imagens mentais e possibilitando a previsão do que irá suceder. Essa continuidade favorecerá o sentimento de segurança e a formação do contexto de vida do bebê e da criança bem pequena.

Ao nascer, o bebê não possui consciência de sua identidade subjetiva. Ela começa a ser construída por meio da relação estável com o adulto e é o marco de um relacionamento de qualidade que permitirá que o bebê tome consciência de quem lhe cuida e de si ao mesmo tempo. A compreensão do bem pequeno como sujeito competente e não passivo, fará com que o educador o inclua na relação e estabeleça um diálogo com ele desde muito cedo, nomeando o que está sendo feito, as partes do corpo que são tocadas, assim como os sentimentos e sensações que percebe nele. Isso facilitará a construção de seu esquema corporal e a tomada de consciência de si no espaço que ocupa.

O desenvolvimento da consciência de si mesmo também está diretamente relacionado ao sentimento de continuidade de existência. Nesse sentido, o vínculo afetivo com o adulto possui grande relevância, pois a criança atribui ao próprio “eu” não apenas o que viveu, mas o que sua referência conta a ela sobre o que viveu no passado, sobre o que vive no presente e sobre a imagem que possui dela.

A constituição do afeto com o educador de referência, resultado da relação de qualidade, proporcionará a ele a decodificação dos gestos, sinais e expressões corporais do bebê que representem prazer, satisfação, conforto, desconforto, suas demandas e necessidades. Suzana Soares (2020, p. 23) nomeia esse conjunto de movimentos expressivos como um “código corporal” que passa a ser possível de ser decifrado pelo adulto de referência.

Ao compreender que o vínculo de afetividade é a base para o desenvolvimento sadio e a porta de entrada para a acumulação de conhecimentos sobre o “eu”, formando a própria identidade pessoal e a integridade individual da criança, e que é o responsável por proporcionar a segurança necessária para a compreensão do mundo e para a exploração do ambiente de forma autônoma, ele ganha destaque na atuação pedagógica, assim como os momentos que favorecem a criação e o fortalecimento deste vínculo, como os de cuidados pessoais.

Os momentos de cuidados, como banho, troca, alimentação, sono e vestir são privilegiados para a criação e fortalecimento do vínculo afetivo. O educador precisa se entregar por inteiro à relação, incluindo o bebê a todo momento na ação que lhe diz respeito.

Durante os cuidados, o adulto manipula o corpo do bebê e se coloca frente a ele, podendo perceber suas sensações ao tocá-lo, se estão agradáveis ou não e adequar seus gestos e ações de modo a deixá-lo satisfeito e alegre com a relação.

Essa relação de qualidade oportuniza ao bebê a construção de uma imagem positiva de si mesmo, o que lhe trará dentre outros atributos, a autoconfiança. Quando o adulto de referência demonstra interesse por ele, por suas preferências, compreendendo-o como sujeito ativo e capaz, lhe permite a entrega e correspondência à relação, e daí constrói-se o vínculo, proporcionando a segurança e confiança que precisa para conhecer a si mesmo, o ambiente e o mundo.

Confiantes de si, da sua própria capacidade, quando surge um problema ou obstáculo, a "criança Pikler" persegue a solução e não desiste facilmente do que lhe

interessa. Este é um aprendizado para toda a vida, supervalorizado na vida adulta, mas que é construído desde o nascimento, com as primeiras relações com um adulto de referência.

Erroneamente, a ideia de eficiência relacionada ao educador que atua em creche, para algumas instituições, ainda está ligada à rapidez e à destreza no desempenho da rotina de cuidados. Quanto mais rápido concluir a rotina de banho, alimentação e higiene, por exemplo, mais eficiente veem esse profissional, sob a justificativa de sobrar mais tempo para executar a “cheia agenda” dos bebês escolarizados. Somado a isso, tem o fato de que essas rotinas são realizadas em grupo, igualmente rápidas, seguindo “manuais” da instituição, com instruções sobre o que fazer, como fazer, quando fazer e o que não fazer. Nesse sentido, as reais necessidades e direitos dos bebês e crianças pequenas ficam em segundo plano, sem que eles sejam observados e compreendidos individualmente, dificultando a percepção do próprio “eu” por parte do pequeno ser que ainda está descobrindo a si e o mundo.

