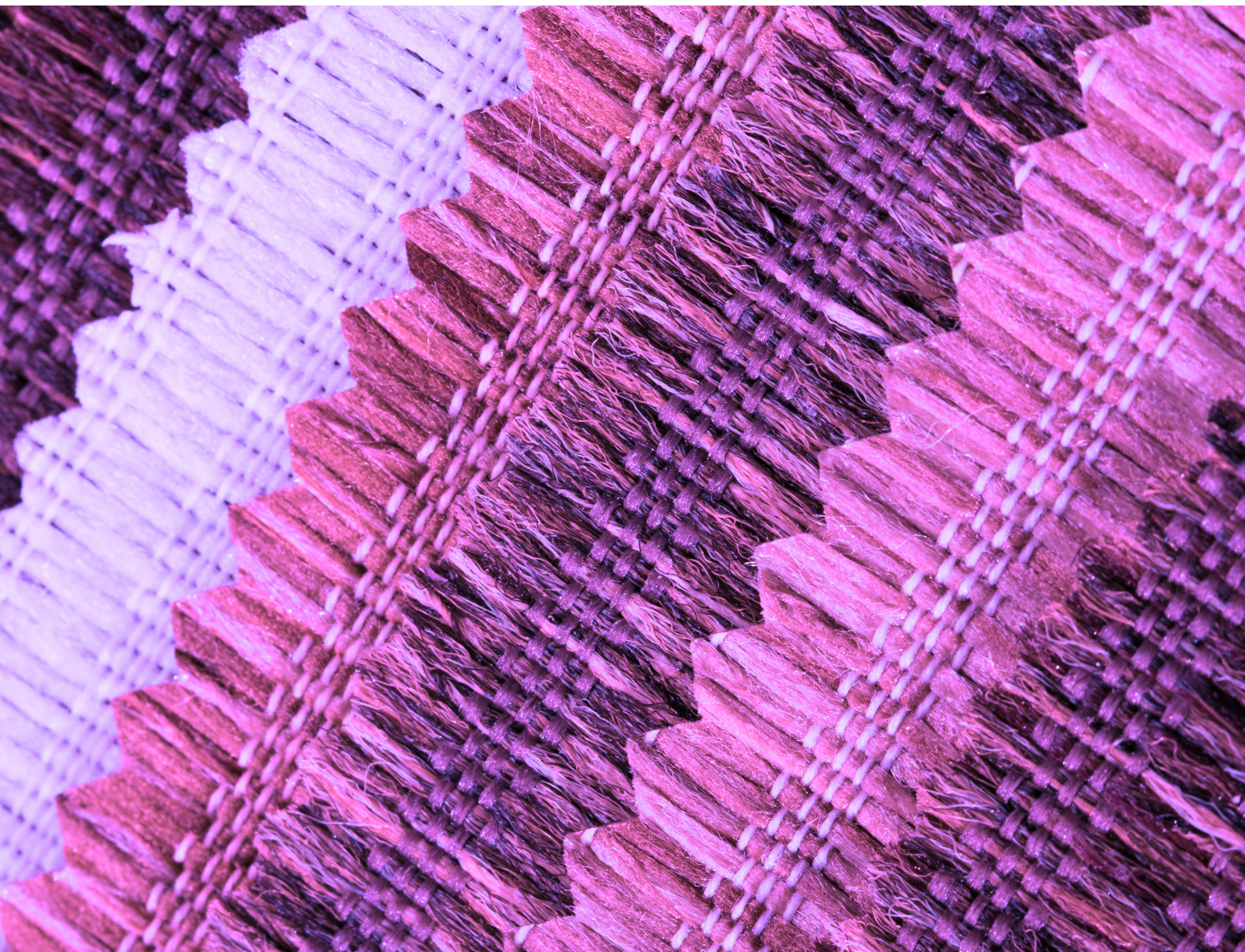


# DIÁLOGOS PIKLERIANOS

PUBLICACION SEMESTRAL DE LA RED PIKLER NUESTRA AMÉRICA  
*PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA REDE PIKLER NUESTRA AMÉRICA*

VOLUMEN 3 / *VOLUME 3*  
1º SEMESTRE 2023



**AUTORAS** GRACIELA DEGTIAR | SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA  
ANA THERESA MALUCELLI DE ALBUQUERQUE | ANDREA PAULA KESERMAN  
ANITA VIUDES C. FREITAS | GABRIELA DEL FORNO MARTINS  
MARCIA LAURA PRESS PRENGLER | SUZANA MACEDO SOARES  
TETÊ BRANDAO | ANNA KAROLINA FIDELIS | IRENE PINASCO  
KARINA ISMERIO DOS SANTOS MONERAT | EMMANUELLE C. CHAVES





# DIÁLOGOS PIKLERIANOS

PUBLICACION SEMESTRAL DE LA RED PIKLER NUESTRA AMÉRICA  
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA REDE PIKLER NUESTRA AMÉRICA

---

**Revista "Diálogos Piklerianos" Volumen 3 / Volume 3 (Febrero de 2023 / Fevereiro de 2023)**

**Red Pikler Nuestra América**

www.piklerna.org

**Editora Responsable / Editora Responsável:**

Anita Viudes C. de Freitas

**Comisión de Publicaciones / Comissão de Publicações:**

Anita Viudes C. de Freitas, Cristina Façanha Soares, Eliana Olinda Alves, Gabriela Yrala, Irene Pinasco, Myrtha Chokler.

**Colaboraron en la selección y lectura de artículos para este número:**

**Colaboraram na seleção e leitura dos artigos para este número:**

**Em português:** Aline Pereira Diniz, Carmen Orofino, Cinthia Magda Fernandes Ariosi, Maria Helena Pelizon, Mônica Sâmia, Ordália Alves de Almeida, Regina Aparecida Marques de Souza, Sheilla André Carlos Da Silva, Sílvia Néli Falcão Barbosa. **En castellano:** Erika Chokler, Graciela Degtiar, Mayra Shalom, Sandra Slomiansky.

Diálogos Piklerianos

Red Pikler Nuestra América – Volume 3  
(2023) – São Paulo, Brasil, 2021-

Semestral  
ISSN (em andamento)

1. Educación/Educação. 2. Cuidado.
3. Niños y niñas/Crianças.
4. Infancias/Infâncias

**Responsabilidad editorial y publicación:**

**Responsabilidade editorial e publicação:**



Av. Itaboraí, 321 – 82 B  
São Paulo, Brasil – CEP 04135-000  
Tel.: +55 11 964218587  
redpiklernuestramerica@gmail.com  
www.piklerna.org

**Información sobre asociaciones:**

**Informação sobre associações:**  
redpiklernuestramerica@gmail.com

**Para publicación de artículos acceda a:**

**Para publicação de artigos, acesse:**  
www.piklerna.org

Esta obra está licenciada bajo la **Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Este trabalho está licenciado sob a **Licença Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional Creative Commons**. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> ou mande uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Diseño y maquetación de esta publicación por / Desenho e diagramação desta publicação da **FREIRE**. <https://freire.uy>

# Índice

---

<b>Editorial: Pikler en Nuestra América, un canto coral</b>	<b>4</b>
<i>Graciela Degtiar</i>	
<b>Infancias y natalidades: Experiencias humanas en constante renovación</b>	<b>6</b>
<i>Silvia López de Maturana Luna</i>	
<b>O brincar do bebê: um lugar de narrativa e liberdade</b>	
<b>Práticas cotidianas inspiradas pela Abordagem Pikler</b>	<b>11</b>
<i>Ana Thereza Malucelli de Albuquerque</i>	
<b>Los aportes piklerianos a las políticas públicas de fortalecimiento y formación en los Espacios de Primera Infancia de la República Argentina</b>	<b>19</b>
<i>Andrea Paula Keserman</i>	
<b>O adulto de referência nos espaços coletivos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas</b>	<b>33</b>
<i>Anita Viudes C. Freitas</i>	
<b>“Muito além do mobiliário”: princípios fundamentais de uma Educação Infantil inspirada na abordagem pikleriana</b>	<b>41</b>
<i>Gabriela Del Forno Martins</i>	
<b>Al principio, también fue el cuento..</b>	<b>48</b>
<i>Marcia Laura Press Prengler</i>	
<b>Acompanhamento de um bebê prematuro com base no enfoque pikleriano</b>	<b>56</b>
<i>Suzana Macedo Soares</i>	
<b>A Aldeia da Infância, um espaço de desenvolvimento integral para a primeira infância, um espaço de vida</b>	<b>70</b>
<i>Tetê Brandão</i>	
<i>Anna Karolina Fidelis</i>	
<b>As atividades de atenção pessoal e os cuidados com bebês entre 0 e 3 anos: um estudo de múltiplos casos, sob a ótica da Abordagem Pikler numa instituição de Educação Infantil no Nordeste do Brasil</b>	<b>74</b>
<i>Karina Ismerio dos Santos Monnerat</i>	
<i>Emmanuelle C. Chaves</i>	
<b>Secciones permanentes / Seções permanentes</b>	
<b>Leímos para vos / Lemos para você</b>	<b>83</b>
<i>Responsable / Responsável: Irene Pinasco</i>	

# Editorial

---



**Graciela Degtiar\***  
Red Pikler Nuestra América  
Red Pikler Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
gracieladegtiar@mail.com

(\*) Psicóloga Social, Licenciada en Psicomotricidad  
Buenos Aires, Argentina

---

## **Pikler en Nuestra América, un canto coral**

La Dra. Emmi Pikler a través de una labor intensa, de estudio y de observación de la vida en los primeros años, introdujo cambios sustanciales acerca de las prácticas y los conceptos sobre el desarrollo infantil. Su obra resultó en la humanización del trato dado a los pequeños en los orfanatos de la Europa de posguerra. Su sensibilidad dio cuenta de que no basta alimentar e higienizar sino de la manera en que esto sea realizado, de ello dependerá la salud mental de los niños, su calidad de su vida.

Cuando en Nuestra América comenzamos a ver las imágenes de esos niños internados, tan saludables, activos y curiosos, muchos de nosotros pensábamos que no podríamos reproducir semejante tarea, que Nuestra América no reuniría las condiciones que tenían los países europeos, condiciones desde lo material a lo actitudinal desde quienes protagonizan los cuidados.

Sin embargo, a través de años de profundizaciones, de diferentes modalidades de encuentros a lo largo y a lo ancho de Nuestra América, desde México hasta Argentina, Perú, Ecuador, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay, como todo proceso de apropiación de un nuevo aprendizaje, los principios piklerianos se fueron asimilando y enriqueciendo, complejizando, debatiendo para su implementación en las realidades de cada lugar, de cada territorio, de los diferentes contextos socio-económicos. ¿Los reproducimos? ¡Seguramente no! Tomamos sus raíces e hicimos árboles nuevos.

¿Es esto una profanación a un legado o todo lo contrario? La mismísima Dra Emmi Pikler, desde la dialéctica materialista, posaba su mirada en la adaptación activa a la conflictiva de cada situación y a la riqueza de las discusiones, dando lugar a la expresión de la singularidad de cada creación, de cada nueva síntesis.

## **Pikler em Nossa América, um canto coral**

*A Dra. Emmi Pikler por meio de intenso trabalho, estudos e observação da vida nos primeiros anos, introduziu mudanças substanciais acerca das práticas e conceitos sobre o desenvolvimento infantil. Sua obra resultou na humanização do trato dado às crianças pequenas nos orfanatos da Europa do pós-guerra. Sua sensibilidade fez com que se desse conta de que não basta alimentar e higienizar, mas, da maneira com que essas ações são realizadas dependerá a saúde mental das crianças e a sua qualidade de vida.*

*Quando entramos em contato e começamos a ver imagens das crianças acolhidas, tão saudáveis, ativas e curiosas, muitos de nós pensávamos que não poderíamos realizar algo semelhante e que os países da Nossa América não reuniam as condições dos países europeus, tanto material quanto atitudinal, entre aqueles que se ocupam dos cuidados.*

*Sem dúvida, durante os anos de estudos e aprofundamento, em várias modalidades de encontros ocorridos em diferentes lugares, desde o México até a Argentina, incluindo o Perú, Equador, Brasil, Chile, Uruguai e Paraguai, os princípios piklerianos foram sendo assimilados em um intenso processo de apropriação e novas aprendizagens, enriquecendo e complexificando a sua implementação de acordo com as realidades de cada lugar, de cada território e dos diferentes contextos socioeconômicos. Reproduzimos? Seguramente não! Pegamos suas raízes e fizemos árvores novas.*

*Isso é uma profanação a um legado ou é o contrário? A própria Dra. Pikler, a partir da perspectiva dialética e materialista, lançava olhar à adaptação ativa e conflitiva de cada situação e à riqueza das discussões que permitiam a expressão da singularidade de cada pessoa, em uma nova síntese.*

¿Cuáles son los límites, hasta dónde podemos llevar los aportes de Nuestra América como voces nuevas frente a la vieja madre Europa que nos mira desconfiada?

Nuestra América tomó los aportes de la Teoría del Organizador del Desarrollo, de los conceptos de Vínculo y Matrices de Aprendizaje de la Psicología Social, de la Neuropsicosociología, autores como la Dra Chokler, Agnez Santo Feder, Pichón Riviere y Ana Quiroga, entre otros se sumaron a las lecturas, se analizaron y se conocieron las prácticas de compañeros de Brasil gracias a Sylvia Nabinger, Ecuador realizó su proyecto AMI aportando la subjetividad de sus creadores. La Red Argentina como la de Brasil organizan sus actividades anuales y nuevas redes como las de Uruguay fueron creciendo y brindando sus aportes.

Este movimiento poderoso en Nuestra América es Pikler y a la vez la envuelve y la agiganta, cuando la lleva a la selva peruana, a los Andes chilenos, a favela brasilera, Pikler, la voz de Pikler se escucha con los matices de Paulo Freire, de Pichón Riviere, de los compañeros de las diferentes redes locales y nacionales.

Entonces .... Nuestra América que nació Pikler, bebe de su raíz y la nutre, la hace crecer y la mantiene viva, porque es práctica, porque es verbo, porque es acción para llevarla a la vida de los pueblos.

Ninguna creación anula la otra, ni de la para nosotros lejana Europa, ni de cada tarea, experiencia o trabajo de los países de Nuestra América, todos se unen, no en una sola voz, sino en la belleza de un canto plural, coral.

*Quais são os limites e até onde podemos levar as contribuições da Nossa América como vozes novas frente a velha mãe Europa que nos olha desconfiada?*

*Nossa América assumiu os aportes da Teoria dos Organizadores do Desenvolvimento, os conceitos de Vínculo e Matrices de Aprendizagem da Psicologia Social e da Neuropsicossociologia, cujos/as autores/as como a Dra Chokler, Agnès Szanto-Feder, Pichón Rivière e Ana Quiroga, entre outros, ajudaram a adensar as leituras. As práticas de companheiras/os do Brasil tornaram-se conhecidas graças a Sylvia Nabinger. O projeto AMI desenvolvido no Equador continua aportando a subjetividade de seus idealizadores. A Rede Argentina e também a rede do Brasil mantêm suas atividades anuais enquanto novas redes, por exemplo, a do Uruguai cresce e se fortalece brindando-nos com ricas contribuições.*

*Este movimento poderoso na Nossa América inspirado em Pikler que, por sua vez, a envolve, se agiganta e se estende à selva peruana, aos Andes chilenos, às diferentes comunidades e regiões brasileiras, de onde se pode ouvir a voz de Pikler com os matizes de Paulo Freire, de Pichón Rivière e das companheiras e companheiros das diferentes redes locais e nacionais.*

*Então.... Nossa América que nasceu Pikler, bebe de sua raiz, se nutre dela, a faz crescer e a mantém viva, porque é prática, porque é verbo, porque é ação que permite levá-la à vida de diferentes comunidades.*

*Nenhuma criação anula a outra, nem a que chega para nós da distante Europa e nem as experiências desenvolvidas pelos países da Nossa América. Ao contrário, todos se unem, não em uma só voz, senão na beleza de um canto plural, coral.*

# Infancias y natalidades: Experiencias humanas en constante renovación



**Dra. Silvia López de Maturana Luna**  
Red Pikler Nuestra América  
Red Pikler Chile  
silvialml@gmail.com

(\*) Dra. en Pedagogía, Universidad de Valencia. Magister en Educación y Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. Profesora de la Universidad de La Serena, Chile.

## Niñas y niños errantes

¿Desde dónde hablamos de las infancias? ¿desde la técnica o desde los afectos? ¿desde lo prescriptivo o desde las relaciones? Según lo pensemos, influirá en las atribuciones, las expectativas y las profecías autocumplidas que marcarán los senderos de las trayectorias vitales de cada una/o.

¿En qué pensamos cuando imaginamos a un niño o a una niña? Por lo general, se parte de lo ideal, separado, objetivado, generalizado, desconociendo que esa etapa de la vida es la condición de posibilidad del devenir constante de lo humano que irrumpe con gran potencia en la historia (Agamben, s/r). De esa manera, se ocultan los rostros de la pobreza, el temor, la impotencia y la inseguridad, creando, muchas veces, el camino de la desesperanza.

Cuando un niño o una niña recién llega al mundo necesita de la hospitalidad y acogimiento, razón por la cual hay que recibirle, venga de donde venga, como si se tratara de un/a posible salvador/a, pues el nacimiento de un ser es portador de la esperanza de un "comienzo radical", un signo de que todavía todo puede suceder; por eso el abandono de las infancias a su propia suerte es responsabilidad de quienes les educan (Arendt, 1996). Educar desde el comienzo radical del ser humano no es tarea de fabricación, sometimiento ni dominación, sino la práctica ética de libertad responsable y hospitalidad desde los primeros años de vida.

La novedad radical del nacimiento de un niño y de una niña es alteridad pura (Larrosa, 2000, Pulino, 2017), todo lo que aprenda, piense y sienta lo hará desde lo que mira, escucha, huele, gusta, toca. No

viene listo/a para saber qué hacer en medio de lo que le rodea y va configurando su identidad, epigenéticamente, gracias a las personas con las que comparte en su entorno próximo, quiénes le van a presentar el mundo y a socializarlo en él. "Tendrá que inmiscuirse en diferentes tipos de relaciones tamizadas por la historia, la sociedad y la cultura, donde, se espera, que mantenga su originalidad y singularidad, atributos connaturales del ser humano" (Arendt, 1996).

Olvidamos que los niños y las niñas propenden a aprender solo por el placer del descubrimiento permanente y que son errantes, ya que se lanzan a lo incierto, sin saber hacia y hasta donde podrían llegar. Se lanzan sin problemas a la incertidumbre, por complejo que nos parezca, para explorar el territorio. De acuerdo con Serrés, ningún aprendizaje evita el viaje:

Ciertamente, no he aprendido nada que no sea partiendo, ni he enseñado a otros sin invitarlos a abandonar su nido. Partir exige un desgarramiento que arranca una parte del cuerpo a la parte que permanece adherida a la orilla del nacimiento (Serrés, 1999:13).

Las infancias parten, salen sin rumbo fijo, se lanzan a la errancia, afrontan lo exterior y bifurcan sus caminos más allá de los que les han trazado. Se exponen al exterior sin someterse aún a las tentativas domesticadoras del mundo adulto. Son preeminencia de potencia y posibilidad real, ya que viven su propia potencia y su propia posibilidad, son *experimentum potentiae* (Agamben, s/r). Este va paulatinamente desapareciendo cuando choca con el aparato escolar que mantiene y se sostiene en una gramática de poder, distribución

jerarquizante de los saberes y disciplinamiento de subjetividades. Claro que hay que reconocer que hay algunas culturas en las cuales esta domesticación no ocurre o tiene otras expresiones.

En la errancia encontramos la propensión a aprender del ser humano en su estado más puro. La curiosidad epistemológica es propia de la propensión a aprender ya que quieren conocerlo todo y todo es atractivo por lo desconocido. Buscan con genuino interés. Muestran el asombro aún no contaminado a través de incansables preguntas: ¿Qué es eso? ¿por qué es así?, ¿para qué sirve?

Hacen tantas preguntas geniales a partir de la inocencia genuina y el asombro porque están descubriendo la naturaleza y el mundo. Cada pregunta, dice Flores (2017), es un gozoso éxtasis, donde sujeto y objeto se cancelan en el presente mismo.

Es tal el éxtasis que algunos seres vivos producen en los niños, como los caracoles en el jardín, que se olvidan del resto del mundo. En este caso solemos decir: 'el niño se pierde en su mundo', desafortunadamente esta observación se acompaña con otra: 'como pierde el tiempo'. Lo que no vemos es que el proceso desencadena una serie de preguntas porque aquí los niños son trastocados en su ser mismo (ibid.).

### **Propensión a aprender**

La propensión a aprender y la complejidad del pensamiento infantil se manifiesta cotidianamente en los contextos educativos formales e informales. En los primeros, propios de la escuela, se ofrece el contexto de orden y linealidad característicos de la lógica secuencial y unidireccional escolarizante. En los segundos, propios de los ambientes educativos informales, se ofrece un contexto de incertidumbre y emergencias que desafían a los/as niños/as a aprender en la errancia y en el *pluriverso* por donde transita su existencia. Por donde caminen sus primeros pasos, formarán sus percepciones, comprensiones y éticas a través de las cuales comprenderán el mundo y tomarán decisiones.

Todos los niños y todas las niñas, cualquiera sea su origen y circunstancia de vida, propenden a aprender y a vivir de manera alegre y juguetona, informal, sinérgica y holísticamente gracias a que miran y escuchan todo lo que ocurre en sus entornos, lo que les permite, gracias a su propia epistemología, movilizar los conocimientos para crear estrategias con inocencia y genialidad que, muchas veces los/as adultos/as no vemos. "En nuestras escuelas se ríe poco" dice Rodari (2016), aludiendo a las escuelas que quitan la diversión

del aprendizaje, la virtud liberadora de la palabra y aniquilan la fantasía en la vida infantil.

Sin embargo, desde que comienza su escolaridad, se cree saber su futuro y también cómo enseñarles; comienzan a aparecer las pautas, cifras, porcentajes y listas de cotejo para medir si hace o no determinada tarea. Vivimos presos de un paradigma escolarizante que desde las infancias lleva a los/as niñas/os a seguir patrones estandarizados y gerenciales que requieren resultados predeterminados. ¿Cómo podemos evaluar con pautas estandarizadas su incipiente caminar?

Aquello va forjando el aburrimiento y la desmotivación por el aprendizaje, desde la más temprana edad, ya que no encuentran desafíos atractivos porque no les dejan explorar activamente, y les condenan a la marginalidad excluyente por el individualismo y competitividad ciega. Probablemente, no se atreverán a *desplegar sus alas* ni a poner en juego la propensión a aprender con la que llegaron al mundo.

Aprendimos el modelo escolarizante al ingresar al primer año de educación básica; sin darnos cuenta comenzamos a someternos a indicadores cuantitativos y utilitaristas pensando que de esa manera se mide el aprendizaje; también aprendimos, entre los castigos moralizantes y el conformismo domesticador, a no hacer preguntas, a buscar más certezas que incertidumbres, a memorizar estereotipos, a complicar y dificultar los propios procesos de aprendizaje y a dejar afuera las reflexiones éticas, políticas y epistemológicas que conducen al pensamiento crítico.

Para Benjamin (1989) es una situación de inculcación del "patrimonio cultural" por parte de adultos burgueses que se rigen por la "pedagogía colonial" que perturba la delicada fantasía de los/as niño/as. Muy distinto a lo que se espera sea la educación de la infancia *Hoy*, como una promesa a futuro y un proyecto para incrementar la humanidad, razón por la cual son los jardines infantiles y las escuelas quienes debiesen garantizar el incremento humano y mitigar el impacto negativo de la escolarización. No se trata de crear otro "mundo feliz" al modo de Huxley, sino de apelar al sentido democrático de la educación para que nadie sea "esclavo" (Rodari, 2016).

Aquello termina por transformar el aprendizaje connatural en una tarea ardua, dificultosa y aburrida, donde el deseo de aprender da paso a la obligatoriedad y al sentimiento de incapacidad y de pesimismo. Sin embargo, son pocas las ocasiones en que nos preguntamos sobre el sentido de la escolarización que nos modela socialmente y que cada día afectan e inciden en los significados



que los niños, niñas y educadores/as construyen desde la escuela.

Eso ocurre porque en muchas escuelas hay poca diversificación de experiencias y no se aprovecha el carácter lúdico del aprendizaje informal cuyas particularidades epistemológicas son diferentes a la de los contextos educativos formales. Por ejemplo, podríamos poner atención a los creativos diálogos y juegos de los/as niños/as, fruto de la imaginación, el significado gozoso, el sentido lúdico y la creatividad contextual, en cuyos contextos una mesa es una casa, una caja es una nave espacial, una escoba es un caballo.

Muchos/as educadores/as se resisten a los cambios y crean ambientes de hostilidad, cuyas barreras pautean las condiciones de vida y frenan la capacidad de aprendizaje. Generan una apatía pedagógica que les lleva a mantener un ambiente homogéneo, controlado, sin sorpresas, donde cada niño/a seguirá aprendiendo del mismo modo que ya ha sido profetizado por sus educadoras/es y, peor aún, aceptado por ellos/as mismos/as. Si bien, no deja de ser cierto, es riesgoso pensar que esas son las razones que motivan las preguntas de los/as niños/as, porque en la escuela se podría inculcar la idea de que son las únicas preguntas que se podrían formular (Flores, 2017), lo que contribuiría a incubar dentro de la cultura escolar el germen de la enfermedad “paidogénica” provocada por el mismo sistema educativo (Ferguson, 1991).

En ese contexto, nos encontramos con la dolorosa paradoja humana que deteriora la propensión al aprendizaje del ser humano y que consiste en que la gran capacidad para aprender es a la vez la misma capacidad para inhibirla. Tenemos “un cerebro dotado de infinita plasticidad y capacidad de autotranscendencia, pero igualmente susceptible de ser entrenado para observar una conducta auto-limitadora” (ibid.).

Los niños y las niñas son capaces de establecer relaciones complejas si solo dejamos que fluyan y se desparramen por los entornos que los circundan. Conforman totalidades sinérgicas cualitativamente diferentes a la enseñanza unidireccional y dicotómica de la escuela que las inhibe y estigmatiza (Fondecyt No 1110577)<sup>1</sup>, sometiéndolo “la pureza de lo prístino del alma infantil ante el

1 Muchas de las ideas que forman parte de este texto han sido investigadas en el proyecto Fondecyt No 1110577. *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. Patrocinio: CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile). Institución: Universidad de La Serena. Periodo: 2008-2009. También fue profundizado en el proyecto DIULS (Dirección de Investigación de la Universidad de La Serena). 2017-2019. Folio: PR16221: *Propensión a aprender y desarrollo de funciones cognitivas*.

mundo adulto lineal y preestablecido” (Di Girólamo, 2017). Si aquello sucede, la curiosidad infantil puede inhibirse hasta anquilosarse, porque los/as niños/as, que no son indemnes al poder del/ de la adulto/a, pueden alejarse del gusto por explorar, experimentar, relacionar y equivocarse, hasta terminar, a costa de desilusiones, por creer que memorizar un contenido es el único recurso para aprender y que, en la escuela, ya no se puede fantasear. Así terminan sometiéndose, reproduciendo lo preestablecido y perdiendo su propensión creadora, lo que “afecta proféticamente a los pequeños porque no hallan continuidad entre su curiosidad infinita y las prácticas docentes escolarizadas, que los fuerzan a repetir lo que le enseñan” (Calvo, 2016).