Foi após a Revolução Industrial, quando o modelo tecnicista, economicista e taylorista passou a dominar todos os aspectos da vida humana, incluindo as relações sociais, que se começa a perceber que a educação das crianças bem pequenas também não fica isenta de tal influência. A maneira como os educadores passam a encarar a rotina de cuidados, associando rapidez à eficiência é resultado desse modelo. A mecanização das ações transforma os cuidados em uma verdadeira linha de produção, prática veementemente criticada pelo psicanalista René Spitz no século XX e combatida por Emmi Pikler no Instituto.

A prática diariamente repetida sem que haja o exercício de consciência sobre a qualidade do ato, contribui para perpetuar a prejudicial mecanização das ações. A força do hábito acaba não permitindo à educadora perceber que a ação de cuidado se tornou mecânica. Com isso, é imprescindível que o exercício de consciência sobre as próprias ações permeie diariamente sua prática.

As ações e gestos da educadora possuem significados para a criança: quando o gesto é delicado e terno, transmite atenção e interesse, ao passo que, ao ser brusco e rápido, significa indiferença, impaciência. Assim, ao pensar que muitos bebês e crianças pequenas passam 12 horas por dia em ambientes de cuidado coletivo, torna-se mais urgente a necessidade de difusão dos princípios e práticas piklerianas, haja vista que um gesto rápido inconsciente, repetido diariamente não só causa sensações desagradáveis ao bebê, como o impede de construir vínculo com o adulto de referência, o impedindo também de desenvolver a segurança e confiança em si mesmo, de se conhecer e conhecer o mundo, dificultando ainda o desenvolvimento da autonomia e da construção da própria identidade.

O contato de qualidade com o adulto de referência nos cuidados também é um momento privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesta etapa da vida, o educar é indissociado do cuidar e a aprendizagem acontece por meio da experiência positiva do cuidar. Portanto, no ambiente de educação coletiva de bebês e crianças de até três anos, o currículo deve ser centrado nos cuidados, ou melhor, na qualidade dos cuidados. É necessário ter uma atenção à qualidade dos gestos da educadora, incluindo o tom de voz, o olhar interessado ao bebê, o convite a participação ativa nos cuidados, a confiança em sua capacidade. É preciso enxergar o bebê como sujeito ativo, capaz, titular de direitos, que possui gostos e preferências. É preciso respeitá-lo em sua integridade e humanizar os cuidados direcionados a ele.

Para que haja essa mudança no currículo e cotidiano das instituições de educação coletiva de bebês e crianças pequenas, é preciso compreender as necessidades dos bebês, estudar sobre as especificidades de seu desenvolvimento e promover uma formação continuada e permanente dos profissionais que atuam nesse segmento.

O que está em jogo é o respeito integral ao ser humano, é a visão da criança desde a mais tenra idade como sujeito ativo e capaz, que determinará muito sobre seu desenvolvimento, sobre a confiança em si, sobre a autonomia e, também, sobre não desistir. Não desistir de si, de seus interesses, de seus sonhos e se compreender como capaz de alcançar qualquer coisa, até os sonhos que lhe pareçam distantes.

No Instituto Pikler, quando os bebês e crianças pequenas não estão descansando, se alimentando ou em momento de higiene, estão se movimentando livremente e preferencialmente no ambiente externo, ao ar livre, em um local seguro e preparado para cada grupo, de acordo com o respectivo desenvolvimento motor.

As crianças são observadas atentamente pelas educadoras de referência, que fornecem a segurança afetiva necessária para o desenvolvimento da autonomia e exploração do espaço pela criança. Assim, uma escada, aparentemente um território perigoso e proibido para bebês e crianças pequenas, torna-se um desafio e um ambiente possível de ser explorado por uma “criança Pikler”, sob o olhar próximo, atento e disponível do educador.

Por trás de um bebê que sobe ou desce escadas de forma autônoma em seu próprio ritmo, há uma educadora que o enxerga como um ser competente e confia em sua capacidade de executar a ação por conta própria. Mas mesmo confiando em sua capacidade, se coloca disponível para um suporte físico e emocional. A educadora deve olhar nos olhos da criança e expressar com sua postura e contato visual a mensagem positiva de confiança, como “\_Vai, eu sei que você consegue”. Assim, o bebê irá com calma em seu próprio ritmo, fará pausas, observará e criará suas próprias hipóteses. Seguirá seu desejo de explorar e alcançar um novo ambiente.