### **Abrir senderos de renovación desde la escuela**

¿Qué educación estamos pensando? ¿para qué infancias? ¿qué ambientes les ofrecemos? Es urgente poner en tela de juicio a los modelos subyacentes condicionantes que ven a la educación como fabricación de cuerpos dóciles, ineptos, sumisos y manipulables. Asumir la educación de las infancias es un acto ético, pedagógico y político que se asume de manera crítica para re-fundar las estructuras de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

Nuestra tarea es pensar la educación desde otras posiciones éticas, soltar ataduras, crear desafíos permanentes, atender a las voces, profundizar en las miradas, y observar las acciones y juegos de las y de los niños/as, ya que a través del juego crean, inventan, imaginan, sueñan en un contexto de incertidumbre y aprendizajes informales que van caracterizando su mundo alegre y lúdico.

Las y los educadoras/es tenemos un compromiso ético en la educación de las infancias para que los espacios y tiempos que habitamos dejen huellas profundas en nuestra vida. Para lograrlo nuestra profesión nos puede permitir alcanzar el máximo de satisfacción por lo que hacemos y deslizarnos a través de ella con la naturalidad que nos otorga saber que lo estamos haciendo bien, con gusto y deseo. El rol pedagógico de las/os buenas/os educadoras/es consiste en garantizar, como punto de partida, el gozo por aprender, construir la relación con el/la otro/a desde la alteridad, dar cobijo y no desigualdad y devolver el *Aion*, ese espacio y tiempo de genuina intensidad, de asombro, no mensurable, donde la existencia humana es plena y gozosa (Skliar, 2018).

Parte del anquilosamiento de la propensión a aprender se debe al resultado de esas prácticas culturales de parcelación del saber y de la se-



paración forzada entre la escuela y su cotidianidad; por ejemplo, somos los/as adultos/as quiénes creamos los espacios y los tiempos para que los niños y las niñas jueguen, escribimos los libros dirigidos a ellos/as, creamos las películas que ellos/as ven y, por sobre todo, les hacemos escuelas para educarles, separando experiencias dentro y fuera de las aulas “de modo que se conviertan en algunos de nosotros” (Larrosa, 2000). Eso debería llevarnos a reconocer la gran brecha que existe entre el plano ético y pragmático que se observa en la escolarización y a comprender por qué es tan difícil tender puentes entre lo que necesita aprender un/a niño/a y lo que los otros/as deciden que tiene que hacer.

Las fisuras de esta situación son impredecibles y remiten a la mentalidad sumisa de muchos/as adultos/as que no exploran las situaciones que acontecen en el mundo infantil, las aceptan superficialmente y configuran el mundo a partir de patrones preestablecidos difíciles de erradicar puesto que ya forman parte de las mismas estructuras cognitivas que los construyeron. Nos entrapamos en la “falsa conciencia” de creer que actuamos de manera autónoma en nuestra vida cotidiana, sin darnos cuenta de que nuestras elecciones forman parte de un mundo pre-formado donde aceptamos dócilmente todo lo que vemos, leemos y escuchamos. Como la sumisión y la pasividad cognitiva otorgan seguridad, no hay disenso ni conciencia crítica, por lo que tampoco se ven las consecuencias. “Nadie puede desear una cosa de la que no tiene noticia, de la que nunca ha oído hablar” (Romano, 1998).

Podríamos apoyarnos en la propensión a aprender de los niños y las niñas, en su curiosidad permanente, en la experimentación, la configuración de patrones y las inferencias intuitivas. De esa manera, podríamos activar y no anquilosar sus potencialidades para conseguir que sigan descubriendo por sí mismos/as el deseo de aprender (Calvo, 2017). Si la escuela continúa invisibilizando la propensión a aprender de la infancia, será difícil que actualicen sus potencialidades y salgan del círculo vicioso de la rutina escolar. Necesitamos resacralizar las infancias, es decir, que vuelvan a recuperar lo que tienen de sagrado (López de Maturana, S. 2020).

Finalizo señalando que una manera de abrir senderos de renovación en el mundo para las infancias que llegan, por una parte, es el reconocimiento de la Natalidad, que en términos de Arendt (1996) no es solo el momento del alumbramiento sino la caótica, creativa y permanente capacidad de la infancia para el asombro por cada cosa nueva que se aprende y el gozo con que se realiza. Por eso, los/as adultos/as, cada vez que nos asom-

bramos genuinamente y disfrutamos con intensidad sobre algo o con alguien, recuperamos la infancia y vivimos momentos de Natalidad. Quizá, recuperar natalidades pueda conducirnos, como la misma autora señala, a la tarea de preparar a las infancias para renovar un mundo común.

Por otra parte, es recordar que propendemos a aprender ya que nacemos con potencialidades que es necesario activar, que la génesis de las éticas se da en los entornos más próximos y que la epigenética se gesta en el ambiente que recibe al ser humano. De esa manera podríamos intervenir en toda la ecología de los/as niños/as, conectar con su interior, trabajar con la familia, los/as docentes, el entorno, la cultura y crear en ellos/as valores de respeto y convicción.

Los programas de formación inicial de profesores/as podrían encauzar sus miradas hacia los primeros años de vida porque volver a la infancia implica recuperar el asombro, la inocencia y la genuina alteridad que nos da esperanza en los intentos por desescolarizar la escuela.

El “linaje” de la profesión docente es más ético que cualquier otro linaje por el peso de la honra que trae consigo (Gabriela Mistral).

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. Para una filosofía de la infancia. s/r
- Arendt, H (1996) La crisis en la educación, en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Benjamin, W. (1989). Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Calvo, C. (2017). ¿Por qué deja de asombrar la propensión a aprender de los niños y las niñas? En ¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños. La Serena: Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2016) Del Mapa escolar al territorio educativo. 6ª Edición. La Serena: Universidad de La Serena.
- Di Girólamo, C. (2017) La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En ¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños. La Serena: Universidad de La Serena.
- Ferguson, M. (1991). La Conspiración de Acuario.

Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo. Buenos Aires: Troquel.

Flores, P. (2017). Una mirada a la epistemología infantil desde la perspectiva de sus preguntas. En ¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños. La Serena: Universidad de La Serena.

Larrosa, J. (2000). O enigma da infância. In Larrosa, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica.

López de Maturana, Silvia (2019). Resacralizar la infancia: Complejidad y propensión del aprendizaje. En Pasos hacia una ecología cognitiva de la educación. La Serena: Universidad de La Serena.

Pulino, L. (2017). Infancia, lenguaje y tiempo: reflexiones. En ¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños. La Serena: Universidad de La Serena.

Rodari, G. (2016). La gramática de la fantasía. Barcelona: Editorial Planeta.

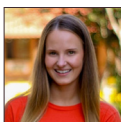
Romano, V. (1998). La formación de la mentalidad sumisa. Madrid: Endymion.

Serres, M. (1999) El tercero instruido. Traducción: Luis Alfonso Paláu. Medellín: Universidad Nacional de Colombia

Skliar, C. (2018). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc Libros.

# O brincar do bebê: um lugar de narrativa e liberdade

## Práticas cotidianas inspiradas pela Abordagem Pikler



**Ana Thereza Malucelli de Albuquerque**  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil  
[ana.malucellialbuquerque@gmail.com](mailto:ana.malucellialbuquerque@gmail.com)

*Psicóloga graduada pela UFPR, especialista em Educação Infantil pela UP e mestranda em Educação pela FUNIBER. Sócia-diretora da Escola Aurora – Educação Infantil e Ensino Fundamental, em Curitiba/PR. Estudiosa da Abordagem Pikler com formações pela Red Pikler Nuestra America, Associação Pikler-Lóczy da França e Casa Pikler de Budapeste.*

### Resumo

O presente artigo propõe descrever as práticas necessárias dentro de creches para promover o brincar autônomo do bebê e da criança pequena, considerando o conceito de brincadeira livre de Emmi Pikler. Para isso, faz-se necessário aprimorar o entendimento sobre quais aspectos são essenciais e fundamentais para permitir a exploração sem que o adulto guie. A partir de textos de estudiosos da infância, narram-se as diferentes fases do desenvolvimento da brincadeira na infância, pontuando, em cada uma delas, quais as principais formas de exploração naquele momento da vida. Como conclusão, explicita-se o papel do adulto no brincar livre e autônomo da criança.

**Palavras-chave:** brincar livre; infância; jogo simbólico; desenvolvimento infantil; autonomia.

A criança é um sujeito ativo no seu processo de exploração, descoberta e pesquisa desde o início da sua vida, principalmente se levarmos em conta a curiosidade e potencial de desenvolvimento com os quais ele nasce. No começo de sua vida, o bebê ainda não tem consciência da função lúdica da brincadeira, suas atividades têm uma característica não-tética, ou seja, sem a existência de uma consciência acerca daquilo que faz. Ao contrário das crianças maiores, os bebês pequenos (poucos meses de vida) não brincam com a intenção de

### Resumen

*Este artículo describe cómo las prácticas ofrecidas dentro de las guarderías para promover el juego de bebés y niños pequeños, considerando el concepto de juego libre de Emmi Pikler. Para ello, es necesario entender qué aspectos son esenciales y fundamentales para permitir la exploración sin el guía adulto. A partir de textos de las principales etapas de la infancia, la autora narra el desarrollo del juego en la infancia, señalando, en cada uno de ellos, las formas de explorar este momento de la vida. Como conclusión se explica el papel del adulto en el juego libre y el dueño del niño.*

**Palabras clave:** juego libre; infancia; juego simbólico; desarrollo infantil; autonomía.

brincar (GOLSE, 2007). Logo mais, as brincadeiras de cada fase de desenvolvimento serão descritas e aprofundadas.

Antes de entender a função e as características da brincadeira autônoma, é importante entender o contexto por trás disso. O que é necessário para garantir a autonomia e a liberdade nestes momentos? Toda criança saudável, física e psicologicamente, tem condições de um bom desenvolvimento se receber cuidados que supram suas necessida-



des básicas de forma afetiva, construindo vínculos de qualidade entre o bebê e a pessoa que o cuida. Portanto, antes de qualquer brincadeira livre e espontânea, precisa existir vínculo.

Dentro da creche, isso se dá através da rotina de cuidados e da coreografia existente nas trocas de fraldas, nos banhos, nas refeições e no sono. Para garantir a qualidade destes momentos, a figura de referência é essencial, pois será ela que conhecerá aquele bebê com intimidade e poderá atender suas necessidades, a fim de que ele fique nutrido emocionalmente para depois brincar.

***As relações afetivas devem ser estabelecidas para que a confiança e a segurança também se estabeleçam. Para Pikler (Mon-sú, 2012), são estes momentos dos cuidados que assistem não apenas à dimensão corporal da criança, mas também à dimensão psíquica. “Assim, um banho não é apenas uma limpeza de seu corpo. É também um banho de linguagem, de olhar, de tato, de afeto, configurando-se em base para instauração de um vínculo de qualidade e para o adequado investimento narcísico do bebê.” (França, 2010, p.10). Também é nestes momentos de cuidado que o holding, descrito por Winnicott, concretiza-se dentro do berçário: a forma como a cuidadora segura o bebê deve exercer uma função de continência, de grande importância para o sentimento de segurança e de continuidade do ser (França, 2010). (ALBUQUERQUE, 2018, p. 80).***

O papel da figura de referência é fundamental, pois, quando o bebê cria estes primeiros laços afetivos dentro da creche – com o adulto de referência e com o ambiente, laço secundário permitido pelo primeiro –, consegue vincular-se a outras pessoas com maior facilidade.

Após a formação dos primeiros vínculos, o bebê consegue permanecer no chão por períodos mais longos, pois há segurança e confiança de que alguém olha por ele. Assim, ganha espaço para iniciar suas explorações. Pikler (Kálló & Balog, 2017) descreve estas ações como os momentos de atividade livre pelos quais os bebês passam, sem relação direta com o adulto. Isso é possível graças ao vínculo afetivo e aos apegos com os adultos de referência e mostra a capacidade do bebê estar sozinho ao lado do adulto, conceito de Winnicott, o que também se dá como as raízes de uma certa forma de resiliência. “A capacidade de estar só de um sujeito, depende de um outro sujeito, que permitiu-lhe permanecer só, na sua presença.” (SVARTMAN,

2000).

Golse (2007, p. 143) mostra os momentos de atividades livres como verdadeiras experimentações psíquicas: “tudo se passa um pouco como se a criança tentasse, apoiando-se nas recordações do seu recente encontro com o adulto, simbolizar ou pré-simbolizar estes restos mnésicos através da manipulação dos objetos colocados a sua disposição, ou até do seu próprio corpo”.

O brincar está diretamente ligado à evolução e amadurecimento do bebê e estes dependem do brincar para ter desenvolvimento. É através da brincadeira que ele reconhece e investiga o mundo a sua volta, que aprende sobre os objetos e sobre os sujeitos, que reproduz vivências e expõe emoções e sentimentos. O brincar, para o bebê e para a criança, é tão fundamental quanto respirar; é impossível falar de infância sem se remeter à brincadeira.

Para o bebê, o brincar passa pela exploração. Ele sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar, deixar cair... enfim, a lista de verbos do que um bebê faz com um objeto é infinita. É nestas pequenas ações que a brincadeira tem início, ainda sem a intencionalidade e consciência do brincar. A seguir, será descrita a brincadeira considerando cada etapa de desenvolvimento, dividida por idades aproximadas, de acordo com Appell e David (2021).

#### **A descoberta do corpo: bebês até 3-4 meses**

Para os bebês pequenos, o principal brinquedo é o próprio corpo, através do qual eles têm os primeiros contatos com o mundo. Ao deitar o bebê em uma superfície firme, como o piso de madeira, ele começa a observar o mundo que o cerca e, ao mexer seu corpo, percebe a presença das mãos. No início, o movimento das mãos encontra e cruza os olhos e isso acontece sem querer. Aos poucos, há uma integração entre o movimento dos braços, mãos e dedos e o movimento visual, então o bebê começa a perceber que as mãos fazem parte dele próprio e consegue controlar os movimentos, deixando-as por mais tempo no seu campo de visão e movendo-as de maneira semelhante a como moverá para manipular objetos posteriormente (KÁLLÓ & BALOG, 2017).

O corpo é a primeira coisa que o bebê diferencia do mundo externo. Por isso, é tão importante proporcionar aos bebês bem pequenos momentos de liberdade para investigação destas partes do corpo. A melhor forma de ajudar é deixando-os com roupas confortáveis, sem meias ou calçados, sem luvas, de forma que consigam se mover com fluidez e realmente explorar o próprio corpo. Depois que eles conseguem controlar os movimentos das

mãos e braços, começam a olhar ao redor e perceber os movimentos do mundo externo a eles: a cuidadora que passa perto do berço, a fita da sua roupa, a luz e a sombra vindas do sol. É nesse momento que se percebe que o bebê está pronto para receber um brinquedo.

### **O mundo externo ao seu corpo: bebês entre 4 e 8 meses**

Receber um brinquedo não significa que este será colocado nas mãos do bebê. Pelo contrário, quando isso é feito, é tolhida a liberdade de escolha e a autonomia. Como primeiro brinquedo, Kálló e Balog (2017) recomendam oferecer ao bebê um lenço quadrado, com cerca de 35cm por 35cm, de uma cor viva que chame atenção, como vermelho com bolinhas brancas, que são cores bastante contrastantes entre si. Este objeto permite ao bebê pequeno movimentar suas mãos em mais de 60 posições diferentes, além de não ser perigoso se cair sobre a criança.

Os objetos mais adequados depois do lenço são aqueles que os bebês conseguem facilmente segurar com uma só mão e devem ser leves, a princípio, como bolas de vime, tigelas, copos pequenos de metal, chocalhos, animais de crochê.

Como os bebês desta idade ficam grande parte do tempo deitados de barriga para cima no chão, desenha-se um quadrante imaginário em torno de sua cabeça e parte superior do tronco para colocar os brinquedos dentro. Isso facilita ao bebê pegar os objetos pois, por ainda não rolar ou virar de bruços, consegue enxergá-los apenas virando sua cabeça e não depende de muito esforço físico para alcançá-los. A partir de quando se percebe que o bebê já consegue segurar os objetos com mais destreza, podemos oferecer novos brinquedos, como alguns mais planos e difíceis de agarrar, itens um pouco mais pesados e com texturas diversas, que façam sons, como tigelas de inox, que funcionam como um espelho, pequenos objetos de madeira, entre outros.

Quando o bebê agarra, aperta, chacoalha, leva à boca, enfim, quando faz suas infinitas ações sobre os objetos, percebe as propriedades táteis daquilo que toca. Aos poucos, ele descobre que suas ações têm efeitos diversos sobre os objetos e passa a reconhecer alguns deles (os mais familiares) apenas com o olhar. A mesma propriedade é aplicada quando o bebê descobre que pode produzir sons com suas ações, batendo os objetos no chão ou uns nos outros. É perceptível, na observação dos bebês desta faixa etária, que as brincadeiras assumem funções diferentes.

Aos poucos, os bebês adentram uma fase na qual testam objetos semelhantes aos que já conhecem, pois entendem sua ação sobre eles e, assim, exploram-os

de diversas maneiras. Se percebem que determinado objeto faz um som ao se chocar com o chão, os bebês começam uma exploração, batendo todos os objetos que encontram e testando suas sonoridades.

É importante ressaltar que é essencial oferecer ao bebê a maior variedade possível de materiais “para que, ao manejá-los, acumule diferentes impressões e experiências, dependendo se são feitos de pano, madeira ou plástico.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 24). Quanto maior essa variedade, mais os bebês conseguem de certa forma prever como é a sensação do objeto antes mesmo de tocá-lo, apenas com a visão. Também conseguem ter essa previsibilidade acerca dos efeitos de sua ação em cada um dos objetos disponíveis para exploração e, através da habilidade de generalizar, de novos objetos semelhantes aos que já conhece.

*Durante o segundo semestre de vida, a criança aprende a pegar os objetos de diferentes formas, com maior tranquilidade e habilidade. frequentemente, a observamos se esticar para alcançar o brinquedo, ajustando sua mão e seus dedos, antes de tocá-lo, para pegá-lo de modo eficaz. Pega de maneira diferente o cubo e o chocalho, pinçando o primeiro com os dedos e o segundo com a parte central da palma da mão. (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 27).*

### **O movimento como parte da brincadeira: de 7 a 14 meses**

Quanto mais se aproxima do primeiro ano de vida, mais as explorações do bebê ganham intencionalidade. Aos poucos, ele começa a manipular dois objetos simultaneamente, batendo um no outro, ainda como parte do seu interesse pela sonoridade. Em seguida, o bebê descobre que alguns objetos são ocos e que cabem objetos menores dentro deles, dando início a pequenas brincadeiras de “perder e encontrar”. A mesma categoria de brincadeira acontece quando o bebê está brincando com uma bola e ela rola para longe. Nessa fase, a aquisição de outras posturas permite que ele vá atrás da bola, arrastando-se ou engatinhando.

Considerando a motricidade como principal característica das brincadeiras dos bebês desta faixa etária, é possível acrescentar alguns móveis para sua exploração, como uma plataforma de madeira para que a criança possa subir e descer. É possível perceber também a escolha da criança pela posição mais confortável para suas explorações: algumas optam por permanecer deitadas de barriga para cima para brincar, outras preferem fazer suas brincadeiras em pé, com apoio de alguns objetos como cubos grandes ou peças de labirinto.

Aquela brincadeira de colocar objetos dentro de outros maiores e ocios evolui conforme a criança brinca com mais objetos ao mesmo tempo. “Põe mais e mais objetos no mesmo pote ou cubo, vai tirando um a um e devolve todos de uma só vez e busca outros que possa agrupar.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 29). Com esta pesquisa, o bebê percebe quais objetos se encaixam uns nos outros e faz classificações de objetos menores e maiores.

Por volta do primeiro ano de vida, o bebê assume um papel de “coleccionador”, percebendo que muitos dos objetos que o cercam são parecidos entre si, ou até mesmo idênticos. Assim, começa a juntar estes objetos iguais, como quando organiza várias bolas lado a lado, mesmo que, em um primeiro momento, isso aconteça aleatoriamente. Cubos grandes, cestos, baldes e bacias são fundamentais nessa etapa da exploração, pois permitem que a criança faça suas pequenas coleções e agrupamentos de brinquedos menores dentro deles.

Na fase de fazer coleções, os bebês começam este movimento reunindo objetos com base em uma de suas características: objetos circulares, animais, itens que façam sons. À medida que exploram suas habilidades de colecionadores, as coleções passam a ser cada vez mais específicas: apenas bolas grandes, animais com uma determinada característica, chocalhos que contenham bolinhas dentro, lenços vermelhos. Estes são alguns exemplos de coleções feitas por crianças no cotidiano da creche. Quando a criança começa a mostrar mais e mais intencionalidade na escolha dos itens que vai colecionar, bons elementos de brincar são as peças de construção ou jogos de encaixe, que permitem essa seleção por cor, forma, tamanho, entre outros atributos.

### **O início da socialização: 14 a 24 meses**

Nessa faixa etária, a grande maioria das crianças já anda com habilidade. Por isso, é importante considerar a motricidade no âmbito da escolha dos materiais para brincadeiras e explorações. Ao pegar caminhões, por exemplo, as crianças acima de 14 meses costumam usá-los pelo ambiente, andando com eles e ampliando o espaço físico que necessitam.

Kálló e Balog (2017) mostram que, no início de suas coleções, a criança não se preocupa tanto com a quantidade de elementos, mas, no decorrer de suas vivências, isso passa a ser um fator fundamental: ter todos os objetos daquele tipo. “Mais tarde, a criança tenta manter todos os elementos que recolheu e os guarda. Não perderá de vista um balde cheio de peças quadradas ou um monte de panos coloridos, mesmo que não esteja mais brincando com eles. Protesta no momento que outra criança quer pegar

algo, mesmo que um companheiro de brincadeira quisesse introduzir algo.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 43). Alguns conflitos começam a aparecer, especialmente quando uma criança coleciona todos os objetos com determinada característica e não deseja compartilhar sua coleção com as demais crianças do ambiente.

O início da socialização gera frustrações e, com elas, vem também agressões que fazem parte da infância: puxões de cabelo, empurrões e mordidas. “É bem nessa idade, que as crianças se mostram mais explicitamente frustradas e frustráveis, mais rapidamente agressivas entre elas, recorrendo mais facilmente a posturas defensivas e gestos estereotipados.” (APPELL & DAVID, 2021, p. 101). Nestes momentos, a presença da cuidadora de referência é essencial para conduzir a situação, uma vez que as crianças ainda não possuem repertório suficiente para resolver seus próprios conflitos nesta idade. Posteriormente, resolverão da mesma forma como viram a cuidadora fazendo a mediação. Pode ser um desafio para as cuidadoras auxiliar na resolução de conflitos, por isso é importante ter regras e limites claros. Quando isso acontece, as próprias crianças são munidas de argumentos para defender-se ou para enfrentar o outro. Não é possível tirar objetos das mãos do outro: essa é uma regra. Se a criança solta os objetos no chão, entende-se que não vai mais brincar com eles e, então, a outra criança pode pegar. Quanto mais claras as regras, melhor as crianças lidam com a frustração em não poder ter o objeto no momento em que o desejam. “Se a criança preocupada com seus brinquedos não quer dar nenhum, devemos respeitá-la, enquanto ajudamos a outra criança a entender e aceitar a situação.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 47).

Os conflitos que aparecem quando as crianças aprimoram as habilidades de colecionar mostram a importância de ter muitos objetos com as mesmas características dentro de uma sala de uma creche. Quanto mais objetos iguais tiver o ambiente, mais fácil de negociar com as crianças e evitar desentendimentos.

***Não é fácil para a criança renunciar a um objeto colecionado. Porém, se nos dirigimos a ela, falando com calma e seriamente, e a deixamos resolver quando e o que está disposta a ceder, esperando até que decida, podemos estar seguros de que estará pronta para ter essa atitude mais tarde, por volta dos três anos, sem que tenhamos que interferir. (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 57).***

À medida que se aproxima do segundo aniversário, vemos uma mudança nas brincadeiras da criança.



Ao invés de pegar uma panela e simplesmente bater, ou brincar de jogá-la no chão e ver o som que faz, ela começa a dar sentido e significado para o objeto escolhido, inicialmente inspirada pelas suas experiências cotidianas. Esta etapa do início ao simbólico normalmente é vista em três momentos distintos.

O jogo simbólico aparece quando a criança consegue imaginar um símbolo que substitui o objeto em si, como quando brinca de comer. Ela não espera que uma comida chegue na sua boca, pelo contrário, tem consciência de que a colher que usa está vazia. As primeiras brincadeiras simbólicas de uma criança são reproduções dos cuidados que ela vivencia, ações do cotidiano, normalmente reproduzindo-os para si mesma, ou seja, brincando de comer de uma panela ou prato, de tomar uma mamadeira de brinquedo, de dormir quando vê um travesseiro e uma coberta.

Em um segundo momento, os cuidados nas brincadeiras simbólicas passam a ser com bonecas ou objetos não-estruturados (ursinhos, animais de pelúcia), o que representa uma forma mais profunda de pensamento abstrato, uma vez que envolve um agente passivo como parte da ação. A criança, nesse jogo, repete o que ela vê que as cuidadoras e familiares fazem com ela mesma e com outras crianças.

No terceiro estágio do jogo simbólico, a criança passa a fazer estes cuidados com outras pessoas, como com os adultos que a cuidam e com os pares que habitam os mesmos espaços que ela. Brincar de dar comida para a cuidadora ou para outra criança é um jogo simbólico muito comum e mostra a habilidade da criança em reconhecer outro sujeito, distinguindo-o dos objetos.

É importante ressaltar aqui a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança: ela coloca elementos do seu cotidiano, da sua experiência e vivência, nas brincadeiras. Como exemplo, pode-se citar uma criança que brinca de passar colírio em um urso de pelúcia. Talvez ela tenha experienciado a sensação de passar colírio nos seus próprios olhos e esta não tenha sido uma experiência boa, representando um momento de tensão para ela. Quando traz este acontecimento como parte integrante de uma brincadeira, a criança busca estratégias para entender o processo e aliviar suas tensões, uma forma de lidar com stress psicológico vivenciado por ela mesma. A partir do momento que o adulto conduz e dirige as brincadeiras, muitas vezes a criança deixa de entender as experiências ali representadas e, assim, não revive suas próprias vivências. Neste caso, as brincadeiras tornam-se jogos de mera imitação, sem propósito real para o entendimento da criança sobre o mundo.

***Conversar com a boneca, brincar de médico, imitar bichos, se fantasiar são brincadeiras***

***de grande intensidade afetiva. Assim que a brincadeira vai se aproximando mais do real (a partir dos quatro anos), o símbolo começa a representar a realidade, imitando-a: a criança cria histórias nas quais há grande preocupação em seguir a sequência que ela conhece na sua realidade. Por exemplo: a boneca acorda, vai por roupa e vai para escola. O seu cotidiano é refletido no brincar de faz-de-conta. Da mesma forma como anteriormente ela adquiriu as habilidades de andar, falar, escalar alturas etc. através da prática repetitiva, ela vai usar o “faz-de-conta” o jogo imaginativo, para se introduzir no mundo dos adultos. (SILVA & RUBIO, 2014).***

Vygotsky (2007) também tratou da importância do brincar livre como forma de aproximar a criança do mundo real. Ele mostra que a brincadeira e o brinquedo permitem à criança realizar seus desejos impossíveis de serem realizados no mundo real, levando-a para um mundo ilusório e imaginário. Nestas brincadeiras, as crianças satisfazem suas curiosidades e desejos entrando em contato, aos poucos, com elementos do mundo real, das regras e normas sociais. “A imaginação, o lúdico, vai de encontro ao mundo real, só que em sentido distinto, pois, é uma forma de satisfação que a criança encontra ao lidar com os empecilhos de suas condições.” (GONÇALVES, 2014).

### **A consolidação das brincadeiras simbólicas: 23 a 30 meses**

Nessa faixa etária, as brincadeiras simbólicas descritas anteriormente consolidam-se, de forma que as crianças começam a brincar mais ao lado umas das outras, por vezes inclusive integrando os pares nos seus jogos imaginativos. Algumas brincadeiras começam a possuir caráter social, como pequenas corridas de triciclos, as quais são feitas com alegria pelas crianças, interagindo entre elas para ver quem chega primeiro.

É também nesta etapa de desenvolvimento que os adultos presentes podem solicitar ajuda para organizar os objetos da sala antes de mudar de ambiente, como forma de atividade participativa. “O grande prazer de todas permanece sendo o de andar, correr, pular, transportar, empurrar um objeto ou um carrinho de boneca e subir no triciclo ou no caminhãozinho.” (APPELL & DAVID, 2021, p. 104). Por isso, é essencial que as crianças dessa idade tenham bastante espaço disponível para condizer com sua movimentação e dos materiais, respeitando, assim, a liberdade dos movimentos nas brincadeiras.

É este também que Appell e David (2021) descrevem como o primeiro grupo a solicitar participação ati-

va dos adultos de referência em suas brincadeiras, mesmo que por períodos curtos e de forma a não guiar, mas apenas acompanhar o que as crianças fazem. Aos poucos, a maioria das brincadeiras das crianças passam a ser em pequenos grupos e contam com jogos recorrentes, pequenos rituais, entre crianças que convivem há bastante tempo juntas. Quando os jogos sociais envolvem um objeto, a dificuldade aumenta, pois existe mais um fator para as crianças prestarem atenção durante a brincadeira, além de umas às outras. Às vezes, a exploração das crianças parece não fazer sentido para os adultos e é importante lembrar que toda exploração gera conhecimento sobre o mundo, de forma inconsciente, intrínseca, com motivação interna.

***Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY, 1999, p. 12).***

### **Brincadeira como atividade social: 33 a 42 meses**

Por fim, nessa faixa etária, é possível observar cada vez mais brincadeiras conjuntas entre duas ou mais crianças, mesmo que não durem muito tempo. É também nesta idade que as crianças adquirem maiores habilidades com a linguagem oral e conseguem resolver sozinhas pequenos conflitos, sem intervenção direta do adulto. “Confirmam-se também relações mais discriminadas: as crianças têm ‘amigos’ que procuram de maneira eletiva e afirmada.” (APPELL & DAVID, 2021, p. 105).

Com o desenvolvimento dos jogos simbólicos para jogos de faz de conta, brincadeiras de interpretação de papéis, percebe-se que as crianças conseguem transitar cada vez melhor entre o que é real e o que não é, distinguindo a fantasia da realidade. Assim, elas conseguem também participar de brincadeiras com regras, normalmente criadas pelas próprias crianças do grupo. Nesse momento, deparam-se com a questão: brincar e seguir a regra ou não brincar? Este tipo de jogo faz sentido para as crianças pois não é imposto pelo adulto, ou seja, elas mesmas são as responsáveis por organizar, comandar e instruir umas às outras sobre a brincadeira.

As regras das brincadeiras ocupam dois lugares, segundo Vygotsky (1989): há regras que são pré-estabelecidas pelas crianças e, nesse caso, o não cumprimento ocasiona uma falta e um motivo para exclusão da brincadeira; outras regras não estão propriamente ditas, mas as crianças entendem que são necessárias para o seguimento do jogo, ou seja, são regras implícitas e oferecem à criança a noção de entendimento do que é oculto, mas necessário.

As regras ficam cada vez mais complexas conforme as crianças ultrapassam os três anos de idade e passam a se somar. A brincadeira que antes era determinada por apenas uma regra, passa a ter um conjunto de regras, explícitas e implícitas, criadas pelas crianças para um bom funcionamento. Aqui surgem também jogos de encenação, nos quais as crianças criam um contexto diverso da realidade com personagens e possibilidades distintas do mundo concreto, como brincadeiras de super-heróis ou de princesas.

Como mostram Gruss e Rosemberg (2017), é a oposição ao adulto que permite à criança emergir como sujeito diferente deste. Nestes jogos de encenação, aparece a onipotência e a agressividade de alguém que deseja se auto afirmar e afirmar o domínio sobre o mundo que o circunda. Quando a agressividade pode se manifestar no plano simbólico, não precisa aparecer no plano real. Ao brincar de ser outra pessoa, as crianças buscam uma imagem diferente de si mesmas: justamente a identificação com a onipotência dos personagens que encarna. Por vezes, as espadas, capas e atributos dos super-heróis dão forças para a criança sair à conquista do mundo.

A construção de conteúdos simbólicos através das brincadeiras das crianças permite o acesso à expressão cada vez mais abstrata e isso é evidenciado e manifesta-se no desenvolvimento de todos os campos: na linguagem oral, na expressão gráfica e plástica, na lógica matemática e na linguagem científica, a mais abstrata de todas as expressões. (GRUSS & ROSEMBERG, 2017).

### **O papel do adulto de referência na brincadeira autônoma da criança**

É preciso sempre observar em qual fase de desenvolvimento cada criança se encontra para que seja possível oferecer objetos adequados e que instiguem a curiosidade de cada uma delas, levando a avanços no desenvolvimento para todas. Uma vez que o brincar livre é visto como a melhor forma de aprendizagem, a preparação do ambiente representa grande parte da função do adulto em relação às investigações do bebê e da criança pequena. A observação entra como ponto fundamental para que as cuidadoras desenvolvam o olhar aguçado às demandas das crianças de quem cuidam.

De acordo com Nabinger (KÁLLÓ & BALOG, 2017), além do desafio de proporcionar ambientes que respeitem a fase de desenvolvimento da criança, os adultos também esbarram na dificuldade de não impor atividades e ações que correspondem exclusivamente aos seus interesses. Dessa forma, o adulto deve participar apenas como observador nas brincadeiras da criança e apenas quando sua presença é solicitada, uma vez que o faz de conta dos adultos é de natureza oposta ao da criança e eles podem tender a brincadeira ao que desejam e pensam no momento no qual ela se dá. É comum que o adulto entre em um jogo simbólico de dar comida e peça por um café ou por um bolo, mesmo quando não era essa a intencionalidade da criança. Quando isso acontece, por vezes a criança corresponde ao desejo do adulto, abrindo mão da sua própria vontade dentro da exploração e abandonando o jogo no qual estava entretida. Aos poucos, o que acontece é um corte na espontaneidade da criança, de forma que ela passa a depender dos comandos dos adultos para executar suas ações, perdendo a autonomia do brincar.

Para facilitar a observação por parte das cuidadoras e evitar interrupções excessivas nas ações das crianças, é possível utilizar recursos de fotos, vídeos e anotações. Assim, as cuidadoras ocupam-se dentro do ambiente da sala e, posteriormente, podem olhar o material quantas vezes quiserem, a fim de observar com atenção quais brincadeiras as crianças desenvolvem no espaço, com quais objetos mais brincam e em quais já perderam o interesse. Esta reflexão é essencial para que o ambiente esteja sempre organizado de acordo com as demandas das crianças em sua individualidade e enquanto grupo.

O adulto deve fazer uma criteriosa seleção de objetos interessantes, com texturas diferentes e de acordo com a fase de desenvolvimento e o ritmo de cada bebê. Para bebês menores, por exemplo, o ideal é oferecer objetos leves e pequenos, fáceis de segurar e manipular. Conforme o bebê cresce, novos objetos devem ser inseridos no espaço para que ele tenha desafios, até chegar em objetos de jogo simbólico. Além dos objetos, alguns móveis maiores podem ser interessantes para o desenvolvimento motor do bebê, como rampas, caixas e escorregadores. O ambiente deve estar disposto de forma que as crianças e os adultos consigam circular por ele e com critérios de organização nos brinquedos: bolas em um cesto, objetos de metal em outro, de madeira em outro e assim por diante. Esta observação sobre a organização dos objetos vem das práticas cotidianas em creches e mostra que as crianças se organizam melhor em suas brincadeiras quando o ambiente está de acordo.

Quando o ambiente no qual a criança se encontra é rico e estimulante por si só, planejado de forma a proporcionar desafios, o adulto não tem por que

fazer intervenções. Além disso, a estética do espaço atrai o interesse do bebê, deixando-o curioso para explorar. “A única função das cuidadoras, neste momento, é perceber os interesses dos bebês através de observações diárias, levando materiais que instiguem estas curiosidades, e organizar situações e ambientes que promovam o crescimento cultural e intelectual das crianças (MELLO & SINGULANI apud ALBUQUERQUE & OLIVEIRA, 2018, p. 83).

Albuquerque e Oliveira (2018) alertam apenas para um cuidado em relação à falta de interferência dos adultos, para que esta não seja confundida com uma atitude de abandono. “Além disso, Winnicott (Golse, 1998) mostra que, para que a criança não perceba este recuo do adulto como um abandono ou uma falta de investimento, ele também deve achar algum prazer neste retrocesso: esta posição de afastamento permite que a criança se expresse completamente.” (ALBUQUERQUE & OLIVEIRA, 2018, p. 82)

Dentro do contexto de creche, em algumas crianças nota-se a falta de iniciativa para brincar, por vezes até uma inércia. Com observações cotidianas, a impressão do motivo por trás dessa paralisação é a falta de espaço para a criatividade e imaginação da criança, justamente o que o brincar livre proporciona. Normalmente, esse espaço é limitado pelos adultos no ambiente familiar quando eles assumem a função do brincar pela criança e ditam as regras e normas das brincadeiras, na maioria das vezes sem a intenção de prejudicar. Ao chegar em um ambiente no qual as brincadeiras não são guiadas ou dirigidas, essas crianças ficam perdidas e, por vezes, inertes, sem conseguir entender ou brincar autonomamente, pois não percebem um direcionamento na voz dos adultos nestes ambientes.

Na prática cotidiana dentro de uma creche, percebe-se que, para essa categoria de crianças – atualmente comum, de certa forma, considerando a falta de espaços adequados ao brincar e o excesso de direcionamento dos adultos –, é preciso que os adultos de referência por vezes se sentem dentro da área de brincar da sala e brinquem. Algumas brincadeiras básicas provaram-se eficientes, como empilhar blocos, colocar objetos dentro de outros, criar sons batendo tigelas, entre outras ações. Nestes momentos, não são necessários comandos específicos do que a criança deve ou não fazer, é através dos gestos e ações que ela percebe como pode imitar e, através da imitação, recupera habilidades do campo do brincar. Normalmente, depois de alguns dias observando as brincadeiras dos adultos, estes bebês constroem um pequeno repertório do que podem fazer com os objetos da sala e, aos poucos, criam suas próprias variações em cima do que é ofertado.



A interação do adulto com os bebês e crianças pequenas acontece em momentos muito pontuais, como este citado acima. Não é um costume brincar junto com eles e nem manter diálogos se eles estão entretidos no seu próprio jogo. O diálogo acontece quando a criança procura pelo olhar da cuidadora, pedindo uma palavra ou frase de apoio, incentivo ou reconhecimento de sua ação. Outro momento no qual o diálogo é essencial e fundamental é o momento de cuidado. Durante as trocas de fralda e alimentações, as cuidadoras mantêm diálogos e interações próximas e constantes, nutrindo o bebê de afeto de forma que, quando for para o chão, ele consiga brincar por conta própria, o que foi citado anteriormente como a capacidade de estar só, sabendo que o adulto de referência estará por perto para uma eventual necessidade. No tempo em que o bebê está no chão, as brincadeiras livres tomam conta: ele pode praticar suas ações, explorar o ambiente e os objetos dispostos e aprofundar relações com o meio e com os demais bebês ali presentes.

*Recentemente têm ocorrido grandes discussões sobre se deixar uma criança brincar demasiadamente de forma livre poderia prejudicar seu desenvolvimento. Nós temos um ponto de vista oposto, o brincar livre, independente, sem ajuda ou incitação de quem a cuida (que no âmbito familiar significa sem a presença dos pais) é fundamental para o desenvolvimento. Gostamos de chamá-lo 'a universidade do bebê e da criança'. Porém, isso só funciona se proporcionamos continuamente os elementos condutores externos e se a criança está ativa e ocupada, inclusive sem a presença do adulto. Mas isso só é possível para a criança que tem uma boa relação com a educadora e que se sente segura brincando, inclusive quando adulto está fora de sua vista. É um esforço considerável dar à criança a liberdade e a quietude que requer esse tipo de brincadeira dentro de um grupo de crianças. Pensamos que o esforço vale a pena! (PIKLER apud KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 60).*

Os estudos de Emmi Pikler mostram que a brincadeira livre possui papel fundamental na autonomia da criança, autonomia esta que passa da ação para o pensamento, que garante possibilidade de narrativa e liberdade, que coloca a criança como protagonista

dentro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Ana Thereza M.; OLIVEIRA, Sidney N. **Relações entre cuidadoras e bebês: como criar vínculos e proporcionar afeto dentro dos berçários.** Revista de psicologia, Fortaleza, v. 9, n2, p.76-85, 2018.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem insólita.** Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos. Omnisciência, SP, 2021.

GOLSE, Bernard. **O ser-bebê.** Climepsi Editores, Lisboa, 2007.

GONÇALVES, Carlos Augusto P. **O brinquedo: as perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança.** In: XII Encontro de Pesquisa em Educação, Goiânia: Anped Centro-Oeste, 2014.

GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. **Los niños y el juego: la actividad lúdica de 0 a 5 años.** 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2017.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre.** Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos. Omnisciência, SP, 2017.

SILVA, Roseli A. S.; RUBIO, Juliana A. S. **A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, V. 5, nº 1, 2014. Recuperado em 09 de abril de 2022, de [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/roseli.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/roseli.pdf)

SVARTMAN, Betty. **Winnicott: conceitos que abrem novos caminhos.** Revista da SPAGESP, 1(1), 117-125, 2000. Recuperado em 17 de novembro de 2015, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702000000100016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702000000100016)

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginación y creación en la edad infantil.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

# Los aportes piklerianos a las políticas públicas de fortalecimiento y formación en los Espacios de Primera Infancia de la República Argentina\*



**Lic. Andrea Paula Keserman\*\***  
Red Pikler Nuestra América  
Red Pikler Ciudad de Buenos Aires  
andreakeserman@yahoo.com.ar

*(\*) Trabajo presentado en Seminario de Profundización 2022 de la Red Pikler Nuestra América, organizado por Red Pikler Ciudad de Buenos Aires y revista Diálogos Piklerianos.  
(\*\*) Licenciada en Gestión Educativa.*

## Introducción

En el mes de octubre de 2017, comencé a trabajar en la Subsecretaría Nacional de Primera Infancia dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (Ministerio de Desarrollo Social), en la Dirección de Capacitación, actualmente Dirección de Fortalecimiento y Formación. Esto significó un gran cambio en todo sentido, ya que toda mi carrera profesional la había transitado en el Sistema Educativo, como docente de nivel inicial primero, y en cargos de gestión luego. La Subsecretaría fue el inicio de un ciclo, fue un nuevo comienzo, ya que no conocía la dinámica de este espacio, ni a las personas con las que trabajaría.

A los pocos meses, comencé a cursar la Especialización en Desarrollo Infantil temprano. La llegada a mi nuevo lugar de trabajo la podría anclar con el proceso de hacer el posgrado: dos aprendizajes simultáneos.

Al ingresar en la Subsecretaría, comencé a considerar la idea de que el aporte de la mirada pikleriana podría ser transformadora, ya que implica repensar nuestro sistema de actitudes. Este sistema de actitudes no aplica sólo al trabajo directamente con niños y niñas, sino también con personas adultas.

El sistema de relaciones humanas nos permite pensar en todo lo que ocurre en las interacciones entre las personas, en cómo se generan formas diversas de entender la complejidad, a veces abstracta, inconsciente o manifiesta de los procesos que nos conforman como seres bioneuropsicosociales.

Es por eso que el ingresar en una Institución Estatal que vela por los derechos de niños y niñas de 0 a 4

años, implicaba todo un desafío con nuevos aprendizajes de ese mundo desconocido. Las leyes, normativas, programas y planes acompañados de políticas públicas para la ejecución de acciones que los hagan posibles era otra realidad distinta del mundo educativo en el que me encontraba.

Este trabajo se propone dar cuenta de aquellas transformaciones personales y profesionales que surgieron a partir del trabajo en el equipo de la Senaf- Sspin (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia- Subsecretaría de Primera Infancia), y de describir críticamente con el mayor detalle posible el impacto en el sistema de actitudes de mi entorno laboral.

En primera instancia, se hará un abordaje que remite al trabajo en grupo y al impacto desde las diferentes disciplinas en los equipos laborales dentro o que dependen de la Subsecretaría, como por ejemplo educadoras y educadores de los espacios de Primera Infancia en todo el Territorio Nacional. Asimismo, daré cuenta de las propias transformaciones a partir de la comprensión de la dinámica que se origina desde el intercambio interpersonal y desde las disciplinas profesionales diversas, los posicionamientos encontrados y las ideas conjuntas. Además, intentaré reflejar cómo opera significativamente la pertenencia a grupos en el transcurrir laboral en este contexto particular.

La segunda instancia tendrá un enfoque reflexivo y comparativo acerca de los principios piklerianos y los Derechos de niños y niñas. Ésta resultó una herramienta fundamental para comprender cómo se materializan, garantizan y ejercen en la práctica estos derechos por parte de los niños y las niñas, y quienes los y las acompañan, para permitir la eje-

cución efectiva de las políticas públicas de Primera Infancia y no sólo la intención de la agenda político gubernamental de turno.

Como última parte, se expondrán algunas reflexiones finales y la conclusión del trabajo.

### **Volver a empezar. Trabajo nuevo, equipo nuevo.**

Voy a hablar de y desde mi experiencia, de aquello que nos pasa sin que sea sólo un pasar, de lo que fue vivido a partir de lo transcurrido, los obstáculos, logros y transformaciones.

Lo planteo de esta manera, porque cuando ingresé a la Senaf, habían pasado 25 años desde mi ingreso al Sistema Educativo como docente de nivel inicial primero, y luego en la gestión institucional. Desde las emociones, el jardín maternal, pero específicamente "el" jardín maternal en el que trabajaba había sido mi espacio de crecimiento/crianza profesional; mi lugar de pertenencia.

De un momento al otro, sin motivo aparente y de una manera violenta e intempestiva, dejé de ser parte de ese jardín.

Lo remarco de esta manera porque fue un hecho troncal, que marcó una etapa de gran incertidumbre: ya no pertenecía al jardín, pero tampoco a la Subsecretaría.

A partir de mi vivencia, puedo asegurar que incorporarse en un nuevo lugar de trabajo, en un grupo ya conformado, donde todo resulta desconocido, causa mucho miedo. Cuando ingresé a la Subsecretaría fue un impacto empezar a trabajar con personas adultas exclusivamente y ya no directamente con niños y niñas. Sumado a esto, después de más de veinte años trabajando en la misma escuela, yo era la desconocida y todo era desconocido para mí.

Sin embargo, las ansiedades iniciales fueron transformándose con y también en oposición a los otros. No fue un proceso fácil, ya que, a excepción de lo que concernía exclusivamente a los niños y a las niñas, planificaciones o programas educativos, significaba algo similar a aprender otro idioma, con algunos símbolos en común, pero otro idioma.

Las primeras personas con las que empecé a interactuar fueron el Director Nacional de capacitación y su asesor. Me hablaban de muchas cosas que no entendía, relacionadas con leyes, planes, comunidades, cdi, cpi, epi, políticas públicas; y luego me pidieron que revise un programa para una Tecnicatura Nacional en Niñez, Adolescencia y Familia, junto con el asesor.

Este asesor (su nombre es Milton), fue el "referente" que obró de sostén, acompañando el aprendizaje de "este nuevo idioma". A través de él fui presentada al equipo de capacitación de ese momento.

El equipo de trabajo estaba conformado por profesionales de las más variadas ramas: licenciados en trabajo social, en gestión, en nutrición, educación, en políticas públicas, en sociología, psicología, docentes, contadores, abogados y tantos más. Todas personas absolutamente comprometidas con los niños y niñas que asisten a los cientos de espacios de primera infancia en todo el país. Compañeros y compañeras idóneos en su área, pero sumamente permeables para complementar un saber con otro. Nuestra tarea era pensar y ofrecer ofertas de formación para las y los educadores de los espacios de primera infancia (epi, cdi, cpi).

Cuando me presenté, con humildad y bastante miedo (no sólo era nueva en el grupo sino que aún no tenía contrato laboral efectivo con la senaf) argumenté cuál era mi mirada, mi posicionamiento con respecto a los niños y las niñas. Lejos de producir rechazo o resistencia, pude notar gran interés por parte de mis compañeros y compañeras, y entender que, en los procesos grupales uno se va nutriendo de las experiencias de los otros y que, convocados a la tarea, este proceso es recíproco y permanente.

Esa tarea, al principio tan difícil de comprender, necesitó del acompañamiento de otros que pudieran orientar, explicar, poner en contexto desde sus propias disciplinas; pero también empezar a conocer de qué se trataban esas normativas que impactaban en la vida cotidiana de miles de niños y niñas en los espacios, porque, como argumenta Myrtha Chokler, "lo que no se conoce, no se puede respetar". En esos primeros tiempos se me presentaba una disyuntiva no sólo lo que no conocía, sino también lo que sí conocía. Realmente surgía la pregunta acerca de la pertinencia de mis saberes previos, si el sistema educativo me habría brindado las herramientas suficientes para sumergirme en las políticas públicas para las infancias, si habría aceptación de mis propuestas por parte de mis compañeros y compañeras ya que, las tareas relacionadas a las políticas sociales de las infancias, si bien tienen aristas en común con las educativas, también revisten grandes diferencias.

Pero mi equipo de trabajo era una fortaleza: se generaba un clima rico de intercambios, cada vez se fue originando más confianza y poco a poco comencé a encontrar mi lugar. En ese clima de "enseñaje mutuo" comenzamos a salir al territorio para trabajar con las y los educadores.

Al poco tiempo, renunció el Director y la Subsecretaría. Sin embargo, como equipo estábamos consolidados y con iniciativa: seguíamos acompañando

espacios y la tecnicatura iba tomando forma, ahora con una propuesta de formación profesional para educadoras y educadores de los espacios.

Dos meses más tarde, asumió un nuevo Subsecretario y una nueva Directora. Hasta ese momento, mi situación laboral continuaba muy inestable.

Todo el equipo se presentó, uno por uno. Cuando llegó mi turno, comenté quién era, y también que empezaría a estudiar en la Universidad de Cuyo el Posgrado en Desarrollo infantil temprano. Ese mismo día me llamó el Subsecretario en privado, y me preguntó de qué se trataba el posgrado. Inferí que era para planificar cómo organizar mi situación laboral, y si era compatible con mis tareas. Le expliqué detalladamente cuál era el posicionamiento de la carrera, la idea de autonomía, desarrollo, cuidado del niño y la niña que proponía y también qué era la Red Pikler, de la cual ya hacía muchos años formaba parte.

A principios del 2018 las nuevas autoridades de la Subsecretaría comenzaron a desarmar los equipos de trabajo y, sin importar el área de expertiz de cada uno, armaron grupos por región para hacer un trabajo cuantitativo que demostrara en números la justificación de los fondos recibidos (y subejecutados) tanto a nivel gubernamental como de grandes Bancas internacionales.

Pocas veces se llegaba a los espacios, y si se accedía, era para saber cantidad de niños y niñas, cantidad de personal, cantidad de elementos de seguridad, cantidad de niños con auh (asignación universal por hijo), cud (certificado único de discapacidad), etc.

A principios de 2019 se intensificaron las formas de relevamiento de los espacios con ciertos tests y formatos que homogeneizaban, estigmatizaban y alentaban el ejercicio como entrenamiento "para el desarrollo", el premio y el castigo y el rol activo del adulto (sólo del adulto)<sup>1</sup>

Estos tests se aplicaron en todo el país, bajo el protocolo "MirAr" cuyo fin era monitorear cuantitativamente las "interacciones receptivas" en los espacios de Primera Infancia. El MirAr fue un programa que propició una estadística que se ajustaba a la subjetividad del observador, por el tipo de categorías e ítems de observación. En ese momento me estaba reincorporando de una licencia, y respetuosamente sugerí completar esas observaciones no sólo como ítems estructurados, sino en un informe ampliado que dé cuenta de todo lo que las educadoras y educadores podían hacer, y no sólo desde la falta.

Para dar un ejemplo, describiré uno de estos ítems:

**- "La cuidadora se enfoca en juegos apropiados para la edad priorizando la atención personalizada (O):**

<sup>1</sup> Testeo MirAr (2019)

Estos juegos requieren de los niños/as habilidades crecientes, que van un poquito más allá de las que demuestran en ese momento, es decir, buscan estimular que el niño/a adquiera nuevas destrezas. Implican desarrollar nuevas habilidades y suponen un desafío. Muchas cuidadoras ponen un juguete delante de los niños/as y asumen que deberían descubrir por sí mismos su funcionamiento".

Lo que se proponía era que la persona adulta "haga hacer" al niño o niña para que "adquiera destrezas y habilidades", priorizando el adulto activo y el niño o niña pasivo, sin tener en cuenta el objeto pertinente, la iniciativa, la calidad de las manipulaciones o el juego espontáneo.

El Subsecretario me asignó la región de Cuyo, para justificar los días de cursada en la Universidad. Asimismo, comenzó a llamarme con frecuencia para asesorar formaciones, acompañar a las y los territoriales de las regiones y terminar de planificar la formación profesional.

Mi antiguo equipo de trabajo, junto con el posterior (es decir, todos los equipos regionales y sus territoriales), nos constituimos como un grupo unido. Esto posibilitó el interés por conocer de qué se trataba la filosofía pikleriana, inclusive, como mencionaba, el Subsecretario y la coordinadora del área de Formación. Por lo tanto, se empezaron a conocer los aportes piklerianos ligados a los derechos de niñas y niños en su primera infancia a nivel nacional. Con sus aciertos y errores.

En esa época, Milton, con el que forjamos una relación de gran amistad, había pedido el traslado de área, lo que significó una gran pérdida a nivel personal y para el equipo.

En ese momento comprendí que, para llevar adelante políticas públicas para las infancias, se necesitan aliados, por fuera y por dentro de la institución. De ninguna manera sería posible ponerlas en ejecución sostenidas sólo por las ideas piklerianas, sin aliados, y sin argumentos.

Con esta idea se pudo planificar finalmente, la formación profesional para educadoras y educadores de Capital Federal y Gran Buenos Aires, con formadores y especialistas de larga data en la Red Pikler Nuestra América, y luego se multiplicó a nivel provincial.

Compañeras como Gabriela Yrala, Érika Chokler, Liliana Gruss y Francis Rossemberg acompañaron este proceso.

A veces me pregunto con qué intensidad o insistencia habré argumentado estos nombres, lo que puedo afirmar es la emoción enorme cuando esto se concretó.



Se imprimieron cuadernillos por franja etaria para educadoras y educadores de los Centros de Desarrollo Infantil en todo el país, financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo, tercerizando de esta manera su escritura. También con aciertos y errores. Pero en sus primeras páginas aparecía la escala de desarrollo motor de Emmi Pikler.

A finales de 2018, sufrí una enfermedad que me obligó a tomar una larga licencia. Todo sucede por algún motivo, y en este caso, finalmente a mi regreso, en septiembre de 2019, efectivamente fui contratada por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

La vuelta fue una gran celebración, aunque muchas cosas habían cambiado. Fui asignada a otra región, donde conformé otro equipo de trabajo, pero ya nos conocíamos.

En diciembre de 2019 asumió una nueva gestión, y con ella un nuevo Subsecretario y un nuevo Director.