De acordo com a escala de desenvolvimento que Emmi Pikler criou com base na observação e acompanhamento de 722 bebês durante sua trajetória como médica de família e como diretora do Instituto que leva seu nome, 22% dos bebês iniciam o movimento de subir escadas entre os 15 e 18 meses, 50% entre os 21 e 24 meses e 22% aos 27 meses. (PIKLER, 1969)

O início ocorre de forma lenta, colocando um pezinho de cada vez no mesmo degrau, momento em que procura o equilíbrio e a melhor posição para dar continuidade ao movimento, avançando os degraus com um mesmo pé. Caso haja um desequilíbrio a educadora estará ali, mas, antes de interferir na ação em prol da segurança, deve deixar que a própria criança tenha a possibilidade de se reestabelecer, o que não significará, em hipótese alguma, a negativa de ajuda. Assim, de forma autônoma, a criança vence mais um desafio do cotidiano e desenvolve ainda mais sua autonomia e confiança em si mesma, conhecendo melhor seu corpo, suas limitações e capacidades.

Entretanto, é importante ressaltar que a presença e entrega da educadora à criança é necessária para que ela se sinta segura em explorar o ambiente e encarar o desafio, adquirindo uma nova postura ou a conquista de um novo movimento.

A construção da autonomia deve ser realizada com o suporte físico e emocional do educador, que necessita observar se a ação está sendo prazerosa e agradável para a

criança. Para Judit Falk (2016, p. 27), a autonomia não é e nem deve ser um fim em si mesmo, “ela só é autêntica se implicar a alegria do eu faço sozinho”.

Seguindo as ideias fundamentadas em Pikler, o processo de construção da autonomia deve ser extremamente respeitoso para o desenvolvimento físico e emocional da criança pequena. Diferente disso, facilmente se observa em creches e berçários a estimulação da autonomia acontecer de maneira indiscriminada e sem consciência das ações, das necessidades e do grau de maturidade afetiva e social da criança, o que acaba se tornando um perigo e soando como rejeição:

A criança, de quem se exija uma autonomia que ultrapasse a sua maturidade afetiva e social, experimenta essa exigência como uma negativa de ajuda por parte do adulto e, portanto, como uma rejeição. (FALK, 2016, p. 27).

Assim, um estímulo sem o equilíbrio emocional e a maturidade adequada, pode desestabilizar a criança e provocar insegurança, prejudicando seu desenvolvimento ao invés de acelerá-lo. Nesse sentido, a Abordagem Pikler traz fundamentos e estudos de casos do próprio Instituto que são valiosos para a formação do profissional de creche e do educador que lida com bebês crianças pequenas.

As pesquisas lá realizadas comprovam que os bebês que se movimentam livremente, sem a intervenção direta do adulto, se desenvolvem em harmonia, em seu próprio ritmo e alcançam as posturas por conta própria. Não há a necessidade de ensiná-lo a sustentar o pescoço, a virar, a sentar, a ficar de pé ou caminhar, pois ele aprenderá sozinho, a partir da experiência de sua própria iniciativa.

Existirão diferenças próprias do desenvolvimento individual autônomo, mas os que se desenvolverão mais devagar, ainda assim possuem esse direito. Sem ter seu desenvolvimento confrontado com outra criança de mesma idade, pois a singularidade e o ritmo individual devem ser respeitados.

Os intervalos e as posturas intermediárias possuem igual ou maior relevância que as próprias aquisições posturais comumente superestimadas e valorizadas pela sociedade, como sentar, ficar de pé e andar, por exemplo. São nos intervalos que a criança consolida suas hipóteses e pode ensaiar tentativas e experiências, além de realizar descobertas importantes sobre si, sobre seus limites e capacidades. Essas tentativas capacitam a criança para novas experimentações e progressos, e provocam sensações de prazer e satisfação, promovendo um benefício não somente para o presente, mas para o futuro do sujeito. (FALK, 2016)

Acelerar as etapas e diminuir os intervalos podem perturbar os processos e deixar a criança insegura, com sentimento de incapacidade e frustração, pois sem disfrutar do tempo suficiente para dominar uma base sólida, é estimulada a avançar para a etapa seguinte sem a maturidade que necessita.

Nas últimas décadas, as descobertas científicas sobre as capacidades e competências dos recém nascidos e crianças pequenas, sobretudo em relação à plasticidade cerebral e à janela de aprendizagem da primeiríssima infância, provocaram uma ebulição de estimulações precoces voltadas para o atingimento do interesse do adulto. Os bebês e crianças pequenas passaram receber estímulos objetivando o alcance das aquisições posturais mais valorizadas

pelo adulto, em uma ilegítima visão “adultocêntrica” em detrimento das necessidades próprias e do ritmo singular de cada criança.