### **Una mirada de derechos, una mirada pikleriana**

El mayor obstaculizador del trabajo en organismos estatales es que, de acuerdo al cambio de gestión, cambian las políticas gubernamentales. Dicho de modo más simple, todo lo que se construye en la gestión anterior, la siguiente la destruye.

Necesitaba un paraguas de reparo, especialmente, en la ejecución de las políticas públicas para las infancias, garantizando el efectivo ejercicio de sus derechos.

A continuación, voy a detallar qué pude tomar de las leyes, para que sirvieran como argumento de conexión con los principios piklerianos

Con respecto de las políticas específicas orientadas hacia la primera infancia, la sanción de la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005) proponía un cambio de mirada de lo público con respecto de la niñez. Ponía fin a la intervención tutelar del Estado reconociendo a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho.

Entonces, tenía que saber qué significaba para el Estado, con este cambio de mirada, un sujeto pleno de derechos, es decir, qué idea de sujeto y qué idea de derecho: ¿sólo el derecho legal? ¿sujeto como persona que puede decidir, elegir, ser, estar, proponer, acceder, vivir su ciudadanía o sujeto de aplicación de la normativa?

Esta ley, establece en su TITULO II, de «PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTIAS», una serie de derechos

vinculados a la vida y el desarrollo de todas las niñas y todos los niños. Entre ellos se pueden identificar el derecho a la vida, a la salud y a la educación en un sentido amplio, donde se involucra a los Organismos del Estado, la familia y la sociedad como actores que aseguran el pleno desarrollo de la personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

En este título aparecían las responsabilidades del Estado, la familia, la sociedad, enunciadas como instituciones a cargo de otras instituciones: la salud, la educación, por ejemplo. ¿qué posibilidad tiene un educador o educadora de comprender este conjunto de palabras en su práctica diaria? ¿qué saben acerca del acceso a las potencialidades en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas?

En su ARTICULO 6°, de la «PARTICIPACION COMUNITARIA», señala que «La Comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes».

Continuando con las reflexiones, creo que la ley propone una estructura de acción para la ejecución de la política pública muy compleja, en donde compromete a las comunidades a garantizar los derechos de los niños y las niñas como parte del sistema de protección. El sistema de protección plantea la idea de que todas las personas asuman acciones concretas para lograr un trabajo conjunto en cuanto a garantía de derechos, por eso las redes, o el trabajo en red tiene un lugar protagónico. El Estado en sí mismo no puede implementar una política pública si no hay una apropiación de esa política pública por parte de las comunidades.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), en su ARTICULO 22, manifiesta que «Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cuatro (4) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales».

Volviendo a la Observación General, cabe destacar lo siguiente: «A la luz del artículo 3 de la Convención, los Estados Partes deben garantizar que en todas las

actividades y programas relacionados con los niños, ya sean llevados a cabo en instituciones para la primera infancia públicas o privadas, el interés superior del niño sea una consideración primordial. Los Estados Partes deben velar por que las instituciones, servicios y entes responsables del desarrollo de la primera infancia se ajusten a las normas de calidad establecidas por las autoridades competentes, particularmente en cuanto se refiere a la seguridad, la salud, la cantidad y la idoneidad del personal, como asimismo la supervisión por parte de personas competentes.»

En este sentido, cuando empecé a recorrer el territorio, pude darme cuenta de la enorme contradicción entre lo que se proponía, se decía y se pregonaba, y lo que finalmente se observaba en la realidad de los espacios.

En esta línea, los centros como espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años de edad, en donde además se realizarían acciones para favorecer la promoción y protección de sus derechos tanto en el ámbito de las familias como de las comunidades, presentaban situaciones de extrema precariedad, riesgo y vulneración de derechos: bebés en sillas de comer ubicados de este modo para asegurar posiblemente a la educadora su próxima transición a una sala contigua para cumplir con otro compromiso, estufas de cuarzo encendidas y expuestas ; interacciones bruscas con los niños y niñas.

Lo que pude advertir es que todas las contradicciones, estaban enmarcadas en las mejores intenciones, aunque desde nuestra mirada puedan saberse totalmente en contra de nuestros principios.

Por eso era necesario conocer la historia de estos centros, que seguían multiplicándose en todo el país, y por lo tanto, replicando estas prácticas.

Los espacios de Primera infancia tienen una vasta trayectoria en nuestro país. Las primeras experiencias se remiten a la década del 70, surgiendo a instancias comunitarias y en el marco del modelo de educación popular propulsado por Paulo Freire.

Con el inicio de la democracia en Argentina (1983) y con ella mayores posibilidades del ingreso masivo de las mujeres al mercado de trabajo, estos espacios comienzan a hacerse más comunes y a basarse en una diversidad de tipologías en cuanto a los servicios que ofrecían como al personal que contaban para sostener las actividades.

Como último complemento para poder entender los espacios de primera infancia hay que relacionarlos con las crisis socioeconómicas vividas en nuestro país y las estrategias socio comunitarias que se fueron generando para hacer frente a esas situaciones.

Un ejemplo de esto último fue el modelo social, que a posteriori se convirtió en un programa social, denominado “madres cuidadoras”. Esta estrategia comunitaria implicaba que las mujeres, madres de niños y niñas pequeños/as se juntaban por barrios para organizar el cuidado y atención de los y las mismas mientras ellas trabajaban. Una modalidad era que rotaran y cada una se hacía cargo del cuidado de los hijos e hijas de todas, una vez por semana o bien que entre todas pagaban un salario para que se ocupara del grupo de niños.

Como pude observar, cuando se inicia históricamente el recorrido de los espacios comunitarios de atención de la primera infancia, por supuesto no había mirada de sujeto de derechos, sino de objetos que debían ser cuidados por personas que rotaban permanentemente. Y además, tendríamos que situarnos en la década del 70 y principios de los 80, donde las políticas se gestaban en el medio de una dictadura cruenta y patriarcal.

La institucionalización del programa madres cuidadoras amplió aún más la oferta de espacios comunitarios para la primera infancia y con ellos la conformación de organizaciones y áreas de gobierno que generaron propuestas vinculadas a ese tipo de instituciones para niños y niñas de 45 días a 4 años.

La diversidad de experiencias en el origen de los espacios de primera infancia, vino de la mano la gran variedad de personal trabajando en los mismos, con una igual heterogénea formación, encontrando desde personas analfabetas hasta universitarios.

En virtud de lo anterior, en el año 2016 se crea el Plan Nacional de Primera Infancia, en el cual no sólo se pretendía dar respuesta a estos espacios, sino a darle especificidad a esta franja etaria, enmarcándola a su vez, en un organismo propio: la Subsecretaría Nacional de Primera Infancia.

*Art. 2º — El “PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA” tendrá por objetivos, la promoción y fortalecimiento de espacios de cuidado y abordaje integral de niñas y niños en su primera infancia, que garanticen una adecuada y saludable nutrición, así como la estimulación temprana y promoción de la salud, propiciando condiciones de participación activa en el ámbito familiar y comunitario que faciliten el proceso de crianza y desarrollo de niños y niñas, promoviendo el fortalecimiento intrafamiliar y comunitario. (PNPI, 2016)*

Por lo tanto, necesitaba también saber de qué se trataba el Plan y las normativas que lo reglamentaban. Así comencé a conocer, a través de mis compañeros y compañeras, un poco más acerca de cómo eran los espacios de Primera Infancia en el país. Lo primero que pude entender es que el Plan se había creado

mucho antes de saber cómo se iba a implementar. Todo el conjunto de palabras burocráticas se diluían en los "cómo" de cada lugar.

Veamos qué dice el artículo 1 del Plan Nacional:

Apruébase el "PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA", como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de CUARENTA Y CINCO (45) días a CUATRO (4) años de edad inclusive, en situación de vulnerabilidad social en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos, que será instrumentado en el ámbito del MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2016)

Las situaciones de vulnerabilidad social van desde la pobreza extrema hasta las situaciones de violencia más impensadas. Muchos alegan entonces que es mejor un espacio precario en donde un niño o niña pueda alimentarse y ser más o menos cuidado, a un ambiente de abandono en el más diverso de los sentidos.

Entonces los equipos nos juntamos para planificar acciones de acompañamiento a estos espacios, de seguimiento, y de formación de cada adulto/a a cargo de niños y niñas pequeñas a lo largo de todo el país.

Las conclusiones a las que siempre se arribaban radicaban en la precariedad de estos lugares, el hacinamiento, la cantidad de niños y niñas a cargo de una sola cuidadora, en la escasez de recursos, la modalidad de comunicación. El trabajo con los territoriales y educadoras/es y las observaciones en los espacios a nivel nacional, despertaron finalmente la pregunta: ¿Es posible que la perspectiva de derechos sea sólo una enunciación que no se traduce en las prácticas? Y por lo tanto, ¿es posible que, a través de la observación, teniendo en cuenta los principios rectores piklerianos y la dialéctica que presentan organizadores del desarrollo, los niños y niñas puedan ejercer sus derechos y los adultos garantizarlos?

Si la Ley de Protección Integral es un punto de inflexión que estipula el Interés Superior del Niño como guía de toda política hacia las infancias, me resultaba clave poder trabajar este aspecto tanto con educadoras de los Espacios de Primera Infancia (EPI) como con mi equipo de la Dirección, como efectores de las políticas públicas, especialmente porque los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y que su opinión sea tenida en cuenta en asuntos y procedimientos que le conciernen. En este sentido, se puede decir que había una posición bastante generalizada a pensar que este derecho regía principalmente para aquellos que podían expresar verbalmente, o que ya evidenciasen una vulneración evidente ligada al maltrato, abuso o violencia.

Sin embargo, la Subsecretaría promociona, protege y garantiza a través de las políticas públicas para la

primera infancia, es decir, para niños y niñas desde su nacimiento hasta los 4 años inclusive.

En esta línea, comencé a preguntarme también: ¿Cuándo y cómo se ejerce el derecho a ser escuchado, a la libre expresión, al juego libre, a la autonomía progresiva, por parte de un bebé, niño o niña pequeña? Esta pregunta causó mucho movimiento (de reflexiones y resistencias) por parte de las personas adultas implicadas. Especialmente porque rompía con el romanticismo creado bajo el ala de la Ley, y que ninguno podía responder más allá de conceptos abstractos.

Por lo tanto, los derechos debían pasar, de un lugar abstracto, a concretarse en la cotidianidad de las vidas de los niños y niñas a nivel Nacional.

El nuevo Director de Fortalecimiento y Formación, estaba determinado a cimentar un nuevo equipo; ya que el área había sido desmantelada. Era un gran profesional y compañero, que volvió a convocar a Milton como su mano derecha, y a mí para generar contenidos y pensar en políticas efectivas a través de instancias de formación, pero también de acompañamiento. Era un equipo de tres, que comenzó a trabajar intensamente en el mismo momento en que el mundo se sumergía en lo que sería una pandemia que azotó durante dos años.

Pese al momento adverso, nos juntábamos desde la mañana a la noche, pensando en dar respuesta a estas preguntas, convencidos de que era necesario buscar recursos que ayudaran a las personas adultas a comprender el mundo complejo en el que se desarrollan niños y niñas.

Comenzamos con algunas ideas: apelamos a despertar cuáles fueron para estas personas las experiencias intensas vividas en la propia primera infancia, si las hubiera, qué emociones despertaban, sensaciones, recuerdos de juegos, transformadoras. Entonces, ¿qué es lo que sucede internamente cuando se ejercen los derechos, más allá del contexto o de las condiciones socio culturales?

Es aquí donde surge la idea de que los aportes piklerianos enmarcan, sostienen, ejemplifican los derechos de los niños y niñas y a su vez, ratifican la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor.

Entonces la pregunta sería ¿de qué hablamos cuando hablamos de derechos de niños y niñas?

Myrtha Chokler (2017) dice con respecto de los derechos de niños y niñas y la intervención del Estado:

"El derecho a que el Estado y los adultos de la comunidad garanticen las condiciones y los ámbitos materiales, afectivos y culturales para su crecimen-

to pleno, como persona en todos los aspectos, para que pueda vivir, experimentar, ejercitar y desplegar el conjunto de potencialidades que le permitan adquirir, a su ritmo, las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas, integrándose activamente en sus grupos de pertenencia y en la cultura"

Con todos estos interrogantes y contradicciones, en plena virtualidad, comenzamos a pensar en estrategias posibles para que, en principio, se conociera la intención de incorporar estos enunciados, en un relato claro, que llegara a las educadoras, educadores, comunidad y familias, a través de varios dispositivos.

Por un lado, comenzamos a buscar esos "aliados" para trabajar en forma articulada y corresponsable.

Por otro lado, se comenzó a interpelar la letra de "la ley", es decir, la letra de las leyes serían la argumentación a la hora de pensar en políticas públicas que promovieran una idea clara de niño y niña. Pregunté entonces, ¿qué idea de niño y niña promocionan las leyes? Y en este sentido, ¿qué es un sujeto de derechos para una educadora, educador, referente familiar o comunitario? Sólo respondiendo a estas preguntas a través de las prácticas con las personas adultas implicadas y en el territorio, sería posible que los niños y niñas sean "sujetos plenos de derecho"; ya que sólo se es sujeto de derechos cuando se los ejerce.

El Director se mostró muy atraído hacia estas reflexiones, como si algo de lo que ya sabía se hubiese revelado, y, en consecuencia, quiso saber más.

Era el momento de poner en cuestión acciones concretas, es decir, poder argumentar qué significaban los derechos de los niños y las niñas en su primera infancia y qué tipo de políticas públicas favorecerían estas condiciones en su vida cotidiana y ya no como algo abstracto.

Si los EPI y CDI (Espacios de Primera Infancia y Centros de Desarrollo Infantil), se presentaban como espacios de promoción y garantía de derechos, donde los niños y niñas recibirían atención integral, las actitudes de las personas adultas referidas al cuidado y la educación tendrían que reflejarlo en las prácticas.

Sin embargo, nos encontramos con espacios marcadamente adulto céntricos, en donde primaba la voluntad y el control de las personas adultas: la actividad única, la manipulación imprevista, los aparatos para dominar o dirigir el movimiento, la cronología puesta en las etapas que debían cumplirse de acuerdo a lo esperable para tal o cual edad, entre otras cosas.

Es por eso que decidimos sostener la fundamentación de nuestras acciones en algunos aspectos clave en los enunciados de las leyes: aquí es donde la filo-

sofía, pedagogía, mirada pikleriana obró de puente para que se comprendieran estos enunciados en las prácticas cotidianas.

La pandemia coartó en cierta medida la llegada al territorio en forma directa, sólo fue posible a través de la virtualidad. Como equipo comenzamos a articular con áreas de educación y del programa Primeros Años, también dependiente de Senaf, para escribir algunas guías y propuestas de acompañamiento para familias y educadoras en tiempos de covid. Nuestro equipo se ocupaba de escribir artículos referidos a bebés, niños y niñas de hasta 4 años.

Para ello buscamos y elegimos ciertas temáticas que reflejasen nuestra perspectiva, y en ese sentido, encontramos muchas familias dispuestas a colaborar con relatos, fotografías, anécdotas, experiencias.

Por un lado, llegaron a todo el país artículos virtuales y también en formato papel (no en todos los lugares existía aun la posibilidad de la conexión virtual), de las guías Jugar en Casa y Seguimos educando, con títulos como "Exploración de bebés con objetos que tenemos en casa", "El derecho a los buenos tratos", "El juego en la vida cotidiana" "Jugar en familia", "Potenciar la autonomía"; todas desde un proceso reflexivo, con fotografías y preguntas que sensibilizaran la mirada.

Por otro lado, empezamos a escribir con Milton una serie de cuadernillos, acompañados con formaciones virtuales para plasmar de alguna manera las acciones que estaban siendo efectuadas en la política pública con una perspectiva de derechos.

En este sentido, pude formularme la hipótesis que, quienes comprendían realmente lo que significaba el ejercicio y garantía de derechos, también comprendían los principios piklerianos.

Eso se vio reflejado, por un lado, en estos cuadernillos, que en un inicio fueron: "Desarrollo infantil, juego y derechos", "Abordaje integral y cuidados de la Primera Infancia", "Observación, espacios y materiales" y "Gestión: proyecto de cuidado y educación en comunidad".

Cada cuadernillo tenía relación con el otro, y reflejaba exactamente la perspectiva de derechos, pero con argumentaciones claras:

"Desde los CDI/EPI, tenemos que estar atentos y atentas a aquello que el niño o la niña expresa de forma verbal y no verbal, principalmente cuando está pidiendo ayuda. En este sentido, debemos tener en claro nuestro papel para participar activamente en las acciones que acompañen la demanda de ese niño o niña. Pensar nuestras intervenciones para la protección de los derechos y el compromiso de involu-



crar a la comunidad en su conjunto, reconociendo la importancia fundamental que tienen las familias en este paradigma. " (Abordaje integral y cuidados de la Primera Infancia")

"Es importante comprender que la calidad de los cuidados y la educación que brindamos a los niños y las niñas en todo sentido (alimentación, acompañamiento del sueño, sostén, mirada, escucha activa, cambiado, acompañamiento en el control de esfínteres e higiene), es fundante para el desarrollo armónico y sano de cada uno y cada una. " Abordaje integral y cuidados de la Primera infancia")

"Por ello, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y los Espacios de Primera Infancia (EPI) se presentan como lugares donde sus educadores y educadoras están disponibles, con herramientas de observación y de escucha para habilitar espacios y objetos a partir de los que bebés, niños y niñas gocen plenamente de su derecho a jugar, recordando que los niños y las niñas vienen al mundo con todas sus capacidades para desarrollarse. Por lo tanto, no necesitan que les digamos lo que tienen que hacer sino que los y las acompañamos con la preparación de ambientes organizados y pensados para potenciar esas capacidades desde una relación respetuosa, sin invasión donde el o la bebé, el niño o la niña pueda comenzar una actividad y concluir la haciéndola con y desde el placer. Ellas y ellos son titulares del derecho a crecer jugando y nosotros garantes de que se cumpla." (Desarrollo infantil: juego y derechos)

Como puntapié inicial, propusimos una serie de seminarios virtuales para educadoras y educadores en todo el país, y conversatorios que dieran cuenta de las vivencias, experiencias y herramientas y recursos posibles para acompañar en territorio.

El primer seminario fue el de Autonomía. La Ley 26061 habla de "autonomía progresiva", pero no encontrábamos nada claro con respecto a la primera infancia. Si hay un concepto clave en las prácticas piklerianas, es el de autonomía. Así se abrió la oportunidad de difundir uno de los principios troncales de la filosofía pikleriana, pero también de la perspectiva de derechos.

Por eso convocamos a Erika Chokler para este primer taller/seminario, con una convocatoria de más de 500 personas por zoom. Si hubiese habido más espacio, hubiese habido más participación aún. A pesar de las pantallas, hubo una propuesta corporal, una reflexión y participación activa, y se dejó sentada la concepción de niño y niña como sujeto de acción, ya no desde la enunciación, sino con ejemplos claros.

El segundo y tercer seminario lo realizamos con Milton, uno acerca de la observación y el desarrollo de niños y niñas; y otro de Juego.

En el primero surgieron muchas ansiedades que se presentan en las educadoras con respecto del movimiento de los niños y niñas y sus propios miedos e inseguridades. Fue un abordaje muy rico para poder comprender los procesos largos y complejos por los que atraviesan los bebés, niños y niñas para poder conquistar el espacio, el equilibrio, las posturas, las acciones sobre el mundo, y se pudo trabajar otro concepto clave de la mirada pikleriana: el sistema de actitudes y la disponibilidad.

El tercer encuentro abrió aún más el panorama: se ponía en discusión el papel fundante del juego en primera infancia, del juego como derecho, pero también de las condiciones para que la actividad espontánea se despliegue y se promuevan las iniciativas genuinas del niño y de la niña desde la preparación de un ambiente facilitador para cada momento del desarrollo.

Para el cuarto seminario se convocó a Gabriela Yralla y a Graciela Degtiar para intercambiar acerca del niño y niña con discapacidad. Se pudo visibilizar la importancia de rescatar las competencias y capacidades de niños y niñas con trastornos en el desarrollo como sujetos de derechos.

Concluyendo el 2020, año complejo pero de mucha producción y pensamiento conjunto, especialmente porque éramos solo tres personas, el Director se enfermó gravemente, y falleció a los pocos días.

El cambio y el vacío fue movilizante, doloroso y desestabilizante. Los próximos dos meses fueron una especie de meseta; entre la pandemia y la dirección acéfala, solo nos dedicamos a releer y hacer correcciones a los cuadernillos.

Hacia el mes de abril, Milton fue convocado en la Secretaría como candidato a asumir el rol de Director, y a los pocos días, fue finalmente nombrado en el cargo.

Con gran esfuerzo se pudo convocar a más personas a convocar el equipo: éramos un grupo de seis profesionales. El ahora director entendió muy bien los perfiles que se necesitaban, y comenzamos a planificar las próximas acciones, con una complementariedad que marcó un inicio en la coherencia del discurso como Dirección y en las propuestas.

Comenzamos la planificación de actividades y plan de trabajo en el mes de mayo, dado que en los primeros cuatro meses del año había estado vacante. Necesitábamos darle continuidad a los objetivos que nos habíamos propuesto en el 2020, por eso fuimos trabajando en algunas líneas específicas.

En primer lugar, debíamos retomar el material escrito y ver de qué manera se empezaban a trabajar a

nivel territorial, ya que la pandemia continuaba. Con todo el equipo, fuimos dándole identidad a la serie: "Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el cuidado y la Educación".

Esa serie tenía que reflejar la perspectiva de derechos, las leyes y sus principios rectores, pero con conceptos claros que las educadoras y educadores se pudiesen apropiarse en su trabajo cotidiano. Pensamos entonces cuáles serían los objetivos de estos cuadernillos:

- Promover el desarrollo infantil integral desde una perspectiva de derecho y autonomía.
- Brindar herramientas de gestión para espacios de cuidado y educación con miras al desarrollo integral de niños y niñas.
- Fomentar el juego como derecho desde la Primera Infancia y su relación esencial con el desarrollo infantil.
- Incorporar la Educación Sexual Integral (ESI), el género y la diversidad desde la Primera Infancia.
- Generar espacios inclusivos con herramientas de trabajo que visibilicen a niños y niñas como seres únicos y con capacidades acorde a sus propios procesos de maduración.

El plan de trabajo contempló la redacción de un conjunto de nueve cuadernillos con los que se buscó reflexionar, ofrecer propuestas y alternativas para acompañar a las infancias, repensar cuestiones referidas al cuidado, la crianza, el desarrollo, el juego, detectar y resolver situaciones en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI)/Espacios de Primera Infancia (EPI), entre otras cosas.

De los 9 títulos propuestos, 3 cuadernillos ya estaban en proceso de impresión (financiado con presupuesto BID), 3 en su última versión de escritura por parte del equipo, 1 en proceso de escritura y 2 pendientes.

Los títulos fueron los siguientes:

#### ***"Abordaje Integral y cuidados de la Primera Infancia"***

Este cuadernillo contemplaba todo un capítulo sobre el sistema de protección, la corresponsabilidad y las redes socio-comunitarias como herramientas fundamentales para la promoción y protección de derechos, con la intención de visibilizar a cada CDI/EPI en ese entramado y pensar sus redes locales en el trabajo cotidiano. También abordaba el cuidado del cuerpo, el sueño, la alimentación, la higiene y cambiado de bebés, niños y niñas para acompañar el crecimiento

desde una perspectiva de derecho, de respeto y de autonomía.

#### ***"Desarrollo Infantil: Observación y Juego"***

Este cuadernillo proponía dimensionar el juego en relación con la maduración, el desarrollo, la autonomía, las relaciones vinculares, la identidad, la sexualidad, entre los múltiples y complejos aspectos que organizan la vida en esta etapa. No como una actividad a estimular, sino desde el derecho del bebé, niño y niña a la exploración y el juego como parte de su constitución subjetiva, como una necesidad de vital importancia en el proceso de desarrollo. En este sentido, fue innovador el abordaje del juego del bebé durante su desarrollo: se explica con ejemplos concretos y fundamentados cuáles son los procesos que lo organizan, tema poco planteado anteriormente en relación con el Plan Nacional y la ley 26061.

#### ***"Desarrollo Infantil: Observación, Espacios y Materiales"***

Este cuadernillo fue una invitación a reflexionar sobre la observación, pensar en los espacios y materiales para llegar a conclusiones que aporten herramientas para el trabajo cotidiano con niños y niñas y, desde ahí, brindar espacios y materiales pertinentes desde una perspectiva de desarrollo y autonomía respetando las singularidades desde la Primera Infancia. Nos parecía que la observación era un factor clave de la garantía del derecho esencial a la expresión, en la medida en que brindaba los instrumentos para poder comprender las iniciativas, necesidades, intereses de cada niño y niña y especialmente a dar una respuesta con criterio y coherencia.

#### ***"Gestión: Proyecto de Cuidado y Educación en Comunidad"***

A través de este cuadernillo se ofrecieron herramientas reflexivas y prácticas para diseñar colectivamente Proyectos de Cuidado y Educación en Comunidad para cada espacio, considerando la diversidad cultural de cada territorio, comunidad y familias, donde el foco esté puesto en el trabajo conjunto, la corresponsabilidad y el reconocimiento de las redes locales. Asimismo, y en diálogo permanente con todos los demás cuadernillos, se abordó un apartado especial que pudiese explicar el curso de una planificación partiendo de la observación y el registro por parte de las y los educadores, y ya no de sus propios propósitos.

#### ***"ESI, género y Diversidad: el derecho de cada niño o niña"***

En concordancia con los ejes propuestos por la Ley 26150, este cuadernillo describía la ESI (Educación

sexual integral), el género y la diversidad en la Primera Infancia considerando bebés, niños y niñas como sujetos de derecho. Este material invitaba a que cada persona adulta pueda reflexionar sobre sus propios procesos, y desde los espacios proponer un abordaje integral con las familias, con miradas consensuadas donde todos y todas estén disponibles para acompañar la constitución identitaria de cada niño y niña. Además, se propone pensar en la decisión de cada niño y niña sobre su propio cuerpo y la obligación de las personas adultas a esperar los tiempos, comprender las señales y manifestaciones de cada bebé, niño y niña, especialmente durante los cuidados, y a pedir consentimiento para tocar o manipular, así como también respetar sus "NO"

### ***"Juegos: historias, relatos y culturas"***

El cuadernillo intenta recorrer la historia y recuperar las experiencias, modos y estrategias de juegos que se fueron dando a través del tiempo en todo el país. Tenemos una variedad cultural en nuestro territorio con presencia autóctona y migratoria que en su conjunto generaron una diversidad de modos, juegos y juguetes para acompañar a las infancias. Desde ese lugar queríamos recuperarlos, compartirlos y ponerlos en valor en el marco de un documento que concentre relatos, experiencias y propuestas. En este sentido, nos parecía muy importante recuperar lo que existe a nivel territorial y preservar el derecho a la identidad de cada niño y cada niña, valorar lo que hay, lo que existe, lo que se tiene y lo que se puede.

### ***"Discapacidad e Inclusión: Los espacios desde una perspectiva de derecho"***

El cuadernillo tiene una visión inclusiva de sujetos plenos en desarrollo, donde la discapacidad es una situación más de esa persona y en ese entorno. Esto implica una persona adulta disponible, que acompañe, como lo haría con cada niño o niña y en cada espacio en particular. Teníamos la intención de que, en el abordaje de la discapacidad, se antepusiese la importancia del niño y niña como sujeto integral de derechos, activo, capaz y competente para lo que sus posibilidades le permitan. Se hace un entrecruzamiento entre la ley de derechos de las personas con discapacidad y las prácticas cotidianas, el acompañamiento de las familias y el trabajo en red.

### ***"Buenos tratos y herramientas para abordar las violencias"***

El buen trato es la base de la convivencia, por lo tanto, se ofrece algunas reflexiones a lo largo del cuadernillo para pensar en las violencias que se dan en

lo cotidiano en las familias, las comunidades, las instituciones y la sociedad en general. Poder poner en palabras esas realidades, permite pensar las estrategias de modo colectivo como punto de partida.

Para este cuadernillo convocamos a Mayra Shalom, miembro activo de la RPNA, quien participó también como coordinadora de tutores en una Diplomatura en convenio con la Universidad General Sarmiento. Se propuso sensibilizar acerca de la importancia del buen trato a través de ejemplos concretos, detallando la línea fina que define el maltrato en acciones naturalizadas por adultos y adultas en la vida cotidiana con niños y niñas. Desde los casos más sutiles hasta los abusos graves, el cuadernillo refleja la relevancia de un entorno que brinde un cuidado sensible a través de interacciones cálidas y receptivas. También se plantearon muchas preguntas e indicadores para poder pensar en las prácticas cotidianas y el impacto que éstas tienen en los primeros años de vida de los niños y las niñas. Pensando en las y los destinatarios, y sabiendo la realidad de los territorios, este cuadernillo fue un camino difícil, donde sabíamos que el contenido debía sostener, acompañar y abrir a la reflexión conjunta respecto de las situaciones de riesgo que pudiesen vivenciar los niños y las niñas

### ***"Salud, alimentación saludable y nutrición"***

Este cuadernillo buscó reflexionar acerca del derecho de bebés, niños y niñas a la salud, alimentación y la nutrición. Consideramos que, un estado saludable implica pensar en una alimentación de calidad y un sistema de actitudes que acompañen de manera integral. La salud y la nutrición, enmarcada en la ley, debía entenderse como un conjunto complejo de condiciones, no solamente referidas a la alimentación, o a lo fisiológico, sino a todo un entorno saludable, ecológico y vincular.

### ***"Autonomía: Cuerpo y Movimiento en Primera Infancia"***

Este cuadernillo se empezó a escribir ya en 2022. Propone la idea de un cuerpo habitado, que vive el aquí y ahora, una trama compleja, personal y social, única e irrepetible, que hace, piensa, siente y comunica. Se aborda el movimiento en primera infancia concibiendo al niño y a la niña como sujetos de acción, que se interesan, comprenden y transforman el mundo que les rodea. Invita a quienes trabajan en primera infancia, a superar el paradigma de la persona como suma de cuerpo y mente y posicionarse desde un enfoque integral, que propicie la exploración para conocer y conocerse.

Hasta el momento, se presentaron, en julio de 2022, los tres primeros cuadernillos. Fue un proceso largo

de gestiones, acuerdos, correcciones, mediaciones, resistencias y logros.

Pero al fin se habla de desarrollo autónomo, observación, objetos pertinentes, cuidados de calidad, anticipación, respeto, vínculo, comunicación, cultura, territorio, entre tantos otros temas, en y para los centros.

Entre los resultados destacables, estuvo el logo mismo de la Subsecretaría, el cual, en principio, presentaba en la gráfica una serie de juguetes, entre los que había un móvil colgante. Ese detalle no fue menor para el equipo, quienes, con el director a la cabeza, pudimos argumentar por qué ese objeto no era pertinente ni representaba a bebés, niños o niñas en su primera infancia. Si bien los cuadernillos ya habían sido editados con el antiguo, para nuestra satisfacción vimos que posteriormente enviaron modificaciones a los nuevos logos: el móvil ya no estaba. Simbólicamente, significó todo un cambio de mirada.

Como forma de difundir estas ideas plasmadas en los cuadernillos, comenzamos un ciclo de encuentros por zoom, para que se empezara a pensar a las infancias desde esta perspectiva, en los espacios de primera infancia.

### **Encuentros de intercambio: “Herramientas para el Cuidado y Educación de la Primera Infancia”**

Los encuentros tuvieron la modalidad de taller virtual. Participaron 6158 asistentes entre educadoras, educadores, equipos técnicos provinciales, municipales y referentes de la SSPI en todo el país.

Su objetivo fue reflexionar sobre diferentes temáticas inherentes al quehacer cotidiano de los educadores y educadoras en los EPIs, para contar con herramientas que les permitan enriquecer las miradas y prácticas en el cuidado y educación de niños y niñas

Todos los talleres fueron grabados y un encuentro por temática fue subido al canal de YouTube SENAF Argentina.

Los temas abordados fueron:

#### ***Discapacidad y Primera Infancia: Acompañamiento, disponibilidad, mirada y escucha***

El objetivo de este encuentro fue repensar las prácticas y la relación entre las representaciones sociales de las infancias con discapacidad y su situación en la vida cotidiana, teniendo en cuenta la función elemental de los CDI/EPI en el territorio y su rol fundante en la subjetividad de las infancias. Se abor-

daron los aspectos principales a tener en cuenta al momento de trabajar en un CDI/EPI con un niño o niña con discapacidad y la importancia del acompañamiento, la mirada, la escucha y la disponibilidad de las personas adultas para evitar la patologización en la primera infancia.

#### ***El juego en la Primera Infancia desde la perspectiva de derecho***

En este taller se propuso un reencuentro placentero con las propias infancias para comprender la importancia del derecho de niños y niñas a jugar y repensar las propias prácticas en un espacio reflexivo.

Se planteó pensar en el juego y el jugar como bases de la subjetivación, como fundantes del desarrollo de bebés, niños y niñas y como parte del deseo fundamental de conocer, aprender y aprehender el mundo que los y las rodea.

#### ***Territorios de Conquista lúdica: una propuesta posible***

En este encuentro se analizaron los espacios físicos habitados por la Primera Infancia, con el desafío de cuidar y promover experiencias de juego genuino, libre y espontáneo: Espacios Jugables.

Se repensó las propias experiencias de juego vivenciadas en las infancias y en la vida adulta, y a partir de allí, se propuso reflexionar sobre el diseño de propuestas para las infancias desde una perspectiva de derecho, que incluyan al juego como eje transversal y principal para el desarrollo.

Se trabajó sobre conceptos, espacios, materiales y objetos disponibles para Jugar y el rol de la persona adulta como facilitadora lúdica, corresponsable en el diseño de espacios que desplieguen la posibilidad de juego autónomo y la libre elección en cada territorio.

#### ***Juego y Discapacidad en la Primera Infancia***

En este encuentro se puso el acento en el rol fundamental del juego en la Primera Infancia y la importancia de visualizarlo de manera inclusiva en los CDI/EPI, principalmente cuando cuentan con la participación de niñas y niños con discapacidad. Asimismo, se abordó el rol de educadores y educadoras en el acompañamiento de las familias que se encuentren en esta situación, pensando a los CDI/EPI como espacio de puertas abiertas y corresponsables de la garantía de derechos.

Se expusieron algunos aspectos generales a tener en cuenta para la preparación de entornos facili-



tadores, favorecedores, organizados sin barreras arquitectónicas que interfieran u obstaculicen la libertad de movimiento de cada bebé, niño o niña, por ejemplo, el armado de espacios, las distintas respuestas posibles a los diferentes estímulos que se presentan en las salas, y la importancia de tener siempre en cuenta los deseos e intereses de cada bebé, niño y niña, respetando sus singularidades.

### ***Los límites como herramienta socio afectiva***

Este taller puso el foco en los límites como una construcción socio histórico y cultural, que se distancian de lo prohibido o lo permitido y se asocian al cuidado, a lo que ordena, define, contiene y delimita.

Pensamos en el límite desde la perspectiva de derechos, que ubica al bebé, niño y niña en un rol activo y partícipe, capaz de elegir con autonomía y de poder salir a explorar el mundo desde un proceso dialéctico: de separación y de encuentro.

### ***Ecología y medio ambiente como derecho para el cuidado y educación de la Primera Infancia***

En este espacio reflexivo se cuestionaron las prácticas y actitudes que ponen en riesgo el cuidado del medio ambiente en general, y del ambiente de las infancias en particular. Asimismo, se resaltó la importancia del contacto de la Primera Infancia con la naturaleza. Se puso el foco en una doble mirada, los espacios naturales como insumo imprescindible de los CDI/EPI y los procesos de reciclado como herramienta que brinde elementos de utilidad para cada espacio.

### ***Primera infancia y virtualidad en los contextos actuales***

En este encuentro se planteó el debate en torno al acceso de los dispositivos electrónicos (televisores, celulares, tablets, computadoras, etc.), por parte de bebés, niños y niñas.

Asimismo, se abordó, por un lado, la necesidad en la Primera Infancia de mantener experiencias concretas y tangibles, el contacto real con los vínculos próximos durante este momento constitutivo y, por otro lado, teniendo en cuenta el contexto de pandemia mundial, se resaltó el beneficio de estas herramientas a la hora de mantener continuidad con los vínculos afectivos, los CDIs/EPIs, etc.

### ***Aprendizaje desde una mirada integral***

En este taller se reflexionó acerca del rol de las personas adultas a la hora de hablar de aprendizajes, de

abordajes y de integralidad, considerando que, a los ojos de los bebés, niños y niñas, todo es novedoso.

En este sentido, el proceso de aprendizaje va más allá de los contenidos pedagógicos que se ofrezcan a través de las dinámicas tradicionales y se invitó a la reflexión sobre la importancia de poner en valor los conocimientos adquiridos a través de las experiencias directas.

### ***Las Puertas de la ESI en Primera Infancia***

Este taller apuntaló el concepto de la ESI como constructo sociocultural e histórico. Desde esta perspectiva se propuso trabajar la Educación Sexual Integral considerando los ejes planteados por la Ley 26150, teniendo como objetivo el respeto por la diversidad, la autonomía y la identidad de cada bebé, niño o niña en tanto sujetos de derecho. Sobre esta base, se propuso un abordaje integral dentro de los espacios y con las familias, invitando a mantener una actitud reflexiva por parte de las y los educadores.

El foco de las reflexiones estuvo puesto en el cuidado del cuerpo como base fundante de la ESI, los modos y tiempos de dedicación de las personas adultas en los procesos de cuidado, juego, educación, alimentación, higiene, etc., de cada bebé, niña o niño.

### ***Cursos con provincias***

Simultáneamente, y a raíz de la repercusión de los encuentros, y a pesar de la virtualidad, las provincias fueron pidiendo cursos específicos.

Junto con la Secretaría de Niñez de Tierra del Fuego, se dictaron dos encuentros sobre primera infancia, derechos y sistema de protección. Producto de la imprevista de los dos encuentros, la provincia solicitó dar una continuidad, esta vez para educadoras y educadores.

Este nuevo ciclo estuvo basado en las percepciones de los proyectos socio educativos institucionales, el lugar y la conformación de las identidades y roles de los cuidadores y cuidadoras, incluyendo su denominación. Esto implicó definir los roles y las tareas de cada cuidador/a, la organización de los equipos, la identidad de los espacios y su cultura, pero especialmente, pensar en "cómo la práctica hace a ese Sujeto de derecho", y no sólo la planificación en un papel.

Por otra parte, la Dirección General de Desarrollo Infantil de la Provincia de Santa Cruz también demandaba un ciclo de encuentros. La perspectiva del cuidado y educación que proponíamos, iba impactando y cada vez surgían más pedidos de formación, se iba comprendiendo la idea del ejercicio de los derechos por

parte de los niños y las niñas.

En la provincia de Córdoba se interesaron saber más acerca de las herramientas para poder "escuchar" los sentires de las infancias

Las presentaciones buscaron trabajar las ideas claves para una construcción colectiva de una comunidad involucrada con las infancias, la corresponsabilidad y el respeto ciudadano de los niños y las niñas, como eje central de las políticas con perspectiva de derecho.

Con las comunas de San Gregorio y Santa Teresa, Pcia. de Santa Fe, se realizaron cuatro charlas con equipos de los espacios que trabajan con niños y niñas, desde donde se realizó un proceso de reflexión sobre las infancias y los espacios de cuidados como garantes de derecho, buscando identificar en las prácticas cotidianas, los modos de hacer y relacionarse con las infancias, la diferenciación entre el modelo tutelar y el paradigma de derecho. Además, se trabajó respecto de poder visibilizar la relación de la construcción socio-histórica y cultural de las infancias y las instituciones de cuidado y educación. Esto fue muy importante para poder definir cuáles son las prácticas naturalizadas que reflejan una u otra idea de niño y niña: activo, competente, seguro, solidario, interesado, autónomo, etc.; o pasivo, dependiente, exitista, competitivo, temeroso, etc.

Finalizando el 2021, la DFyFPI co-diseñó y acompañó una propuesta de formación con la Universidad General Sarmiento. Se realizó un convenio con la UNGS para el dictado de la Diplomatura "Formación para el cuidado y educación de la Primera Infancia en los Centros de Desarrollo Infantil", para ser dictada en dos cohortes 2021/22

Se partió de considerar esencial el acompañamiento a educadoras/es y cuidadoras/es para garantizar su acceso a herramientas e insumos teóricos, pedagógicos, didácticos y artísticos que fortalezcan y potencien sus saberes y que les permitan revisar de manera crítica y constructiva las prácticas que llevan adelante cotidianamente.

La formación está organizada en tres módulos articulados en torno a tres ejes temáticos:

- La infancia como construcción social y cultural y la heterogeneidad de las condiciones y experiencias de vida de los niños y niñas del país.
- El análisis de las políticas públicas y las prácticas que tienen como centro la protección de derechos desde distintas perspectivas conceptuales y disciplinarias.
- La especificidad de los procesos de cuidado y

educación en el desarrollo y el aprendizaje en la Primera Infancia.

En esta diplomatura participé junto con Milton en el armado y dictado de tres módulos. Fue significativo el contenido teórico práctico, en donde los videos de Loczy tomaron un protagonismo fundamental a la hora de transmitir cuál era la esencia de una política pública que garantizara derechos, qué significaba un sistema de protección y qué roles asumen las educadoras como efectoras de esas políticas públicas.

En los años de pandemia se conformó la Comisión Primera Infancia, de la cual la Dirección formó parte. Tiene como objetivo recuperar los conocimientos y saberes técnicos existentes en las diferentes áreas y líneas programáticas de la Secretaría, para aportar a la construcción de insumos que permitan pensar una política integral y articulada destinada a los niños y niñas en la Primera Infancia. El primer documento de posicionamiento de esta comisión, define al desarrollo integral como un proceso absolutamente subjetivo que implica pensar en los procesos de maduración como "procesos" y no como "niveles", que se manifiestan como "organizadores del desarrollo" (se cita a Myrtha Chokler), donde se evita la lógica mecanicista que establece lo esperable estadísticamente para cada edad.

Este documento no sólo implica a la Subsecretaría, sino a toda la Senaf, lo cual refleja el impacto que venía teniendo la Dirección en cuanto a su postura en el marco de las políticas de primera infancia.

Finalmente llegó el 2022, la pandemia comenzó a bajar la intensidad y la presencialidad volvió a los espacios.

Comenzamos nuevamente a acompañar a los cdi/epi con nuevas formaciones, asesoramientos y seguimientos, pero esta vez yendo a observar y conocer, para poder brindar herramientas para cada espacio, en cada territorio.

El trabajo "con" la gente en directo tiene otra resonancia, que suma todo el gesto corporal, más allá de lo acotado de las expresiones de los rostros en una pantalla. Si bien las temáticas se abordaron desde la misma perspectiva, estar presentes implica dejar otras huellas, hay una respuesta más profunda, una comprensión más profunda, porque lo que se transmite se vive, o por lo menos bajo esta perspectiva.

Las educadoras expresaron, entre otras cosas:

"No me esperaba algo tan corporal, pensé que iba a ser más estructurado"

"Nunca me hubiese puesto a pensar en eso de esta manera" (refiriéndose a la conquista del equilibrio de un bebé)

"Casi me da un infarto" (video de una niña de un año y medio aproximadamente subiendo una escalera)

"Gracias, me emociona, esto es lo que me sirve para el trabajo"

"Los ponemos en condiciones en las que no deberían estar por su proceso de desarrollo y por otro lado obstaculizamos aquello que si pueden, todo por nuestros miedos"

Cada intercambio, cada aprendizaje recíproco, fue una oportunidad que no pasó desapercibida ni para las y los educadores, ni para los niños y las niñas.

### **Reflexiones finales y conclusión**

El trabajo en organismos estatales es siempre un desafío, con sus obstáculos y sus gratificaciones.

El recorrido fue largo, pleno de tensiones, pero la impronta pikleriana actúa en el propio sistema de actitudes. Se aprende a esperar, escuchar, observar, argumentar, mostrar, mediar; y también a valorar lo que las personas saben, pueden y desean hacer, aunque no estuviésemos de acuerdo siempre. La mirada de los otros siempre enriquece, ayuda a comprender la diversidad de las realidades de los niños y las niñas y las de las personas que acompañan. Sostener desde lo que hay sin mirar siempre la falta, y entender que los derechos de los niños y las niñas se construyen desde el respeto y el conocimiento, "en" el territorio, con la sensibilidad suficiente para despertar en esas educadoras y educadores una mirada distinta, posible, práctica.

Todavía queda mucho por andar, un intenso trabajo de hormiga, tejiendo redes puntada por puntada, destejendo y volviendo a tejer, a empezar.

Las políticas públicas lamentablemente dependen casi siempre del momento político en que se gestan, y del anteojo que se usa para leer su letra, a veces tan vaga que se pierde en las buenas intenciones.

El trabajo en la Senaf, en equipo, a pesar de todas las resistencias de algunos funcionarios, nos permitió iniciar un proceso de transformación, aunque fuesen pequeñas transformaciones. Asegurar las condiciones que posibiliten un desarrollo pleno, autónomo, de niños y niñas como reales sujetos de derecho, se está convirtiendo en una prioridad nacional gracias a todos los esfuerzos de cada actor que acompaña nuestra mirada.

El último evento en el que pudimos convocar a cientos de educadoras, fue muy reciente. Hubo quienes intentaron postergarlo, darlo de baja, boicotarlo. A veces el poder tiene aristas desconcertantes.

Finalmente, bajo el ala de quienes comprenden a las infancias con respeto y responsabilidad, convocada por el mismo Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, se realizó una "Jornada Nacional de Primera Infancia y Autonomía", que fue totalmente coherente, finalmente, entre la letra de las leyes, de los derechos y lo que se trabajó con educadoras y educadores.

La propuesta pikleriana es revolucionaria, no solamente desde las bases de movimiento autónomo, sino por su clara visión de la persona como tal, sin importar su edad; y el respeto con el que esa persona debe ser tratada, como "real sujeto de derecho", psíquica y físicamente; cómo las FORMAS de tratar al otro son en sí mismas transformadoras. Por eso también pienso que entender y acompañar los procesos de los adultos, buscar en nosotras y nosotros mismos las formas de tratarnos entre personas adultas, es lo que promueve el cambio.

# O adulto de referência nos espaços coletivos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas\*



**Anita Viudes C. Freitas\*\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil  
anitaviufreitas@gmail.com

(\*\*) Mestre pela PUC/SP, Especialista em Desenvolvimento Infantil/UnCUYO-Ar e Educação Infantil/USP. Professora/Centro Universitário Sumaré.

## Resumo

Este artigo toma como referência as/os autoras/es que discutem a importância da relação adulto, bebês e crianças bem pequenas em diálogo com as ideias de Emmi Pikler, com a intenção de contribuir com o processo de formação dos/as profissionais, professoras e educadoras nas instituições de educação infantil. A motivação inicial para a escrita do texto surgiu dos questionamentos das profissionais em encontros de formação sobre a ênfase dada aos cuidados e a dificuldade em manter uma atenção mais individualizada, dadas as condições estruturais concretas (materiais e humanas) em alguns contextos institucionais, assim como o necessário equilíbrio entre as atividades de exploração, de movimento e a ação do adulto. Os autores que fundamentam teoricamente o trabalho são Judit Falk (1979, 2004, 2010, 2018), Agnès Szanto-Feder (2014) e Myrtha Chokler (2017). Como decorrência das reflexões coletivas, a partir da observação do cotidiano, buscou-se compreender a complexidade de elementos presentes nas relações cotidianas. As discussões coletivas permitiram identificar mudanças importantes, às vezes sutis, introduzidas pelas professoras/educadoras, tanto no redimensionamento espaço-temporal quanto nas relações interpessoais, na qualidade das interações e a importância desses aspectos

## Resumen

*Este artículo toma como referencia a los autores que discuten la importancia de la relación adultos, bebés, niños y niñas muy pequeños en diálogo con las ideas de Emmi Pikler con la intención de contribuir al proceso de formación de profesionales, docentes y educadores en las instituciones de educación infantil. La motivación inicial y el interés por escribir el texto surgieron de los cuestionamientos de los profesionales sobre el énfasis dado al cuidado y la dificultad de mantener una atención individualizada, considerando las condiciones estructurales, concretas (materiales y humanas) en algunos contextos institucionales, así como el equilibrio necesario entre las actividades de exploración y movimiento de los niños y el papel del adulto. Los autores que sustentan teóricamente el trabajo son Judit Falk (1979, 2004, 2010, 2018), Agnès Szanto-Feder (2014) e Myrtha Chokler (2017). Como resultado de las reflexiones colectivas en los encuentros formativos, fue posible identificar cambios significativos, a veces sutiles, introducidos por los docentes/educadores, tanto en el redimensionamiento de espacio-tiempo, como en la calidad de las interacciones y su importancia en la constitución del*

(\*) O texto, não publicado anteriormente, foi produzido pela autora, em 2018, para discussão em espaços de formação, tendo sido atualizado para esta publicação.



para a constituição da criança-pessoa. Irene Pinasco (2007, 2009 e 2018).

**Palavras-chave:** Adulto de referência. Atenção pessoal. Abordagem Pikler. Formação.

## Introdução

Durante os encontros de formação de professoras(es) e educadoras(es) que trabalham com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos, é recorrente ouvir perguntas sobre o significado do “adulto de referência” no cotidiano da Educação Infantil e a implicação da presença desse profissional no desenvolvimento da criança. As perguntas nessa direção expressam a tensão diante do desafio de garantir a presença dessa figura na instituição, considerando as condições concretas encontradas em alguns contextos educativos, entre elas as limitações do espaço, a organização do cotidiano e a razão adulto-bebês-crianças. Para ajudar a responder a essas inquietações, aliás, bastante pertinentes dado os inúmeros desafios enfrentados pelas profissionais que atuam com os pequenos, busco algumas referências entre as estudiosas das ideias de Emmi Pikler para pensar a importância do papel do adulto, haja vista ser este um tema central na abordagem pikleriana.

Para iniciar, apresento algumas contribuições de Judit Falk (1979, 2018), Szanto-Feder (2014) e Myrtha Chokler (2017) para a compreensão de quem são esses seres potentes, recém-chegados ao mundo, ainda vulneráveis, mas desejosos por fazer parte dele, assim como para situar o lugar ocupado pelos adultos nas relações cotidianas, entendendo a importância das interações na constituição da pessoa.

Os apontamentos introdutórios de Falk (1979)<sup>1</sup>, no texto publicado em “Claves de La Educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras”, sobre a diferença entre a relação mãe-bebê e a relação educadora/professora<sup>2</sup>-bebê em situações da vida coletiva nas creches, centros de

1 Falk, J. 1979. *El hecho consciente en lugar da instintividad: sustitución eficaz en la relación madre-niño en la Casa Cuna*. In: HERRAN, Elena. *Claves de La Educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras*, Budapest, 2018. Tradução livre para o português pela autora do artigo “A ação consciente em lugar da instintividade: substituição efetiva na relação mãe-filho na instituição de acolhimento”. In: HERRAN, Elena. *Chaves da Educação Pikler-Lóczy: compilação de 20 artigos escritos por suas criadoras*, Budapeste, 2018.

2 A denominação e a formação exigidas das/dos profissionais que atuam diretamente com os bebês e crianças pequenas nos espaços coletivos variam, dependendo do contexto e do município. No Município de São Paulo, todas/os profissionais que trabalham na rede pública de educação infantil são professoras, com formação em Pedagogia.

niño-persona. Irene Pinasco (2007, 2009 y 2018).

**Palabras clave:** Adulto de referencia. Atención personal. Abordagem Pikler. Formação.

educação infantil, abrigos ou instituições de acolhimento como denominamos no Brasil, situam o cenário no qual ocorre o debate. Escrito no final da década de 1970, suas palavras continuam ressoando e oferecendo aportes que, dada a sua consistência, ajudam a analisar realidades e contextos atuais, nos quais convivem distintas práticas de cuidados que podem ser problematizadas e superadas. Com isso, a autora consolida e valida um sistema de atitudes que evidentemente não surgiu de forma mágica ou individual, mas se constituiu e se consolidou institucionalmente a partir do respeito e do profundo conhecimento das profissionais sobre quem é a criança, o que ela necessita para se desenvolver de forma plena e saudável e qual o lugar ocupado pelo adulto nessa relação.

A autora lembra que, durante décadas, as profissionais que se ocupavam dos pequenos enfrentaram o dilema de como conciliar e manter o equilíbrio entre a ação individual e o coletivo institucional, entre o sujeito e o grupo, entre o privado e o público. Nas tentativas para superar os desafios impostos pelas práticas historicamente constituídas surgiram diferentes alternativas, entre elas a reivindicação pelo aumento do número de pessoas adultas, denominadas de ‘auxiliares’, que se encarregariam dos cuidados corporais. Segundo Falk (2018), no geral, as propostas defendidas pelas educadoras nessa direção estavam orientadas pela crença de que, ao reduzir o tempo dedicado aos cuidados corporais, teriam um tempo maior para se dedicar a outros tipos de propostas e contatos considerados ‘educativos ou pedagógicos’.

Nessas situações, os cuidados com a alimentação, a troca e o banho, por exemplo, deveriam ficar a cargo dessas auxiliares ou estagiárias, contratadas temporariamente, em alguns casos. Para a educadora/professora responsável, o apoio dessa profissional permitiria a ela dedicar um tempo maior para ensinar conteúdos importantes para as aprendizagens das crianças, assim como o tempo para propor e desenvolver as atividades lúdicas ou consideradas educativas. Os princípios que justificavam soluções nessa direção se sustentavam na ideia de que se ocupar das práticas de cuidado significava abdicar do papel de ensinar, portanto, da função didática e pedagógica para a qual se preparou durante anos de formação inicial. De alguma forma, atualmente ainda é possível encontrar essa divisão de funções em alguns contextos educacionais.

A partir desse cenário, pretendo aqui evidenciar alguns aspectos da abordagem pikleriana que podem ajudar a redimensionar o papel do adulto no contexto da educação da infância.

### **Reflexões sobre a teoria e suas implicações nas práticas de cuidados e educação**

Ao refletir sobre a realidade apresentada, podemos inferir que diferentes opções e concepções educativas contribuíram historicamente para reforçar a dicotomia entre o cuidado e a educação e a consequente separação entre o corpo e o pensamento, as mãos e a cabeça, a emoção e a razão. Em circunstâncias nas quais a pessoa adulta está na centralidade do processo educativo, minimiza-se a importância do seu papel como a/o parceira/o presente, aberta/o, confiante e respeitosa/o, que sem ser invasiva/o, é capaz de dar a atenção individualizada nos momentos de cuidado e garantir as condições materiais e afetivas indispensáveis ao desenvolvimento pleno do bebê ou da criança bem pequena. Observa-se, no entanto, que mesmo que essa prática tenha sido superada e ressignificada para a maioria das educadoras<sup>3</sup>, ainda é possível identificar a concepção que a orienta presente no imaginário de outra parcela.