Judit Falk (2016, p. 46) chama atenção ao fato de que as descobertas da neurociência deveriam deixar os adultos mais confiantes nas capacidades de desenvolvimento autônomo das crianças e não ao contrário, como tem ocorrido, deixando “os pais e professores ainda mais exigentes no que diz respeito à precocidade” do desenvolvimento infantil.

Com os estímulos e intervenções cada vez mais invasivos, ao invés da criança se sentir mais confiante em si mesma e independente, acaba se tornando insegura e se sentindo incapaz, o que afetará sua autoestima e provocará efeitos negativos por toda sua vida.

Assim como as demais bases da Abordagem Pikler, para que o brincar livre dos bebês aconteça de forma autêntica e plena, a figura do adulto de referência é essencial. A partir da observação e dos registros do bebê, o adulto irá preparar um ambiente seguro e interessante para ser explorado, com desafios que correspondam a sua capacidade cognitiva e motora.

O bebê deve ser colocado sempre de barriga para cima e nunca em uma posição que não possa atingir ou desfazer por conta própria. Até os três meses de idade, a Abordagem Pikler sugere que ele permaneça no berço. A partir dessa idade, o berço será destinado para os momentos de descanso e gradualmente começa-se a colocar o bebê no chão, em um espaço adequado para brincar e se movimentar livremente, seguro e com certo contorno, o que proporcionará um sentimento de proteção ao bebê (TARDOS, 2012). O piso adequado para o espaço de brincar deve ser firme, como a madeira, e não frio. Ao contrário do que comumente se vê, o chão de espuma não é apropriado para o espaço de brincar, pois pode passar uma impressão falsa do mundo real, já que os objetos se comportam de maneira diferente neste piso, amortecendo e alterando a sonoridade ao atingir a superfície. Caso tenha necessidade, em razão da temperatura do ambiente, pode-se colocar um lençol bem esticado no chão firme.

Os primeiros brinquedos do bebê são a própria mão e o adulto de referência que o cuida. Durante os momentos de cuidado, o bebê experimentará e conhecerá o prazer na relação de confiança com o adulto, lhe proporcionando a descoberta das mãos e o início da tomada de consciência de seu esquema corporal, que se dará mais tarde com a devida maturação emocional.

Com a descoberta da mão, o bebê começará a flexioná-la e em seguida conseguirá pegar os primeiros objetos. O primeiro objeto para brincar oferecido ao bebê, de acordo com a abordagem é um pedaço quadrado de tecido macio de algodão ou então um lenço. Estampas simples com bolas, e cores vivas são as que atraem a maior atenção do bebê. Com este tecido, ele fará experimentações e descobertas prazerosas, como a brincadeira de esconder e achar.

Não é indicado pela abordagem colocar brinquedos pendurados no berço, como móveis, pois fixam a atenção do bebê e provocam uma estimulação elevada sem possibilitar a experimentação e todas as investigações que lhe interessarem (KALLÓ; BALOG, 2017). Mesmo que possam tocar, não conseguem manipular e estudar o objeto em suas diversas formas. Ademais, acaba por desviar a atenção pelo próprio corpo, dificultando a consciência de si e a exploração de suas mãos, por exemplo.

Os brinquedos indicados para serem oferecidos aos bem pequenos, logo que começam a se interessar pelo que está ao seu redor, são os de materiais simples, objetos não estruturados e de texturas variadas que proporcionem o brincar heurístico. A variedade de materiais possibilitará a acumulação de diferentes impressões e experiências pelos bebês e crianças pequenas (KALLÓ; BALOG 2017). Bola de vime, potes e copos de plástico, colheres de

madeira, bonecos de tecido, coador, formas de bolo e elementos da natureza são os preferidos pela abordagem. Já aqueles que “brincam sozinhos” e produzem sons involuntários são banidos.

Os espaços de brincar não necessariamente precisam ser grandes. Basta um espaço adequado para proporcionar uma movimentação livre, autônoma e segura, que contenha objetos que possam despertar o interesse de serem explorados. O adulto não intervém diretamente no brincar, mas o faz indiretamente disponibilizando elementos e criando desafios e condições próprias à capacidade de cada um.