Chokler (2017), ao se referir à necessidade de conhecer a criança na sua inteireza e de responder ao seu desejo de ser e estar no mundo, lembra que na fase inicial da vida, o bebê vive intenso processo de ajustamento e de apropriação do meio, que será favorecido quando dispõe de um entorno humano que o acolha, que lhe dê sustentação e segurança. Da indiferenciação entre o “eu” e o “não eu”, que caracteriza o início da vida do ser humano, segue um processo de diferenciação e conformação da pessoa, permitindo à criança se constituir como ser único, original, diferente do outro.

Nesse intenso e complexo processo de individuação e subjetivação, o adulto ocupa o papel do “outro significativo”, que reconhece e respeita a criança como sujeito singular, com seu ritmo e desejos próprios, assim como a sua necessidade de fazer parte do mundo e se inserir na sociedade. Para Chokler,

***a natureza social do ser humano determina a necessária interação do bebê com o entorno protetor. Da qualidade dessas interações dependerá a construção do vínculo de apego, como uma trama que se tece, se destece, se afirma, se fortalece e se ajusta cotidianamente. (CHOKLER, 2017, p.36)***

<sup>3</sup> Considerando a predominância de mulheres atuando nas unidades educativas do Brasil, optou-se por se referir às/aos profissionais no feminino.

O ambiente interiorizado como algo que o acolhe e o sustenta permite ao bebê viver diferentes momentos de individuação-separação e socialização, garantindo a passagem de uma situação de dependência quase absoluta à possibilidade de independência relativa. Ao contrário, se o mundo que o rodeia é frágil, emocionalmente instável, com descontinuidades, ele é percebido e vivenciado pelo bebê como algo ameaçador. A desconfiança e o desassossego se manifestam no corpo, gerando tensão muscular, crispações, irritação e reclamações, cujas experiências podem deixar marcas mais ou menos intensas no corpo, conforme apontou Chokler (2017).

À medida que cresce, o sentimento de estabilidade, de continuidade, de permanência e de confiança no outro e em si mesmo, arduamente conquistado nessa relação e a partir dela, vai oferecer ao bebê e à criança pequena as condições para a exploração e apropriação dos espaços, dos objetos e das pessoas de forma cada vez mais autônoma. É preciso considerar que a assimetria que caracteriza a relação adulto e bebê não pode legitimar, nem resvalar na presença de relações hierarquizadas, desiguais e de poder, que, de forma implícita e inconsciente, às vezes em forma de “doces violências”, como sinalizou Emmi Pikler citada por Falk (2018), podem se manifestar nas atitudes reiteradas, insistentes e às vezes sedutoras de convencimento.

A ausência de um entorno favorável ou a não consideração da sua importância dificulta ao adulto conhecer as manifestações infantis e reconhecer que as crianças possuem características que as diferenciam umas das outras. Dessa forma, absorvido pela rotina e sem que se dê conta, o adulto acaba priorizando ações coletivas estandardizadas e massificadas, voltadas a todas as crianças e para serem realizadas ao mesmo tempo, sem que isso signifique ganho ou, nem mesmo que reverta em benefícios para o desenvolvimento das potencialidades dos pequenos de forma plena e integrada.

Para Chokler (2017), as propostas de atividades, às vezes, desconectadas do contexto e sem sentido para a criança, aliadas à frágil presença do adulto ou à ausência de uma atenção pessoal, que dê significado às suas expressões e emoções, podem ser sentidas e interpretadas por ela como abandono, situações que podem gerar manifestações de oposição, transgressão, resistência ou submissão passiva ao desejo do adulto.

Essas afirmações, sustentadas em estudos, investigações e observações, colocam em evidência a especificidade do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Destacam a natureza singular da ação de cuidado e educação, que se concretiza na organização dos espaços, dos tempos, da qualidade das interações, dos objetos e dos materiais. A qualidade das

interações nas diferentes situações do cotidiano, em especial nos momentos de cuidados quando ambos – criança e adulto – estão voltados um para o outro, garante uma relação intensa de cumplicidade, cooperação e reciprocidade, que instiga o bebê a tomar iniciativas e a agir de forma cada vez mais autônoma.

O entendimento crescente da importância desse diálogo tônico emocional tem instigado os profissionais a refletirem sobre como se dá a construção do vínculo do bebê com esse(s) outro(s) adulto(s)<sup>4</sup>, responsável(eis) pela sua educação e cuidado, em uma relação que não se confunde com a da mãe com o seu bebê. A compreensão de que elas não são iguais, nem de que uma é pior que a outra, mas de que são diferentes, mobiliza a profissional e a instituição a construir estratégias de aproximação com as famílias, conscientes da importância da ação compartilhada, do diálogo e da parceria entre ambas.

A aceitação dessa diferença ajuda o adulto a focar a sua ação na organização de um ambiente suficientemente bom, provido das condições materiais e humanas necessárias para que se construa laços de confiança sólidos o bastante para nutrir os processos individuais e coletivos. Na Educação Infantil, essa relação é vivida intensamente nas situações da vida cotidiana, seja apoiando indiretamente as brincadeiras, manipulações, explorações e descobertas, os movimentos livres ou diretamente nos momentos de cuidados. O contato afetivo, reiterado e comprometido com esse outro-adulto, permite ao bebê e à criança bem pequena reconhecê-lo, internalizá-lo, sentindo-se com segurança para explorar, descobrir, compreender e se apropriar do que está ao seu redor, os objetos e as pessoas.

Assim, a figura de referência nas unidades educativas é 'o outro significativo' que vai ajudar a criança a trilhar um percurso que é seu, é único, mas não ocorre desvinculado da relação com os demais e com a cultura. A constituição do humano não pode prescindir da presença do outro, da absoluta presença e do aporte de outro-humano, assim como não pode seguir apartada do contexto social e cultural em que está inserido. Conhecer e construir relação de confiança com as famílias, assim como reconhecer e respeitar os aspectos da sua cultura, do território e da comunidade são fundamentais na construção do vínculo e da noção de pertencimento. É no íntimo encontro com esse outro que a potência do bebê ou da criança bem pequena, na sua imensa capacidade de se vincular, de interagir e explorar o ambiente, de forma cada vez mais autônoma, pode

<sup>4</sup> Nos espaços coletivos não há um único adulto, já que os profissionais alternam turnos de trabalho enquanto a maioria das crianças permanece o dia todo nas unidades educativas. Assim, a proposta é discutir a importância de bebês e crianças reconhecerem o adulto referente com quem construíram vínculo e uma relação afetiva sólida e a quem podem se reportar sempre que desejarem ou necessitarem.

se manifestar na sua totalidade. Para a abordagem Pikler, a confiança assume uma função primordial na construção de vínculo, e ela que vai permitir à criança o prazer de explorar por si só e de forma serena, sem sentir-se abandonada.

Szanto-Feder (2014) chama a atenção para os pequenos gestos, toques, olhares, bem como para a importância da fala na construção psíquica do bebê, demandando a presença empática de um adulto capaz de interpretar e responder aos seus sinais. A autora lembra que a necessidade de atenção aos detalhes, entre eles, a manutenção do tônus em equilíbrio, favorece uma relação mais harmoniosa, impactando emocionalmente a criança e o adulto. Ao contrário, manter a cabeça da criança instável ou seu corpo em desequilíbrio dificulta a interação entre ambos. Da mesma forma, é preciso atentar para o bem-estar e a postura do adulto, já que a sua tensão, temor e/ou insegurança podem alterar o seu próprio equilíbrio tônico (hipertonia ou apatia), situações que não passam despercebidas pelo bebê ou pela criança pequena. A garantia de um ambiente suficientemente bom ajuda a neutralizar o excesso de tensões.

Nesse sentido, a autora se refere a um adulto sensível e flexível o bastante para não acelerar processos, não se antecipar e nem tentar adaptar rapidamente a criança aos seus próprios desejos (SZANTO-FEDER, 2014). Um adulto que, ao oferecer segurança e estabilidade nas relações, permite à criança perceber e viver a separação, não como perda ou ruptura, mas como ausência ou afastamento temporário de alguém que se distancia, mas retornará. Ao fazer isso, o adulto referente garante a condição para que o afastamento seja vivido de forma progressiva, sem perder a confiança no retorno, conforme sugere Falk.

***A criança só pode tomar consciência de sua integridade individual e de sua identidade pessoal se tudo o que ocorre acontece dentro de um contato, de um intercâmbio real que lhe permite tomar consciência da pessoa que lhe cuida. (FALK, 2018, p. 181)***

As contribuições aqui apresentadas apontam para um conjunto de ações integradas que formam um sistema de relações e atitudes que não se constrói com ações impessoais, pontuais e nem individualizadas. É um sistema que se consolida institucionalmente no tecer dos saberes, dos fazeres e dos afetos que ao se conectarem dão a sustentação necessária para a criança ser, existir e viver as alegrias de se reconhecer no mundo, dar vazão à sua curiosidade e se sentir segura para enfrentar as frustrações durante o seu percurso de desenvolvimento. Isso

ocorrerá de forma mais consistente quanto mais estáveis forem as relações que ela mantém com a(s) pessoa(s) ao seu redor e quanto mais conectadas forem as relações no coletivo institucional.

Nesse sentido, para as crianças educadas e cuidadas em contextos coletivos é fundamental estabelecer interações estáveis e contínuas, íntimas e cálidas, com um número de adultos constantes, claramente identificados. Para Falk,

***com a organização minuciosa do trabalho é possível evitar mudanças reiteradas das pessoas que intervêm, e por consequência, os cuidados impessoais que são a primeira causa das reações emocionais empobrecidas nas crianças. (FALK, 2018, p. 181)***

Se o papel do/a educador/a está claro e quando as ações são coordenadas e reconhecidas por todos como um sistema de atitudes, para além de ações individuais mecanizadas, as crianças são capazes de reconhecê-lo, confiar nele e aceitar a presença de um outro ou a chegada de uma pessoa nova, como já mencionado anteriormente.

A importância desse aspecto pode ser observada nas documentações produzidas pelo Instituto Pikler, seja escrita, fotográfica ou em vídeos institucionais nas quais a centralidade no bebê e as práticas de cuidado aparecem claramente definidas, harmonizadas, coesas e coerentes com os princípios que as sustentam. Como em uma rica coreografia, os momentos de cuidados se desenvolvem, se integram e se alternam com as experiências vividas pelas crianças em suas explorações, movimentos e brincadeiras, em um fluxo contínuo de vida nunca interrompido bruscamente pelo adulto. Nesse contexto, o valor da atenção pessoal e, como decorrência, o vínculo estável com a pessoa de referência, o valor da atividade autônoma fundada na própria iniciativa, o conhecimento de si, a apropriação do entorno e a manutenção do bom estado de saúde constituem as bases sobre as quais se assentam a abordagem pikleriana.

A coerência do trabalho apoiado nesses princípios tem ajudado muitas unidades educativas, com realidades distintas, a refletirem sobre os cuidados e a educação das crianças até três anos de idade. No entanto, assim como afirmado reiteradamente, não se trata de tomar a abordagem como modelo, nem de assumi-la como dogma não passível de reflexão, mas de reconhecer seus princípios como um campo de referência, com o qual as unidades e seus profissionais podem dialogar e refletir sobre suas próprias experiências. No processo que é dialógico e dialético, as unidades constroem a sua identidade de modo

próprio e singular, garantindo as condições estruturais, culturais, ambientais e humanas necessárias para a constituição da identidade e a apropriação do mundo e a inserção dos bebês e crianças na cultura.

Falk (2018) constata que a professora/educadora, que tem sob a sua responsabilidade um número grande de crianças ou quando trabalha alternando constantemente a atenção à mesma criança com outras companheiras de sala, sem se dar conta dos ritmos, desejos e necessidades individuais, não consegue conhecer bem cada uma delas, nem reconhecer verdadeiramente os seus sinais, suas emoções e suas expressões. O mesmo ocorre como as suas parceiras de trabalho.

A autora lembra ainda que uma professora/educadora hábil e experiente até é capaz de atrair o olhar, o sorriso e obter certo nível de cooperação das crianças e, inclusive, pode até conseguir uma atmosfera relativamente tranquila e aprazível. No entanto, dificilmente será capaz de garantir a existência de uma relação de fato verdadeira, profunda e conectada, assim como não garantirá que a professora/educadora consiga, de fato, tomar consciência da não autenticidade dessa relação. Em circunstância como essa e na impossibilidade de crianças e adultos se conhecerem profunda e mutuamente, a cooperação, a comunicação e as expressões das crianças se tornam cada vez mais raras, menos perceptíveis. A fragilidade do intercâmbio e da reciprocidade entre ambos pode provocar certo distanciamento e levar a educadora a desenvolver seu trabalho de forma mais impessoal ou até mesmo mecânica.

Por outro lado, a professora/educadora que tem sob sua responsabilidade as mesmas crianças, com as quais mantém um relacionamento efetivo durante a sua jornada de trabalho, ainda que não de forma exclusiva, vai se ocupar de cada uma delas de maneira cada vez mais matizada e individualizada. Este adulto, que melhor conhece a criança, será o interlocutor privilegiado com a família, irá recebê-la quando chega e acompanhará a criança no descanso e na alimentação, considerando a dinâmica institucional.

Essa constatação é um alerta para não perdermos de vista que os bebês e as crianças pequenas que passam muitas horas do dia em uma unidade educativa (Creche ou Centro de Educação Infantil) ou que estão vivendo em instituições de acolhimento, independentemente do tempo de permanência nesses espaços, necessitam de relações estáveis, contínuas e profundas com um número de adultos suficiente para garantir a qualidade do vínculo e das interações, como já mencionado. Nesse sentido, é necessário evitar mudanças reiteradas no ambiente, seja no espaço ou das pessoas, sem refletir profundamente sobre quem são os bebês e crianças, seus interesses, desejos e necessidades que devem



ser consideradas nessas transições.

A readequação do tempo institucional, definindo uma rotina a partir dos ritmos dos bebês e não para atender uma organização exclusivamente determinada pela lógica adulta; a organização dos espaços, com oferta de objetos e materiais pertinentes, de modo a garantir a segurança, o brincar, o movimento e a exploração autônoma; a atenção à qualidade das interações e relações pessoais mais intensas são desafios cujas formas de superação não são nem evidentes e nem fáceis, considerando as condições concretas encontradas em muitas unidades educativas brasileiras. No entanto, experiências mostram que são possíveis, quando discutidas, definidas e constantemente avaliadas pelo coletivo e com a participação da equipe sem perder a centralidade no bebê e na criança.

No processo de formação continuada e nas trocas com os pares em reuniões pedagógicas nas unidades educativas paulistanas sobre as observações de bebês e crianças, as professoras/educadoras vão definindo a especificidade de sua ação pedagógica e construindo a sua identidade profissional, com a clareza de que os esforços voltados para o bem-estar e o desenvolvimento pleno da criança se inserem num campo de relações e emoções que não se confundem com sentimentos do tipo maternal, nem tampouco com o modelo escolar tradicional.

Nesse percurso reconhecem que o que caracteriza a sua função e garante a sua profissionalidade são as ações e atitudes cotidianas como quando, durante o seu turno de trabalho, conseguem estar presente, observar e acompanhar as mesmas crianças a maior parte do tempo possível, seja nos momentos de cuidado ou nas explorações, nas brincadeiras, nos movimentos livres, nas expressões e interações com pares, registrando e compartilhando suas conquistas; quando sustentam e apoiam as descobertas dos pequenos com a sua presença, sem ser diretivo e sem subverter o que os bebês e crianças sabem e fazem.

Nesse sentido, cabe à professora/educadora, junto aos seus pares e com a equipe gestora e de forma colaborativa, consolidar uma proposta que integre e potencialize a exploração e apropriação do ambiente externo e do interno, transformando a instituição em um lugar da infância, um espaço de exploração e ricas experiências, enfim, um espaço de vida. A segurança para se aventurar é garantida quando há um adulto continente, sensível, com mãos suaves e gestos delicados; um adulto que ajuda a criança compreender o que se passa; que dá sentido e responde adequadamente às suas expressões; e que, ao buscar a cooperação, consegue sua participação voluntária. O olhar atento à criança que está diante de si permite identificar com que interesse e curio-

sidade ela descobre a si mesma, ao outro e ao mundo e, com isso, consegue criar as bases materiais, afetivas e a segurança emocional necessárias para que o curso de seu desenvolvimento siga adiante. As crianças que mantêm uma relação pessoal estável com um adulto referente se sentem mais seguras para dar vazão à sua curiosidade de descobrir e experimentar de forma cada vez mais autônomas.

Falk (2018), no entanto, lembra que para a educadora dedicar toda a sua atenção à criança da qual se ocupa no momento, é necessário que as demais estejam bem consigo mesmas e possam usufruir com segurança e confiança o que o ambiente proporciona.

A observação, o registro e a reflexão que caracterizam o processo de documentação constituem a ferramenta que dá sustentação ao trabalho da educadora e reafirma a sua ação. A documentação aguça a atenção e a compreensão dos processos vividos, ajuda a educadora a focar a atenção interessada pelo que a criança sabe e faz. Esse exercício mental e o esforço intelectual e afetivo direcionado para conhecer e dar sentido às situações cotidianas impedem que as ações se tornem repetitivas, mecanizadas ou desconectadas.

### **O adulto nos Centros de Educação Infantil: desafios e possibilidades**

A discussão sobre a atenção aos bebês e crianças de até três anos de idade em espaços coletivos e a especificidade do papel do adulto nessa relação é relativamente recente no cenário educacional brasileiro. A Constituição Federal promulgada em 1988 e as demais legislações que se seguiram, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais/EI (DCNEI/2009) constituem um marco legal importante na garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças pequenas, entre eles o acesso a espaços de cuidado e educação, com qualidade e equidade.

Essa prerrogativa legal, decorrência da luta da sociedade civil e dos movimentos sociais pelo direito à educação infantil desde os bebês, também impulsiona a consolidação da etapa da educação infantil<sup>5</sup>, cuja identidade vem se definindo na especificidade da sua ação educativa e da singularidade do trabalho do/a professor/a da infância. Nesse contexto, a trajetória das instituições voltadas à educação e cuidado de bebês e crianças em espaços coletivos, com seus avanços e desafios, tem se pautado na defesa dos direitos dos mais novos ao desenvolvimento integral, assim como de suas famílias, obrigando o

<sup>5</sup> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças até 5 anos e 11 meses, em creches (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (4 e 5 anos).

Estado na garantia das condições estruturais, materiais e humanas necessárias.

No âmbito das práticas, observa-se por parte das profissionais e das unidades educacionais que atendem crianças até 3 anos na Educação Infantil, um crescente interesse pela abordagem Pikler, seus princípios e fundamentos metodológicos. Os aportes teóricos e práticos que sustentam essa experiência têm ajudado as professoras/educadoras, movidas pela curiosidade epistemológica e pelo compromisso com o trabalho, a responderem às muitas inquietações das práticas, que se intensificaram no atual contexto de vida das crianças e de suas famílias com a pandemia da COVID-19 e depois dela.

Mudanças na conjuntura nacional, sobretudo o aumento do emprego informal e da taxa de desemprego, as alterações na legislação trabalhista, a consequente flexibilização na forma de contratação e no vínculo empregatício, agravadas pela pandemia, têm impactado a vida de parcela significativa das famílias brasileiras, bem como de muitas instituições voltadas ao cuidado e educação dos bebês e crianças, que se vêem diante de novos desafios. Diante desse cenário, a presença de um adulto sensível, continente, empático e com capacidade de escuta, assume um lugar proeminente na vida das crianças.

Muitas unidades educativas do município de São Paulo têm recebido bebês cada vez mais novos, com três, dois ou até mesmo com um mês de vida, exigindo adequações na organização do trabalho para responder à essa realidade com a qualidade desejada. Para atender à demanda, o poder público tem adotado soluções, algumas paliativas, entre elas a organização de dois ou mesmo três agrupamentos em um mesmo espaço (denominado sala de referência ou de atividade), ainda que garantida a razão adultos e crianças e a metragem mínima por criança exigida por lei. Nestas circunstâncias, é relativamente comum, na prática, o compartilhamento dos cuidados dos bebês e crianças entre todos os adultos de uma mesma sala, visto por alguns como uma solução possível, mas com inquietação pela maioria. Em ambas as situações, a dinâmica provocada pela intensa rotina acaba gerando, em parte das profissionais, a sensação de que não é possível um atendimento individualizado e nem fazer diferente.

No entanto, o movimento observado nos Centros de Educação Infantil aponta para outro caminho. As profissionais, professoras e gestoras, têm introduzido mudanças a partir de reflexões coletivas de modo a garantir um ambiente da e para a infância. Isso tem desafiado as unidades educativas a repensarem suas rotinas de cuidado, os espaços, os materiais, a qualidade das interações e o papel do adulto, considerando a necessidade de mudanças que se relacionam a um modo de fazer e conceber o seu trabalho,

reconhecendo esses elementos como transversais às práticas. Evidentemente, isso não implica desconsiderar a responsabilidade do poder público e o investimento na consolidação de políticas públicas que garantam a qualidade da educação e cuidado de bebês e crianças em espaços coletivos, o que inclui a formação das profissionais.

A possibilidade de compartilhar experiências, dialogar com outros saberes e outras formas de realizar o trabalho, como o desenvolvido no Instituto Pikler, têm impulsionado mudanças nas condições organizacionais existentes. As reflexões sobre as práticas nos encontros formativos têm trazido à tona aspectos do dia a dia, algumas vezes, permeados por sentimentos contraditórios, ora de angústia e impotência, ora de possibilidades e, às vezes, de surpresa diante da constatação de que no âmbito das relações é possível quebrar o ciclo da ação mecânica e impessoal. Estar atenta às cobranças desnecessárias que impedem a criança de viver intensas e ricas experiências, por exemplo, tem sido revelador, conforme aponta o registro coletivo feito pelas professoras de uma mesma instituição durante um ciclo de formação.

Para o grupo, estar conectado com o outro exige alto nível de envolvimento emocional, afetivo e cognitivo. Observar com atenção e a possibilidade de colocar essas observações sob o crivo da reflexão crítica, compartilhar e atribuir significados às ações das crianças e dos adultos têm possibilitado muitas aprendizagens, entre elas reconhecer e ler os sinais não percebidos, as expressões e outras formas silenciadas de comunicação.

***É claro que a preocupação e o compromisso com a criança já faziam parte do nosso trabalho. No entanto, durante as reflexões geradas nos encontros coletivos e nas discussões dos nossos registros fomos nos dando conta de que o vínculo, a empatia, a relação de cooperação e confiança entre o adulto e a criança não se constroem no vazio, mas nos 'pequenos' gestos e na mudança de atitude diante da criança, de nós mesmas e do nosso fazer. Perceber-nos como uma referência segura para a criança e investir de forma mais profunda e consciente nessa relação foi revelador para que algumas profissionais se reconhecessem profissionalmente e fortalecessem sua identidade. Muitas vezes, absorvidas pela rotina, não nos dávamos conta e não conseguíamos ler os sinais da criança e nem atentar para o que nossas ações provocavam nela, seja de prazer ou desprazer, ainda que os momentos agradáveis fossem mais rapidamente reco-***

*nhcidos e explicitados por nós (...). Com a observação mais aguçada, podemos perceber que, sem que nos déssemos conta, algumas ações causavam nas crianças sensações de irritação, desconfiança e ou mesmo insegurança. (...) Mas, já percebemos que podemos começar por nós mesmas, discutindo, refletindo e ressignificando nossos olhares e, conseqüentemente, nossas práticas. Entendemos que é nessa relação de troca e comunicação profunda com os bebês e as crianças que crescemos todos. (Relato elaborado coletivamente por professoras de bebês)*

As reflexões das professoras colocam em evidência o quanto as mudanças exigem esforços e buscas individuais e coletivas. Durante as discussões nos espaços coletivos de formação, elas foram se dando conta de que alterar a dinâmica instituída requer a escuta não somente das vozes, mas também dos silêncios, dos gestos e dos ruídos, assim como exige abertura e disponibilidade para pensar juntas outras possibilidades, experimentá-las e redimensioná-las, a partir da centralidade na criança e do reconhecimento da importância do seu papel.

A presença do adulto de referência não implica abdicar das ações refletidas e discutidas com as/os companheiras, nem atribuir valor menor à integração e interações com e entre as crianças ou à importância da relação com outros adultos. Ao contrário, pressupõe atitudes compartilhadas, uma forma de conceber o cotidiano, de narrar o vivido e dar sentido ao ser e ao existir no mundo; construir vínculos seguros, respeitar os ritmos próprios, as necessidades, os interesses e os desejos dos pequenos. Somente a relação afetiva estável e segura, construída a partir do reconhecimento mútuo, será capaz de alimentar o desejo da criança estar com o outro e explorar o ambiente cuidadosamente organizado.

### Considerações finais

Não há um único caminho, uma única forma de fazer quando os princípios éticos e políticos estão claros. No contexto brasileiro, há que se considerar a pluralidade e a diversidade da nossa cultura, as condições concretas das unidades educativas e a necessidade de superar suas contradições e idiossincrasias, possível quando há propostas consistentes de formação continuada, gestores capazes de gerir conflitos e de envolver todas/os as/os profissionais em uma organização do trabalho orientada pelas concepções de criança, de infância e de educação claramente definidas e assumidas pelo coletivo.

Para finalizar, cabe salientar que a relação adulto e criança deve ser garantida na perspectiva da unidade e não de uma uniformidade que desconsidera a pessoa na sua individualidade e especificidade. A garantia dessa unidade não pode prescindir de algumas condições que são inegociáveis, entre elas a clareza dos princípios que orientam as práticas sustentados em sólido referencial teórico, no respeito e na atitude comprometida com a criança, com o seu desenvolvimento e com o bem-estar de ambos, crianças e adultos.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL/MEC. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

CHOKLER, Myrtha Hebe. **Vivencias Intensas, temores al acecho**. 2017. In: Red Pikler Argentina 10 Anos por la Infancia.

CHOKLER, Myrtha Hebe. **La aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires Cinco, 2017.

DAVID, Myriam., APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2010.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: J.M. Editora. 2004.

FALK, Judit. **Lóczy, educación infantil**. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat, 2010.

FALK, Judit. **Lóczy cumple cuarenta años**. In: HERRAN, Elena. Claves de La Educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras, Budapest, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIKLER, Emmi. **La competencia del bebé**. In: HERRAN, Elena. Claves de La Educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras, Budapest, 2018.

SZANTO-FEDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño em acción: el sentido del movimiento de la protoinfancia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2014.

# “Muito além do mobiliário”: princípios fundamentais de uma Educação Infantil inspirada na abordagem pikleriana



**Gabriela Del Forno Martins\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil  
gdalfornomartins@gmail.com

(\*) *Psicóloga Escolar/Educacional, Consultora Educacional junto à Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil, Doutora em Psicologia, com estágio de pós-doutorado em Educação.*

## Resumo

A crescente popularização da abordagem pikleriana no Brasil nos convida a um novo desafio: refletir sobre como ela pode chegar até as instituições de Educação Infantil de forma rigorosa e cuidadosa, evitando a superficialização e os modismos. Este texto objetiva evidenciar, principalmente, os aspectos éticos implicados na escolha da abordagem pikleriana como inspiração para o trabalho realizado na Educação Infantil e, mais do que instrumentalizar tecnicamente os profissionais, busca ressaltar os princípios inegociáveis quando se pensa em um trabalho nessa direção. Para tanto, está estruturado em quatro partes: 1) História e princípios fundamentais da abordagem pikleriana; 2) Os princípios da abordagem pikleriana no cotidiano da Educação Infantil; 3) Envolvendo as famílias na constituição de um cotidiano inspirado na abordagem pikleriana; e 4) Considerações Finais. Espera-se que este material possa subsidiar reflexões e processos formativos de educadores, bem como sirva como um convite inicial para o aprofundamento.

**Palavras-chave:** Emmi Pikler; Educação Infantil; formação de professores de bebês.

## Resumen

*La creciente popularización del enfoque Pikleriano en Brasil nos invita a un nuevo desafío: reflexionar sobre cómo puede llegar a las instituciones de Educación Infantil de forma rigurosa y cuidadosa, evitando superficializaciones y modas pasajeras. Este texto pretende resaltar, principalmente, los aspectos éticos involucrados en la adopción del enfoque Pikleriano como inspiración para el trabajo realizado en Educación Infantil y, más que brindar instrumentos técnicos a los profesionales, busca enfatizar los principios innegociables cuando se está pensando en trabajar en esta dirección. Por tanto, se estructura en cuatro partes: 1) Historia y principios fundamentales del enfoque pikleriano; 2) Los principios del enfoque Pikleriano en la vida cotidiana de La Educación Infantil; 3) Involucrar a las familias en La constitución de una vida cotidiana inspirada e nel enfoque pikleriano; y 4) Consideraciones Finales. Se espera que este material pueda apoyar reflexiones y procesos de formación de educadores, así como servir como una primera invitación a profundizar.*

**Palabras clave:** Emmi Pikler; Educación Infantil; formación de profesores de bebés



A abordagem pikleriana, criada pela pediatra húngara Emmi Pikler, tem sido amplamente divulgada no Brasil nos últimos anos. Suas ideias inspiram diferentes práticas com foco na primeira infância, não só no âmbito da educação, mas também da saúde e da assistência social (ABREU; MARTINS, 2020; ALVEZ; PEÇANHA, 2021; DINIZ, 2021; PRENGLER, 2021). Além disso, muitas famílias têm se interessado por conhecer essa forma de entender as crianças de zero a três anos, faixa etária principal com a qual a abordagem contribui. Apesar dessa especificidade, entendemos que os princípios piklerianos se aplicam à todas as pessoas, pois podem ser pensados como uma forma de entender o ser humano. Por esta razão, ela tem sido chamada, muitas vezes, de “filosofia pikleriana” ou “filosofia do respeito” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Essa forma de entender o ser humano foi o que me inspirou a redigir a primeira versão deste texto, ainda em 2020, ocasião em que fui convidada, por uma organização que atua no campo da formação de professores, para elaborar um material, baseado na abordagem pikleriana, que subsidiasse o trabalho de profissionais da Educação Infantil<sup>1</sup>. Tão logo recebi esse desafio, vislumbrei uma escrita simples, acessível, mas comprometida em evidenciar, principalmente, os aspectos éticos implicados na escolha da abordagem pikleriana como inspiração para o trabalho realizado nessas instituições. Mais do que instrumentalizar tecnicamente os profissionais, me pareceu necessário enfatizar aquilo que é inegociável quando se pensa em um trabalho nessa direção.

Esse texto é, portanto, fruto desse convite e está sendo aqui publicado oficialmente pela primeira vez. Inicialmente, apresentarei a história e os fundamentos principais da abordagem. Depois, discutirei como ela pode inspirar a organização do cotidiano da Educação Infantil, sugerindo pautas e práticas essenciais para que isso ocorra de forma séria, ética e com qualidade. Finalmente, proponho reflexões sobre como as famílias podem ser envolvidas em um trabalho colaborativo e inspirado na abordagem, aspecto que não pode ficar de fora quando se tem como objetivo aproximar o trabalho pedagógico aos princípios da abordagem.

### **História e princípios fundamentais da abordagem pikleriana**

A abordagem pikleriana é, antes de tudo, uma forma de ver o bebê e a criança bem pequena e, a partir disso, organizar um cotidiano que atenda suas necessidades essenciais e promova seu desenvolvimento. Foi desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler, na Hungria, ao longo de sua trajetória profissional e também pessoal, como mãe. A pediatra nasceu em 1902 e faleceu

em 1984, mas foi após a segunda guerra mundial, a partir de 1946, que sua abordagem se popularizou, em função de ter assumido a direção de um abrigo para crianças órfãs (FALK, 2011). Pikler, inspirada em sua experiência anterior como pediatra, que possibilitou o acompanhamento do desenvolvimento de muitas crianças no âmbito hospitalar e familiar, propôs uma organização para os cuidados coletivos neste abrigo que buscava promover a saúde integral das crianças.

Uma de suas importantes hipóteses era de que o bebê é um ser competente, desde o início da vida, tanto para estabelecer relações, quanto para conhecer seu entorno. Assim, seu objetivo, no âmbito do abrigo, era criar um ambiente diferente dos que predominavam entre as instituições de sua época, nas quais a baixíssima qualidade dos cuidados realizados com as crianças produzia graves efeitos em seu desenvolvimento (FALK, 2016a). Esta baixíssima qualidade tinha relação, dentre outras coisas, com uma concepção dos bebês como seres que só precisariam estar limpos e alimentados, do ponto de vista puramente fisiológico, e, dessa forma, a eles eram ofertadas poucas oportunidades de interação e de exploração, permanecendo muito tempo presos em berços e com restrições de movimentos.

Daí que a ideia de “competência” é bastante importante na abordagem pikleriana. O que significa ser um ser competente? Para explicar esse conceito, é necessário entender outro: o de autonomia. Ser autônomo significa ser “capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase do desenvolvimento” (TARDOS, 2016). Portanto, a autonomia, enquanto característica mais global do funcionamento humano, é construída pouco a pouco, na medida em que o sujeito pode realizar atos desejados e executados ativamente por ele (TARDOS; SZANTO-FÉDER, 2011). Pikler insistia que o bebê, mesmo muito pequeno, usando seu repertório próprio (ex. olhar, vocalizações, expressões faciais, exploração inicial das mãos), seria capaz de realizar ações competentes e, portanto, ser autônomo nessas ações.

Diante disso, algo muito relevante e que precisa ser esclarecido em relação a abordagem pikleriana é a ideia de que a construção da autonomia demanda que o bebê esteja ativo no mundo, mas não implica seu abandono ou pouca presença do adulto. Em outro texto, utilizamos o conceito de “autonomia sustentada” (MARTINS; MORAES; VIVIAN; 2019) para enfatizar que a autonomia só será construída na medida em que o bebê tiver a oportunidade de realizar ações autônomas, o que exige a presença muito atenta de adultos disponíveis e sensíveis, o tempo todo. Não há uma hora específica para se “trabalhar” a autonomia<sup>2</sup>, como se

<sup>1</sup> A Educação Infantil, no Brasil, é a primeira etapa da Educação Básica, a qual envolve o atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses, em creches e pré-escolas.

<sup>2</sup> Essa ideia de “trabalhar a autonomia” em momentos específicos talvez esteja ainda muito presente, pois, comumente, confunde-se, autonomia com independência. Independência tem mais a

atividades pontuais e descontextualizadas pudessem dar conta de todo um processo complexo e contínuo. A autonomia deve ser vivida na relação com cada bebê.

Assim, um princípio importante que decorre disso diz respeito à importância central das relações íntimas, personalizadas e estáveis entre o adulto e cada bebê, ainda que em contextos coletivos. Essas relações permitem não só que se devolvam vínculos seguros, mas também que o bebê possa conhecer a si mesmo através do olhar cuidadoso e empático de um adulto que confere sentido à sua existência, através da comunicação verbal e não verbal (IZAGUIRRE, 2013; KALLÓ, 2016). Ou seja, são nessas relações que a autonomia começa a ser construída, porque, dada a intimidade que ali se estabelece, o adulto pode perceber as ações competentes dos bebês e dar respostas a elas, inserindo o bebê como sujeito ativo nas trocas e diálogos.

Essas relações são construídas no cotidiano, em especial, nos momentos de cuidado individualizado a cada bebê, que envolvem a alimentação, a higiene, troca de roupas, etc. Pikler defendia que esses momentos não deveriam ser realizados de forma mecânica e burocrática, apenas com foco no objetivo final da tarefa (matar a fome, ficar limpo). Nesse sentido, ao realizar esses cuidados de forma mais lenta, sutil e dialogada, com palavras que antecipem ao bebê aquilo que ocorrerá, o adulto teria a oportunidade de envolvê-lo como pessoa e convidá-lo a também fazer parte da experiência. Trata-se de uma preocupação com a saúde global da criança, que envolve sim aspectos nutricionais e de higiene, muito bem pensados, mas também aspectos emocionais.

A saúde global do bebê também passa, segundo defendia Pikler, pelas boas experiências na relação consigo mesmo e com o mundo de objetos a sua volta. Ela acreditava que, tendo sido satisfeita essa necessidade de uma relação íntima, onde emocionalmente o bebê se sentisse nutrido, ele também seria capaz de sentir-se bem consigo mesmo nos momentos em que estivesse em atividade livre autônoma, brincando com o próprio corpo ou com objetos do entorno (KALLÓ; BALLOG, 2017).

A pediatra conferiu extrema importância para os momentos do brincar autônomo do bebê, em motricidade livre, dentro de um ambiente físico cuidadosamente preparado, com objetos interessantes, acessíveis e em segurança. Este é também um dos pilares centrais da abordagem pikleriana, sustentada numa concepção muito específica sobre o desenvolvimento da motricidade do bebê. Em seu livro, "Mover-se em liberdade" (1984), defende que a qualidade das experiências

---

*ver com saber fazer algo sozinho (ex. amarrar o tênis), enquanto que a autonomia significa fazer algo movido por uma escolha ou desejo próprio e a partir dos recursos que a pessoa já possui. A autonomia é um modo de ser, de funcionar, mais do que saber fazer coisas específicas.*

do bebê com seu entorno depende da liberdade que lhe é dada para escolher por si mesmo a posição postural de maior equilíbrio, sem que o adulto o coloque em posturas para as quais ainda não está pronto para assumi-las. A seguir, vamos refletir sobre como esses princípios da abordagem podem inspirar a organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

### **Os princípios da abordagem pikleriana no cotidiano da Educação Infantil**

Antes de mais nada, é preciso enfatizar que precisamos ter cautela com a ideia de "aplicar" diretamente a abordagem à Educação Infantil. O importante é compreender com muita clareza seus princípios, mais do que preocupar-se excessivamente com técnicas ou mobiliários que são utilizados no Instituto Pikler, em Budapeste (que hoje funciona como uma creche que atende crianças de zero a três anos). Assim, a abordagem pikleriana não se configura como uma metodologia propriamente dita, mas muito mais como uma filosofia, uma forma de ver o bebê e de respeitar aquilo que lhe é mais essencial: a necessidade de ser visto e cuidado por um adulto interessado e empático e que, ao mesmo tempo, é capaz de aceitar que nem sempre o bebê precisa da intervenção direta do adulto para ter uma experiência de aprendizagem rica. Isso é o mais importante da abordagem e, sem dúvida, pode contribuir muito para pensar a organização pedagógica da Educação Infantil.

Esclareço isso porque, infelizmente, a entrada da abordagem no país acaba, por vezes, restrita à utilização de materiais, brinquedos e mobiliários que foram e são ainda utilizados na Hungria, como se a presença desses itens garantisse a "aplicação" da abordagem. A literatura já tem indicado (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2021; HAMRE, et al., 2012; NICHHD, 2005) que o mais importante são os recursos humanos, ou seja, a qualidade das relações entre o adulto e os bebês e não necessariamente o aspecto material, que pode ser adaptado quando não há a possibilidade de adquirir os implementos específicos ou oficiais.

Um aspecto ainda pouco absorvido da abordagem diz respeito à qualidade dos momentos de cuidado ou de atenção pessoal. Temos, no Brasil, uma tendência muito forte por desqualificar os momentos de interação individual entre um adulto e um bebê nas nossas instituições (momentos de cuidado). Ainda hoje trocar fraldas, alimentar, limpar um nariz são vistas como atividades menos nobres e de baixo valor educativo (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013; KLEIN; MARTINS, 2017). Emmi Pikler vem questionar diretamente essa máxima.

Como a abordagem pikleriana nos ajuda a qualificar esses momentos? Desde a época do abrigo, Pikler optou por uma organização dos momentos de cuidado

através da implementação do sistema de adulto de referência (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; FALK, 2016b). Ou seja, ao invés de um mesmo adulto se ocupar dos cuidados de todas as crianças ou de algumas delas aleatoriamente, o grupo de crianças pode ser dividido entre os adultos, de modo que cada um se ocupe sempre das mesmas crianças. Em uma turma de berçário, por exemplo, em havendo 18 bebês, os mesmos podem ser divididos entre três adultos, ficando cada um responsável pelos momentos de cuidado de seis crianças. Isso significa que esse adulto irá estar mais presente na vida dessas crianças, em especial, nos momentos íntimos, que envolvem cuidados ao seu corpo, como trocas de fralda e roupa, alimentação e higiene de mãos, rosto.

Quanto à alimentação, em um primeiro momento, quando o bebê ainda não senta com total equilíbrio, ela é realizada de maneira individual pelo adulto de referência, de preferência no colo. Aos poucos, podem se organizar pequenos grupos para alimentação coletiva, mas sempre envolvendo somente as crianças que são de responsabilidade daquele adulto especificamente. A alimentação coletiva deve ser feita em grupos bastante pequenos até os três anos das crianças (aproximadamente quatro crianças no grupo), de modo que o adulto possa dar o apoio necessário e também que as crianças aproveitem bem a experiência, de forma tranquila e sem pressa.

Organizar o cotidiano dos cuidados através do sistema de adulto de referência e também em pequenos grupos exige que a instituição apoie os educadores, visando constituir uma rotina menos acelerada e mais fluida, sem a necessidade de todos fazerem tudo ao mesmo tempo. Nesse sentido, organizar o ambiente de cada sala de referência para que as trocas e a alimentação ocorram dentro de sala pode ser algo bem relevante, facilitando que, enquanto um adulto se ocupa de uma ou de um grupo de crianças, os demais adultos permaneçam observando e acompanhando as demais enquanto brincam ou descansam.

Essa é uma das razões pelas quais as instituições inspiradas na abordagem pikleriana utilizam cercados em madeira para delimitar espaços de cuidado e de brincar dentro da sala. Esses cercados possibilitam que as crianças assimilem melhor o cotidiano, entendendo que a mudança de espaço configura uma transição na rotina. Os cercados também impedem que as crianças fiquem no entorno do adulto enquanto ele se ocupa de uma ou de algumas crianças em específico, permitindo que ele fique mais tranquilo e se dedique com mais qualidade. Da mesma forma, aquelas que não estão sendo trocadas ou alimentadas, permanecem no espaço de brincar, sendo este desprovido de maiores riscos e totalmente organizado para que as crianças tenham liberdade de exploração.

Mas, como já mencionado, não basta ter toda essa organização logística (adulto de referência, pequenos grupos e cercados) se a relação em si entre os adultos e as crianças é empobrecida. Não vamos aqui detalhar aspectos dessa relação, mas este é um tópico essencial de estudo e de experimentação que os adultos devem viver com as crianças de modo a, aos poucos, transformar suas formas de interação. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 5-6) apresentam dez princípios da filosofia do respeito que sintetizam marcos orientadores dessas interações, a saber:

- 1) Envolver bebês e crianças nas coisas que dizem respeito a eles. Não os despiste ou distraia para cumprir tarefas mais rapidamente.
- 2) Invista no tempo de qualidade, aquele em que você fica totalmente disponível para um bebê ou criança específica. Não se contente em participar de um grupo de supervisão que não foca (mais do que brevemente) em crianças específicas.
- 3) Aprenda as formas únicas por meio das quais as crianças se comunicam (choro, palavras, movimentos, gestos, expressões faciais, posições do corpo) e ensine as suas. Não subestime a capacidade da criança de se comunicar, mesmo que suas habilidades linguísticas sejam mínimas ou inexistentes.
- 4) Invista tempo e energia para construir uma pessoa completa (concentre-se na “criança como um todo”). Não foque apenas no desenvolvimento cognitivo ou olhe pra isso como separado do desenvolvimento completo.
- 5) Respeite bebês e crianças como pessoas valiosas. Não os trate como objetos ou pequenas pessoas fofinhas e sem cérebro que podem ser manipuladas.
- 6) Seja honesto em relação aos seus próprios sentimentos por bebês e crianças. Não finja sentir algo que não sente ou não sentir algo que sente.
- 7) Seja o modelo do comportamento que você quer ensinar. Não pregue.
- 8) Encare os problemas como oportunidades de aprendizado e deixe que os bebês e crianças os resolvam eles mesmos. Não tente salvá-los de todos os problemas, não os facilite o tempo todo nem tente proteger as crianças deles.
- 9) Construa segurança ensinando confiança. Não ensine desconfiança, mostrando-

-se como alguém muito inconsistente ou de quem não se pode depender.

10) Preocupe-se com a qualidade do desenvolvimento de cada estágio. Não apresse bebês e crianças para que atinjam metas de desenvolvimento.

Este último princípio vincula-se à temática da motricidade livre e do brincar autônomo, pontos que também vêm ainda sendo muito pouco discutidos no contexto da Educação Infantil. Isso acontece, por um lado, porque muitos adultos tendem a atribuir maior valor pedagógico a práticas que são propostas de forma mais diretiva às crianças (as chamadas “atividades dirigidas”) (NABINGER; MARTINS; GABRIEL, 2017). Este valor justifica-se na crença e na boa intenção de que esse tipo de atividade aceleraria o processo de desenvolvimento e aprendizagem. No caso dos bebês, isso recai principalmente na questão motora e sensorial, sendo que boa parte das “atividades dirigidas” propostas a eles visam antecipar e treinar posturas, bem como colocá-los em situações descontextualizadas de exploração sensorial, envolvendo tintas e outros materiais. Não é incomum que os bebês pouco participem dessas situações e apenas “emprestem” partes do seu corpo para serem carimbadas ou para que toquem nos materiais.

Tais práticas tendem a estar em desacordo com o princípio da autonomia, já anteriormente discutido. Pikler defendia que tanto as posturas, quanto os objetos com os quais vai brincar, devem ser escolhidos pelo próprio bebê, de acordo com seu desejo e condições de equilíbrio. Ela entendia que esse tipo de exploração, em termos de qualidade, é o que permite uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento mais significativa e saudável, sendo uma necessidade fundamental do ser humano (TARDOS; SZANTO-FÉDER, 2011). Ou seja, o que mais importa não é o momento em que a criança começou a rolar, engatinhar, sentar, pegar, tocar. O que importa é como ela conquistou cada uma dessas possibilidades.

Qual seria então o papel do educador considerando essa forma de pensar o brincar? Um dos papéis mais importantes, neste caso, é garantir que os momentos de cuidado ou de atenção pessoal foram satisfatórios o suficiente para nutrir emocionalmente a criança, de modo que ela possa também ter uma experiência satisfatória no brincar autônomo. Ou seja, que ela se sinta bem enquanto vive esse momento mais afastado do adulto, porque tem a confiança de que poderá contar com ele sempre que precisar. A partir disso, o adulto pode se ocupar de duas tarefas fundamentais: a organização do espaço e a observação cuidadosa dos processos de brincar de cada criança.

O espaço para o brincar é detalhadamente pensado na abordagem pikleriana. Desde o chão, o mais

duro e estável possível, até os objetos e outros implementos: tudo deve ser pensado e repensado na medida em que a criança vai se desenvolvendo. Não vamos aqui também detalhar todos esses pontos, mas já dispomos de materiais muitos ricos no Brasil que podem ser consultados e que serão citados ao final deste texto. Os primeiros objetos do bebê devem ser leves e de fácil manipulação, sendo inseridos aos poucos, objetos que possibilitem novas pesquisas e explorações mais complexas. Não são brinquedos tradicionais e que oferecem soluções “prontas” ou “pré-definidas”. São objetos simples, que contemplas diferentes materiais e que, sobre eles, as crianças possam fazer suas construções (KALLÓ; BALOG, 2017; GRUSS; ROSEMBERG, 2017).

Também, na medida em que o bebê começa a realizar deslocamentos, é possível inserir, gradativamente, no espaço de brincar, alguns obstáculos (ex. túnel, escadeira, triângulo) que foram desenvolvidos no Instituto Pikler, visando criar situações de desafios motores, de baixo risco, para as crianças viverem com plenitude as diversas possibilidades que seu corpo lhes confere. Esses obstáculos possuem medidas específicas, que devem ser cuidadosamente respeitadas, considerando que, se mal usadas, podem gerar riscos (ROSO, 2016). Na impossibilidade de usar os mobiliários específicos, é possível realizar adaptações usando materiais como pneus, caixotes, desde que muito bem cuidados e sem riscos em função de sua altura ou de más condições de conservação. Outro ponto muito importante a se frisar é que, jamais, se deve colocar o bebê em algum desses obstáculos. É ele, a seu tempo e seu modo, que deve escolher ou não explorar esses elementos.

A adequação de objetos e de obstáculos para o brincar das crianças deve ser acompanhada pelos educadores. Por isso, a abordagem estimula muito que os educadores realizem observações diárias e cuidadosas do brincar dos bebês, registrando suas conquistas e tomando novas decisões em relação à organização dos espaços.

Por fim, vale ressaltar que, apesar da abordagem pikleriana nos ajudar muito a materializar no cotidiano uma forma respeitosa e de muita qualidade pedagógica de atuar junto aos bebês e crianças bem pequenas, ela não é única que contribui nesse sentido. Na verdade, ela vem se somar a um conjunto de conhecimentos, que não são novos no nosso país, e que vêm mostrando que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas é muito específico e diferente das demais faixas etárias. Isso está posto na Base Nacional Comum Curricular, a qual, através dos campos de experiências, evidencia a necessidade de um cotidiano no qual os bebês e crianças bem pequenas possam ter sua autonomia respeitada, em todos os momentos (BRASIL, 2017).



## **Envolvendo as famílias na constituição de um cotidiano inspirado na abordagem pikleriana**

É muito comum que, quando uma instituição inicie um trabalho inspirado na abordagem, logo se pergunte: como vou explicar para as famílias essa forma de atuação? É possível envolver familiares para que eles também possam se beneficiar dessa forma de ver a criança e, assim, criarmos juntos um cotidiano mais contínuo e estável? Dessa forma, entendo que, quando se pensa em um processo de formação de professores e de transformação nas práticas cotidianas dentro da instituição, é também essencial que as famílias sejam convidadas a refletir sobre os princípios da abordagem.

Para responder a essas questões, vale lembrar que Emmi Pikler iniciou seu trabalho junto às famílias, antes de assumir a direção do abrigo. Portanto, trata-se de uma abordagem que nasceu dentro da família, cujos princípios foram testados em muitos lares e, inclusive, no próprio lar da pediatra, que, junto com seu esposo, criou a filha de forma coerente com os princípios que construiu.

Entendo que o trabalho com a abordagem junto às famílias deve ser ainda mais cuidadoso, de modo que não se torne algo prescritivo e normatizador. Há muitas formas de criar um bebê e isso se relaciona com os valores culturais da família, com as crenças dos cuidadores, com seus sentimentos, etc. É muito perigoso criar um "manual pikleriano", até porque isso nada tem a ver com a própria filosofia, que é, antes de mais nada, uma filosofia do respeito.

Assim, atualmente, a perspectiva de trabalho com as famílias visa dar oportunidade para que possam ver o bebê de outra forma e, a partir disso, reflitam sobre suas práticas. Damos oportunidade para os pais observarem seus bebês em atividade livre, com objetos simples, mas que possibilitam diversas criações, construções. Assim, os pais podem surpreender-se com as competências de seus filhos e, talvez, valorizarem mais essas experiências.

Não se trata, portanto, de ensinar aos pais atividades ou práticas pontuais, mas sim de inspirá-los para que valorizem os momentos em que estão cuidando do bebê, uma vez que esses cuidados são também cuidados psíquicos, como já bem pontuado por outro pediatra chamado Donald Winnicott. Além disso, também podem valorizar os momentos em que o bebê demonstra ter interesses próprios e deixar que ele realize suas ações e construções com mais liberdade. O bebê humano tem interesses muito perspicazes por coisas que nós, adultos, às vezes, desvalorizamos (basta lembrar do papel de presente, que lhe interessa mais do que o próprio presente). Dar valor a isso já é um excelente começo!

De forma prática, penso que as instituições que se inspiram na abordagem devem:

- Criar espaços (reuniões, palestras, rodas de conversa) para compartilharem com os pais os princípios que guiam seu trabalho junto às crianças de zero a três anos na instituição, mostrando as razões para cada decisão;
- Criar uma rotina de comunicação com cada família no início e no final do turno, contando aos familiares pequenas conquistas da criança observadas no dia, tanto no brincar quanto nos momentos de cuidado (para além de somente informar de a criança comeu, fez xixi, etc.);
- Criar espaços, no estilo de oficinas, para que os familiares possam também observar seus filhos em atividade autônoma no brincar, de modo a conhecerem a grande potência dessa experiência e também se inspirarem para ofertar o mesmo em sua rotina;
- Mostrar-se sempre disponível aos pais para conversar sobre suas dúvidas em relação ao desenvolvimento da criança e juntos pensarem em novas estratégias.

## **Considerações Finais**

Como qualquer transformação em âmbito institucional, o trabalho com a abordagem pikleriana requer uma atuação em múltiplos níveis. Embora os princípios da abordagem sejam relativamente simples, quando bem compreendidos, implicam em mudanças diversas: mudanças subjetivas nos adultos e também nas suas formas de interagir com as crianças; mudanças na estrutura física e de rotina da instituição; mudanças na comunicação com a família; assim como um trabalho de gestão que apoie todas essas transformações.

Por isso, além da formação continuada dos educadores que atuam diretamente com as crianças, é imprescindível um apoio à gestão para planejar alterações físicas e de organização dos tempos, repensar processos ligados à alimentação, adaptação das crianças, acolhimento das famílias, etc. Por exemplo, em um berçário inspirado na abordagem pikleriana, faz-se muito esforço para que a alimentação seja individualizada, para que as trocas de fralda e roupas não sejam apressadas, para que os bebês consigam brincar com riqueza e autonomia, a partir de seus próprios interesses. Diante de todos esses aspectos, finalizo destacando a importância de os princípios piklerianos serem inseridos nas instituições com o mesmo rigor e cuidado que caracterizam a própria abordagem.