Éva Kalló (2017), pedagoga que trabalhou no Instituto Pikler por mais de 40 anos, sugere que entre três e seis meses se disponha até quatro objetos próximos ao bebê, para sua investigação e brincar livre. A partir dos seis meses, ele está imerso em uma exploração mais complexa, podendo ser oferecido de seis a oito objetos diferentes. De acordo com o tamanho do espaço de brincar, essa oferta pode ser diminuída ou aumentada.

Quando em um mesmo espaço convivem crianças com diferentes níveis de aquisições posturais, como algumas que ainda não viram, outras que já engatinham e as que já andam, este espaço deve ser dividido, podendo serem utilizadas cercas baixas de madeira para isto, à exemplo do que acontece no Instituto Emmi Pikler. Assim, os bebês e crianças pequenas poderão se concentrar inteiramente na exploração dos seus brinquedos e do ambiente sem interferências, além de possibilitar ao adulto de referência o acompanhamento visual e o suporte emocional para todos, individualmente sem, contudo, deixar de proporcionar a segurança afetiva aos demais.

É importante destacar que, mesmo no inverno, as crianças do Instituto Emmi Pikler passam grande parte do tempo ao ar livre, inclusive dormem à tarde preferencialmente no tempo, com os berços acomodados na área externa. Esse é um costume considerado saudável em determinados locais da Europa, pois acredita-se que essa prática deixa as crianças mais resistentes e favorecem a aquisição de imunidade, além de possibilitar que os espaços internos fiquem mais arejados. Para que isso seja possível, as crianças são vestidas adequadamente, de modo a suportar a temperatura externa.

A criança que está em seu espaço habitual de brincar, com acesso aos seus brinquedos preferidos e com elementos adequados à sua investigação e exploração, e que tem suas necessidades atendidas, pode ficar brincando satisfeita e de forma autônoma, por longos períodos e sem a interferência de um adulto. Este fato, aparentemente simples, representa um significado grandioso de segurança emocional e desenvolvimento sadio.

Como forma de materializar a compreensão da criança como sujeito titular de direitos e enxergar o espaço escolar como um dos meios para satisfazê-los, a Escola Emmi Pikler, que funciona no Instituto Emmi Pikler em Budapeste, resolveu enumerar dez direitos que todas as crianças em situação escolar possuem, confirmando o caminho extremamente respeitoso e que procura valorizar cada sujeito como único e protagonista de seu próprio desenvolvimento:

Toda criança em uma escola de Educação Infantil tem os seguintes direitos:

- 1 – Direito de ser aceita em sua singularidade, a ser tratada com compreensão, cuidado e respeito e a ser protegida de toda manifestação de violência, implícita ou explícita, seja física ou verbal;
- 2 – Direito de desfrutar de uma relação atenta, amistosa e de apoio por parte dos adultos cuidadores, que a conhecem e levam em conta suas necessidades físicas e psíquicas;

- 3 – Direito a uma vida saudável, com zelo pelo seu bem-estar físico, cuidado com sua alimentação, vestuário e momentos de descanso, assim como de suas atividades e brincadeiras livres, sempre segundo suas necessidades individuais;
  - 4 – Direito de receber cuidados pessoais sem pressa, e de experimentar um tratamento individualizado, pessoal e delicado durante a satisfação de suas necessidades físicas;
  - 5 - Direito à continuidade e estabilidade de suas relações pessoais, condições de vida e ambiente material, e que os eventos de sua vida diária sejam previsíveis e transparentes para ela. A criança tem o direito de influenciar seu ambiente e, através disso, desenvolver uma imagem positiva de si mesma;
  - 6 – Direito à observação e promoção de seu desenvolvimento, respeitando seu ritmo individual, sem confrontá-la com expectativas além de seu estado de desenvolvimento;
  - 7 – Direito de ter oportunidades para sua atividade autônoma, que sejam apropriadas e suficientes para desenvolver-se a partir do movimento e do brincar livres, descobrindo seu entorno por sua própria iniciativa e com o acompanhamento de um adulto interessado em seus desejos e descobertas;
  - 8 - Direito de receber o apoio para que possa se sentir bem e segura dentro de um grupo pequeno de crianças em seu processo de socialização, levando em conta suas possibilidades de convivência e de interação com seus pares;
  - 9 – Direito de expressar suas emoções, compartilhando sua alegria e sua dor em um ambiente empático, que a console quando necessário e a ajude a dominar seus impulsos;
  - 10 - Direito de receber dos adultos que cuidam dela um apoio que constitua uma ponte entre a escola e a casa, por meio do qual seus pais possam acompanhar os acontecimentos do seu dia a dia e poder sentir que, durante o tempo em que permanece na escola, o mais importante para ela é sua família;
- (traduzido livremente de ESCUELA EMMI PIKLER, 2016, s.p.)

A materialização e o reconhecimento dos direitos piklerianos das crianças no espaço escolar corroboram para alcançar as respostas das perguntas que foram levantadas na primeira seção deste trabalho, possibilitando confirmar a inferência que a Abordagem Pikler é um poderoso e respeitoso caminho para a satisfação dos direitos humanos de bebês e crianças pequenas em ambientes de educação coletiva.

## Considerações finais

A partir do presente artigo, foi possível obter as seguintes conclusões parciais: apesar dos direitos da criança estarem previstos e garantidos na letra fria da lei, ainda há um hiato até sua satisfação, que trata-se de uma tarefa complexa, sobretudo quando se trata de educação coletiva até os três anos de idade, tanto em razão do percurso histórico do país na garantia do direito à educação das crianças bem pequenas, quanto da equivocada ‘escolarização’ desses sujeitos com a aplicação, também equivocada, de abordagens específicas para crianças de pré-escola, replicadas aos bebês e crianças bem pequenas de maneira indiscriminada, sem que haja compreensão de suas reais necessidades e das especificidades da primeiríssima infância.

Entretanto, apesar de se reconhecer uma carência de instrumentos e de informações difundidas na sociedade para que a efetivação do direito à educação desses sujeitos ocorra de

maneira respeitosa, satisfazendo suas necessidades e demais direitos, é possível encontrar na Abordagem Pikler, a presença de fundamentos e atributos inteiramente compatíveis para essa satisfação, sobretudo em ambientes de educação coletiva, como creches e escolas de educação infantil e, por isso, sua difusão é de extrema importância na comunidade educativa e na sociedade, pois considera as especificidades e necessidades dos bebês e crianças pequenas para muito além do suprimento das necessidades básicas, mas que enxerga o bebê desde o nascimento como sujeito de direitos e competente para desempenhar atividades autônomas de acordo com o seu próprio desenvolvimento, além de oferecer as condições necessárias para um desenvolvimento harmonioso, saudável e integral.

## Referências

AMIN, Andréa Rodrigues. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. *In*: MACIEL, Katia Regina Ferreira Lobo Andrade (coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Saraiva, 2019.

APPEL, Geneviève; David, Myriam. **Maternagem insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 mar. 2016. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)>. Acesso em 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.089 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> . Acesso em 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 21 fev. 2021.

Nicole Rivello Fortes de Almeida; Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel.

CHAHIN, Elsa; TARDOS, Anna. **En manos amorosas: Cómo Los Derechos De Los Niños Pequeños En Hogares Para Niños Ofrecen Esperanza Y Felicidad En El Mundo De Hoy** (Spanish Edition, e-book kindle). US: Xilibris, 2018.

ESCUELA EMMI PIKLER. Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles. In: **RELADEL**: revista latinoamericana de educación infantil. Vol 5, n° 3, 2016. p. 121-121. Disponível em: <[https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/escuela\\_emmi\\_pikler\\_de\\_budapest\\_declaracion\\_pikler-loczy\\_de\\_los\\_derechos\\_de\\_ninos\\_y\\_ninas\\_en\\_las\\_escuelas\\_y\\_jardines\\_infantiles.pdf](https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/escuela_emmi_pikler_de_budapest_declaracion_pikler-loczy_de_los_derechos_de_ninos_y_ninas_en_las_escuelas_y_jardines_infantiles.pdf)> Acesso em 21 fev. 2021.

FALK, Judit (org). **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educar os três primeiros anos**: a experiência Pikler-Lóczy. São Carlos: Pedro e João editores, 2021.

FOCHI, Paulo et. al. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. In: **Olh@res**. Guarulhos. v. 5. n.1. p. 35-49. maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Afinal o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

KALLÓ, Éva; BALOG, György. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2017.

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

OBSERVATÓRIO DO PNE. Meta 1. Educação Infantil. 2019. Disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>>. Acesso em 21 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, ONU, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> . Acesso em 21 fev. 2021.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad**. Madrid: Narcea, 1969.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2020.

Nicole Rivello Fortes de Almeida; Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel.

TARDOS, Anna. Deixe o bebê também brincar por si mesmo. Tradução de Patrícia Gimael. In: **The first years:** Ngā tau tuatahi New Zealand journal of infant and toodler education. Volume 14, Issue I, 2012.