## Referências

- ABREU, Gabriela Vieira Soares de; MARTINS, Gabriela Dal Forno. **Ser educadora de bebês: revisão sistemática de estudos inspirados na abordagem pikleriana.** Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 10, n. 3, 2020.
- ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. **Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis.** Psicologia USP, v. 32, 2021.
- ALVES, Eliana Olinda; PEÇANHA, Maria Lúcia. **Como pensar os cuidados mãe-bebê no contexto da prisão?** Revista Diálogos Piklerianos, v. 1, p. 37-43, 2021.
- BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela Dal Forno. **Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado.** Psicologia em Estudo, v. 18, n. 3, p. 551-560, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017.
- DINIZ, Aline. **Atenção e tempo no cuidado em instituição de acolhimento.** Revista Diálogos Piklerianos, v. 1, p. 21-31, 2021.
- FALK, Judit et al. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: JM Editora, 2011.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler: educação infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016.
- FALK, Judith. **A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações.** In: Falk, Judith (Org.); Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016b.
- FALK, Judith. **Cuidados pessoais e prevenção.** In: Falk, Judith (Org.); Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016a.
- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas.** AMGH Editora, 2014.
- GRUSS, L.; ROSEMBERG, F. **Los niños y el juego: la actividad lúdica de 0 a 5 años.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2017.
- HAMRE, Bridget K. et al. **A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice.** American Educational Research Journal, v. 49, n. 1, p. 88-123, 2012.
- IZAGUIRRE, Elena Herrán. **La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar.** RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v. 2, n. 3, p. 37-56, 2013.
- KALLO, E. **Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más.** Reladei, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v. 5, n. 3, p. 15-20, 2016.
- KÁLLÓ, Éva; BALOG, G. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciência, 2017.
- KLEIN, Berenice Stéinmetz; MARTINS, Gabriela Dal Forno. **Concepções de educadoras de berçário sobre desenvolvimento infantil e interação educadora-bebê.** Temas em Psicologia, v. 25, n. 1, p. 117-130, 2017.
- MARTINS, G. D. F.; MORAES, N. P.; VIVIAN, L. **Por que a mediação é a principal ferramenta pedagógica do professor na promoção de processos inclusivos na Educação Infantil?** In: Martins, Gabriela Dal Forno; Sternberg, Priscila; Rozek, Marlene (Orgs.). Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- NABINGER, Sylvia; MARTINS, Gabriela Dal Forno; GABRIEL, Marília Reginato. **A influência da abordagem pikleriana para o trabalho com profissionais da Educação Infantil.** Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade, p. 68, 2017.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK et al. (Ed.). **Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development.** Guilford Press, 2005.
- PIKLER, Emmi. **Move-se em libertad: desarrollo de La motricidad global.** Narcea Ediciones, 1984.
- PRENGLER, Marcia L. Press. **Deseos de vida: Al cuidado del niño muy pequeño en un centro hospitalario de tercer nivel de atención.** Revista Diálogos Piklerianos, v. 1, p. 58-61, 2021.
- ROSO, Carlos Aparicio. **Sobre el equipamiento Pikler.** RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v. 5, n. 3, p. 134-136, 2016.
- TARDOS, A. **Autonomia e/ou dependência.** In: Falk, Judith (Org.); Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016.
- TARDOS, Anna; SZANTO, Agnès. **O que é autonomia na primeira infância.** Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM, p. 39-52, 2011.

# Al principio, también fue el cuento...



**Marcia Laura Press Prengler (\*)**  
Red Pikler Nuestra América  
Red Pikler Uruguay  
mpress08@gmail.com

(\*) *Magíster en Psicología y Educación. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay.*

**(\*\*) *Presentado en X Encuentro Bianual de la Red Pikler Nuestra América, 2022***

## **Inquietudes**

El movimiento libre propuesto por E. Pikler y sus colaboradoras han aportado enormemente a construir un paradigma del bebé y del niño pequeño competente, desarrollando sus capacidades motoras y exploración del entorno con objetos pertinentes. Conjuntamente, interacciones y experiencias cercanas y de calidad con adultos respetuosos que no se adelantan a sus propios ritmos y posibilidades, les otorgan complementariamente seguridad, confianza, hacia el logro de una mayor autonomía tanto física como independencia emocional. En consonancia, Sartre refirió de algún modo que quien sabe ser solo, sabe ser libre.

Tal vez este intento de unir en mí a Pikler y cuento infantil aún quede muy alejado de una idea más acabada, tanteando, probablemente equivocándome, cuestionándome. Si el movimiento autónomo del bebé y el niño pequeño podría “decir a través de acciones”, el juego libre y el cuento infantil no pueden ser pensados tan separados en la primera infancia.

Desde que nacemos nos nutrimos de cuentos con interés y curiosidad, al encuentro de sentidos. Como con los objetos... Pensar el cuento infantil como posible “objeto pertinente” (Tardos) y “mediador” (Petit) nos permitiría tal vez un acercamiento a la exploración, producción o encuentro (¿lúdico?) con lo ficcional. Enlace de experiencias sensoriales junto a palabras en narraciones e imágenes culturales vinculadas a un otro imprescindible en el proceso de subjetivación, que aporta presencia, sostén, atención, acompañamiento (Szanto-Feder).

Con el cuento infantil, el adulto (desde una función continente, como plantea también Bion), puede otor-

gar un lugar-tiempo que colabore en metabolizar pensamientos a enigmas que hacen a lo intrínseco del ser humano. A su vez -como ocurre en el juego simbólico- se favorece la puesta en representación figurativa y representación palabra de posibles identificaciones con personajes. Otro potencial recurso que acerque a “traducir” posibles conflictos, angustias, deseos, intereses, preocupaciones; también material con el que se construyen (y destruyen) fantasías para el infante.

Se proponen experiencias en un centro hospitalario en donde el niño pequeño “se trabaja” a sí mismo con el cuento infantil como lo hace con materiales de juego como facilitadores (Tardos, 2014), incluyendo la necesaria observación por parte del adulto. Sin su intromisión, sin que ofrezca “recetas” didácticas, sin que presente un libro “plano”, aséptico o pobre, con características inadecuadas o superficiales.

El cuento infantil permite: Al niño pequeño un acto creador, respeto por su libertad de apropiación del mismo al entrar en contacto con aquél de un modo inagotable e impredecible, con sus posibles “tropiezos”, búsquedas, creencias, temores. Al adulto, una observación en profundidad que le posibilite ser receptivo además de interpretante, no tomando en cuenta de modo convencional las intervenciones del niño durante el mismo como interrupciones ni pretender tampoco direccionar un determinado tema a través del cuento elegido. De la inferencia de procesos de importante complejidad, se intentarán articular algunos ejes conceptuales con la práctica.

## **Cuento infantil en un centro hospitalario. Función contenedora y transformadora**

Voces, palabras, gestualidad en el contexto hospitalario no son superfluas. En este espacio privilegiado se organizan funciones informativas y comunicacionales del código muy diferentes entre sí, a la vez que

encuentros íntimos que permiten construir vínculos afectivos, estéticos, lúdicos, con el lenguaje que allí se despliega.

La situación de internación despierta en el niño y en los adultos cuidadores aquella “inquietante extrañeza” (Freud, 1907), elemento potencialmente traumático que por lo general no puede ser procesado fácilmente, sino es por el acompañamiento de la función contenedora de los adultos, también abrumados de un modo mayor o menor. Además, muchas de las situaciones que se atraviesan en la vida intrahospitalaria despiertan

ansiedades primitivas enterradas también en cada uno de estos adultos pero potencialmente activas para quienes allí trabajan.

Desde el año 2017, se realiza un trabajo co-coordinado con docente de Pediatría de la Clínica Pediátrica C, Facultad de Medicina, médicos residentes y estudiantes de Facultad de Psicología de la Universidad de la República acompañando la internación y realizando valoración del desarrollo a través de la caja de juego diagnóstica. A pesar de las dificultades por encontrar material bibliográfico pertinente, hemos ido incorporando recientemente libros infantiles que nos ayuden al trabajo elaborativo de las situaciones difíciles que muchos de los niños con quienes trabajamos allí transitan. No sólo para una mayor “adquisición” del lenguaje, que sume al “baño de palabras” de la comunidad lingüística en la cual el niño está inmerso, sino que las primeras, “segundas y terceras”

palabras que surgen como formas comunicacionales conllevan el apostillado de su incipiente construcción subjetiva. La lengua, ligada a la transmisión cultural como refiere Cabrejo (2020), ofrece la posibilidad del relato del cuento narrado o musical enriquecido por la tradición oral y escrita.

### **“Aprendiendo de la experiencia” (Bion, 1975)**

Al comienzo de nuestro trabajo en el centro hospitalario incorporamos los libros que encontramos en el mercado; eran pocos y más bien de corte informativo. Descripciones como “Visito al doctor”, “Me van a dar anestesia”, “Vamos al hospital!” aportaban características específicas que orientaban al niño y la familia respecto a lo que sucede en una consulta médica: el malestar físico, los análisis clínicos y paraclínicos o la misma situación de internación. Estas construcciones necesarias de información son eficaces frente a los cambios provocadores de ansiedad -tanto en el niño como en la familia- que desencadenan angustias y fantasías muchas veces terroríficas y generan confusión si es que no se apoyan de información realista, reductora de ansiedad

de lo que está sucediendo y lo que ocurrirá, de los cambios transitorios o permanentes luego del alta hospitalaria o de los tiempos más o menos estimables para la recuperación.

Sin duda que estos libros son de utilidad para acompañar el difícil momento. Con ellos, y de acuerdo al trabajo con cada franja etaria organizamos material que contiene una buena descripción para conocer el hospital por dentro: el personal, las salas, el laboratorio, las especialidades, los quirófanos. Se acompañan de vocabulario específico para un mayor conocimiento y apropiación del espacio intrahospitalario, aportan una anticipación simbólica cuando el niño requiere de apoyaturas fácticas concretas (Casas, 1999). Una construcción comprensiva e interpretante de la realidad.

Sin embargo, en otras oportunidades no son útiles ni promueven, como objetos mediadores, encadenamientos representacionales para generar mayor diálogo, preguntas o puentes hacia fantasías angustiantes a partir del texto o sus imágenes. Ocurre muchas veces que no son elegidos espontáneamente por los niños (ni por el equipo), sin demasiado entusiasmo. Así fuimos de a poco incorporando libros de ficción, cuentos con personajes humanos, animales, objetos que cobran vida, cuya trama e ilustración no tomaban directamente el tema salud-enfermedad, pero atrapaban fuertemente hacia un querer saber más sobre las experiencias por ellos vividas. Es que al relatar el cuento, se presentificaba la propia historia del niño, ya que era ésta la que estaba en juego.

### **“La respuesta es la desgracia de la pregunta” (Blanchot, 2008)**

Preguntar es buscar; buscar es ir al fondo, dice Blanchot (Idem). Implica no perder la apertura, la riqueza de la posibilidad que dé lugar al vacío, no la afirmación categórica, el dato recto e inmediato. El libro podría ser como una moldura, un marco, pero que no está fijo. En la literatura clásica griega hay narraciones que empiezan por una pregunta: “¿Y cómo es que todo comenzó?”

Como en “las condiciones de un juego absorbente y tranquilo” (Tardos, 2014), la tarea a realizar necesita de adultos que en la presentación de libros “pertinentes” no prioricen sólo aquéllos cuya traducción de signos y símbolos sea muy ordenada, fija, universal, por el riesgo de obturar espacios más indeterminados.

En la búsqueda de una nueva selección, surgió pensar en el aporte de las técnicas proyectivas en psicología. Las mismas no son sólo instrumentos para arribar estrictamente a un cuadro nosográfico determinado, sino que fundamentalmente nos permiten



realizar una lectura psicodinámica del niño como sujeto: sus vínculos, el modo en que se comunica, conductas manifiestas y latentes (soñar, fantasear, pensar), ansiedades y mecanismos de defensa preponderantes, las vivencias frente a la enfermedad, la angustia a la soledad y el desvalimiento.

Surgieron así inquietudes preliminares al trabajo en sala, con preguntas con el riesgo que éstas “sometan” también y encasillen el pensar (nuestro y del niño) a esquemas ya conocidos, porque la pregunta pide respuesta ya que hay en ella una falta que busca ser llenada (Blanchot, 2008).

Nos preguntamos entonces al preguntar:

- ¿Qué libro(s) elegir o encontrar que interpele? ¿Por interés, impacto o sorpresa, dolor o alegría, que acerque a asociar otras experiencias?
- ¿Quién es el autor/a, su nacionalidad, su historia vital? ¿Podemos conocerlo más? ¿Escribe y/o ilustra acerca de un tema en especial? ¿Podemos saber del autor y del libro por entrevistas, de su sentir al escribir o ilustrar? Por qué, para qué lo publicó, para quién. Seguir su obra de otras publicaciones, ¿narrativas?, ¿poesía?, ¿cuentos cortos?, ¿canciones? Imaginar la voz del autor/a... ¿Hay otras voces posibles? - Año y lugar de la edición. Editorial. Procedencia.
- ¿El final nos conforma? ¿Sorprende? ¿Es pesimista, optimista, cruel, benevolente? ¿Se trata de un final feliz o esperanzador (Rodríguez, 2021)? ¿Da deseos de saltar páginas? ¿Creemos que consiguió lo que habría planificado? ¿Cuál sería su intención? ¿Por qué el tema, los personajes en qué se basó?
- ¿Es un cuento álbum, un libro descriptivo con un sesgo documentalista, un cuento de ficción? ¿Se omitió algo? ¿Tiene suspenso? ¿Utiliza el humor y el sarcasmo? - ¿Cuál sería la trama? ¿Y el ritmo de la narración? ¿Encontramos un uso excesivo del recurso de la retahíla?
- Lo que dice y no dice el cuento. Lo visible e invisible, lo denotado y lo connotado. - ¿Debemos encontrar en el libro una función y un tema determinados? ¿Hay una edad para cada libro?
- Profundizar la observación en las ilustraciones: las diferencias que aparecen en su composición, el análisis del dibujo, su contenido, colores, lo que está presente en cada página, la distribución de los dibujos en el conjunto de ambas páginas junto al texto, si están separados o incluidos, si son independientes o se complementan en el libro como conjunto. Buscar elementos primeros y segundos, primarios, secundarios y

terciarios, figuras centrales y periféricas, el fondo, los objetos en las escenas representadas. Los posibles “guiños” cómplices a situaciones de contexto. Ver los rostros de los personajes, sus miradas (¿a quién mira?, ¿se miran entre sí?, ¿no pueden ver algo?) ¿Qué ocurre con sus gestos, sus posturas, su proyección en acciones, movimientos...?

El sugerente concepto de “capacidad negativa” también fue de utilidad. Desarrollado por Bion (1975) a partir de la obra del poeta romántico Keats, se trata de la capacidad de saber tolerar la ignorancia por un cierto tiempo, de no querer absolutamente comprender todo enseguida, de dejarse impregnar por la situación que tocan las emociones, dejando tiempo para que las reflexiones no tengan un sesgo intelectualizante o de forzamiento defensivo.

La presentación de cuentos, poemas, rimas, nos “ilustró” una ayuda mayor que los libros informativos, que sin desmerecer su necesaria presentación, no eran tan aptos para sensibilizar a los cuidadores familiares y personal médico comprometidos en el día a día, sobre posibles movimientos psíquicos más profundos en lucha. Un trabajo entonces en segunda línea, de análisis de las vivencias emocionales del niño por el cuidado físico como primera línea, respetando las particularidades y originalidad de cada disciplina participante, buscando no haya una “tolerancia cruzada” en su articulación.

“Aprender de la experiencia” conlleva un trabajo psíquico por parte de todos los involucrados, donde la capacidad reverie, refiere a la función del adulto metabolizante, de contención transformadora que con su psiquismo -“aparato para pensar pensamientos”-, busca transformar experiencias desbordantes del bebé y del niño pequeño no suficientemente capaces aún de procesar emociones, ansiedad o tolerar sufrimiento (Bion, Idem).

## Agustina

Agustina tiene 14 meses 20 días. Hace un mes que está internada en el centro hospitalario. Dando sus primeros pasos en la marcha autónoma y ya alimentándose con comida sólida, su desarrollo ha sido sano hasta que “nadie sabe qué pasó” y llegó sin signos vitales a la Emergencia de Pediatría. El maltrato ha quedado encubierto por el secretismo que rodea a la familia de la cual está separada hasta que el juez tome decisión respecto a su futuro después del alta médica. Un traumatismo craneoencefálico severo generó hemorragia importante por el que ha sido intervenida quirúrgicamente. Presenta una hemiparesia izquierda, tiene daño actual neuromuscular con secuelas permanentes. Está siendo alimentada actualmente por sonda nasogástrica.

Se encuentra acostada en su cama, apoyada en su espalda. La mitad del cuerpo no muestra movilidad, su brazo flexionado, la rigidez de su mano con puño cerrado, la pierna izquierda extendida también rígida. La mitad de su cuerpo aparenta una postura “apagada”. Sin embargo, rota la cabeza junto a su mirada puesta en nosotros, sigue el movimiento de quienes entramos en la sala.

Su mano y parte de su brazo derechos están cubiertos por una media como protección a la aguja mariposa que le colocaron y que con el movimiento pueda infiltrar sus pequeñas venas. La sonda entra por ambas narinas. Tiene puesto un enterito que le cubre el tronco y el pañal. Está descalza. Se queja, lloriquea. No ha descansado bien durante la noche.

“Tiene cólicos.” Está acompañada por una cuidadora del Inau que la ha conocido hace un par de horas; le masajea los pies, ambos brazos, el abdomen. La cuidadora toma un muñeco de tela; primero lo roza suavemente sobre su brazo y pierna inmóvil, después lo acerca al brazo izquierdo, repitiendo la acción. Agustina lo agarra con su mano aún con la media puesta.

La cuidadora recita “*qué lindas manitos que tengo yo*”. Gesticula mientras canta (¿intuitivamente?, ¿compensatoriamente?).

Como un cuento cantado, trasciende algo invisible al mismo. Sonidos y palabras de una voz, que empieza y termina, que llega al único oído indemne de Agustina y de nosotros. La interacción recién constituida impacta, es algo desconcertante, a la vez muy conmovedora al conocer la causa por la que llegó Agustina al hospital. Una canción tan conocida y a la vez extraña en el contexto.

La voz se apaga y recomienza con otro canto-cuento “*Arroró mi niña...*” En el desasosiego de la experiencia, accedemos a la voz de la cuidadora, su entonación, convirtiendo las palabras en algo muy expresivo. Un hacer-decir del adulto que acompaña a la beba cuyas acciones “tentativas” favorecen que Agustina se calme, no llore. En el estímulo del contacto corporal buscado, Agustina mira a la cuidadora, agarra su chupete, a pesar que tiene la media puesta como un guante, lo pone en su boca. Va de la mano a la boca, su mano toca la de la cuidadora. Transita con suavidad desde su cuerpo al del otro. Su mirada profunda moviliza a la cuidadora, como una petición insistente para que repita su canto, con movimientos y contacto. La atención “se hace” recuerda Tardos (2014). Al repetirse varias veces, la escena tiene efecto de juego, con estimulaciones que provocan movilidad en la mitad de su cuerpo. Parecen configurarse en el sostén de este diálogo tónico nuevas referencias para sus sensaciones de unidad corporal con un ambiente no peligroso (Szanto Fe-

der, 2014), augurando en esta tormenta un futuro esperanzador también posible.

Las acciones de la cuidadora tal vez le aportan elementos incipientes de sostén con las caricias de las manos o el muñeco sobre la superficie de su piel, como organizadores para otros movimientos, para aferrarse con estas manifestaciones tónico-motrices a nuevas vivencias córporeo-psíquicas (Szanto Feder, Idem). Como refería Freud (1913), el arte no es para agradar, sino para conjurar: la incertidumbre de su pronóstico, el desamparo y la inquietud por la enorme vulnerabilidad física y psíquica de la niña como sujeto en estructuración, un adulto familiar a cargo de su cuidado no garante de su protección. En contraste a una violencia evacuativa (Ferro, 2009), masajes, palabras, canto permiten, aún con acciones intuitivas, un intercambio visual y verbal en la transicionalidad de una cálida trama narrativa, cobijando del trauma con humanidad, aunque sea transitoriamente.

## Hospital-idad

***“Yo lo invito, le doy la bienvenida a mi hogar, pero siempre y cuando se adapte a las leyes y normas de mi territorio, de acuerdo con mi lenguaje, mi tradición, mi memoria, etc.”***

***“La hospitalidad”, Derrida (2009)***

De acuerdo a cómo hablamos, nuestras palabras pueden constituirse en “casas de palabras” (Petit, 2015) como algo habitable, hospitalario. Pueden ser también hostiles, mensajeras de un mundo inhabitable. Habitar es disponer con afecto cosas en nuestro entorno, sin extrañeza.

En una sala de espera inaugurada hace poco tiempo, con paredes pintadas decoradas de un modo muy acogedor, aguardan Martín de 2 años 11 meses y su padre para que los atiendan, solos en ese amplio espacio. Pasan más 40 minutos cuando desde el pasillo casi en un grito se escucha la voz de la enfermera llamando al niño por su nombre completo. Apenas se la ve, retirándose nuevamente detrás de la puerta. El padre se apura alzando rápidamente al niño y, agarrando ambas mochilas y camperas, casi corre hasta el otro extremo de la sala, atravesando una puerta vaivén que se cierra.

A pesar del hermoso interiorismo de la sala, no era hospitalario ese momento. ¿Qué es hablar con un paciente y su familia? La sala de espera, ¿es un espacio duro o puede ser un lugar?

La hospitalidad pura e incondicional, dice Derrida (2009), es aquella que es para todo aquel que llegue

como visitante sin ser previamente invitado o esperado. Un visitante recién venido, un extranjero, un otro. Llama al producto de ese tipo de hospitalidad “visitación” más que invitación. Para construir una casa que acoja y albergue palabras es fundamental hacerlo con ladrillos que cimenten un lugar de intimidad, de intercambios que promuevan narrativa. Probablemente, sólo de esa manera podrá ofrecer hospitalidad a una subjetividad y no desde un no-lugar (Augé, 2017) de tránsito, anónimo que –en desventaja– impida el sentido de identidad al huésped, de hacer sentir y sentirse cómodo.

### **Jugando con las palabras: juguete-jugador/cuento-“cuentor”**

Por otra parte, Andruetto (2013) afirma que es importante dar lugar al desvío, al accidente, a la sorpresa, a la “ruptura de la homogeneidad” y apostar a lo creativo. Provocativamente, ella sostiene que la lectura es algo “estrictamente necesario”, un lujo, un exceso que nos gratifica y nos define como seres humanos. No es el alimento que necesitamos para sobrevivir en el mundo material y físico. No obstante, es un aporte que nos hace volver la vista a lo más profundo de nuestra humanidad.

*“¿Hoy viene el cuentor de cuentos?”*

*(dice Matías, de 5 años, desde la cama de su sala)*

*“No, ¿qué decis? Es el cantante; digo el contante!”*

*(le dice Tomás, de 7 años que está en la misma sala.)*

Al igual que Cabrejo (2020), con profundo compromiso social Andruetto (2013) plantea el derecho al exceso y la obligación del adulto en posibilitar una experiencia lujosa a través de la literatura. Una práctica de lectura que permite también la construcción y la reconstrucción de “pedazos” de uno mismo. Como valoración de la dimensión reparadora de la lectura literaria ante factores que afectan negativamente el sentido de la vida.

En consonancia con ideas de Pikler, esta autora plantea además que un juguete es tal, en la medida en que el niño lo use para jugar, en una circunstancia lúdica que no puede atribuirse de antemano, al igual que al presentar un libro a un niño. La fabricación de un objeto destinado a ser juguete no asegura su función lúdica, así como un objeto creado con fines no lúdicos puede convertirse en un objeto para jugar con él.

Andruetto agrega que al igual que con el libro, si bien el juguete cumple con una función, su funcionamiento, el modo de funcionar, tiene la marca de autoría del niño que lo manipula, con el “poder” de transfor-

marlo en otra cosa, a excepción de los juguetes extremadamente estructurados que limitan procesos creativos, donde –más bien a la inversa– se corra el riesgo que el juguete (y el libro) sea el que juega con el niño, como plantea Tardos (Idem).

### **Contar un cuento, representar representaciones**

*“Como yo soy glande, me van a operar los trestículos.”*

*Joaquín, 3a 11m.*

La psicoanalista uruguaya Freire (1992), hablaba de representación meta y representación expectativa. Al pensar al niño, el adulto aporta traducciones, signos, poniendo palabras a acciones, prestando recursos que aquél no dispone aún en su producción simbólica. Representación meta y representación expectativa (Idem, 1992) asientan una posible línea de fuerza en el ingreso al sistema lingüístico. La primera, como signos definidos en los cuales concluye la construcción de la idea pensada (el libro informativo descriptivo como proposición precisa, más o menos única podría ser un ejemplo de ello). La segunda, sugiere la posibilidad indefinida de ideas a potenciar, de carácter eventual, contingente, probable, como ocurre en el cuento de ficción (“Había una vez...” “Y de pronto...”)

En estructuras de conductas comunicativas cotidianas altamente interactivas y asimétricas por la desigual capacidad de producción lingüística, el cuento oficia una labor de andamiaje (Bruner, 1994) frente a la construcción de intercambios, necesidades, intenciones, peticiones, negociaciones (Gabbiani y Madfes, 2006), decodificando y transformando la angustia, la agitación, la excitación o la rigidez defensiva. Como fuente rica de aprendizajes y uso del lenguaje, el cuento de ficción integra tanto referentes informativos denotativos, así como de valor connotativo; ambos de gran heterogeneidad.

*“Vamos a darle un libro para que se quede más tranquilo”, dice la madre de Joaquín, que al día siguiente tiene programada una intervención quirúrgica y que está saltando arriba de la cama. Dar el pecho, dar de comer, dar alimento, dar un libro. Ofrecer un momento y un lugar acercando el acervo literario cultural a las dificultades vitales buscando una mayor comprensión, aceptación, colaboración frente a las mismas. Tal vez más una “necesidad”*

que sólo por el “placer” de escuchar una narración que aborde indirectamente el miedo, la indefensión, la ansiedad, el enojo, la frustración y el enojo por el ataque a su cuerpo. También con el cuento, el niño se trabaja a sí mismo respecto a la situación dura que debe atravesar; no solo, con héroes triunfantes con

quienes se identifica en los diferentes personajes que allí aparecen.

Como refiere Appell (citada por Szanto Feder, 2014) el niño es competente y actor en cada nivel de su desarrollo, transformando además junto al adulto la “calidad y tonalidad de la relación y las formas y ocasiones en que esta relación se expresa” (Szanto Feder, 2014, p.228).

Colocamos sobre su cama una caja con objetos y juguetes en la que hay además diferentes cuentos: Estaba la rana, ¡Vamos al hospital!, Mi día de suerte, Lobo está, Toribio y el sombrero mágico. Joaquín va directo a Mi día de suerte.

“¿Mirá, mamá?”

La madre ríe. “En el Caif se lo cuentan. Le gusta mucho.”

El trabajo realizado incluye la necesaria observación por parte del adulto. Ha sido más fácil (y más rentable como recurso imaginativo) que cada niño recorra su propio camino en las historias y los libros que elige, sin el forzamiento de abordar de un modo directo un tema específico, sino indirectamente: con ilustraciones cuyos escenarios identifica y diferencia de la realidad, a la cual le cuesta dominar y no se quiere plegar. El adulto colabora en aquella tercera zona, intermedia (Winnicott, 1972) presentando el libro como objeto mediador con ayuda del lenguaje. Con esta actitud, más que ofrecer “recetas” didácticas de un libro plano, el adulto no anticipa ni debe apurarse a interpretar el modo en que el niño pequeño experimenta un libro, aunque parezca desinteresado por la historia; realiza su propia lectura, a su manera, con un recorrido propio también lo deconstruye (Derrida, 2009) y se re-construye.

Joaquín disfruta de esta historia de calidad plástica y literaria, bien organizada, con el modelo de los primeros cuentos populares (Bonnafé, 2016); integrante de los prodigiosos e infinitos relatos universales, con temas idénticos a los clásicos, de una misma estructura, en la que se alternan aventuras temibles, momentos dramáticos y tranquilizadores, la alternancia de actitudes en los personajes, la indefensión y el engaño, la posibilidad de la muerte, sosteniendo el suspenso y la ilusión de constancia (Casas, 1999), con un final de reaseguramiento narcisista: que el héroe viva, que sea (Casas, Idem).

(Lectura del cuento Mi día de suerte)

### **Arrullo, canción de cuna, rima**

Arrullo y la canción de cuna son manifestaciones musicales destinadas a propiciar el sueño en el niño;

la segunda contiene una estructura en versos acompañada de utilización de melodía plena o canción. La rima contiene la repetición de sonidos muy utilizada en la poesía, en la parte final del verso a partir de la vocal acentuada que está ubicada en el último lugar. (Fornaro, 1998).

*“Estaba la rana debajo del agua,*

*cuando la rana salió a cantar,*

*Vino el pez y la hizo callar (...)*

*Estaba la rana, el pez, el gallo, el gato, el perro,*

*el cerdo, el león, el niño cantando debajo del agua,*

*cuando el niño salió a cantar,*

*vino la luna y los hizo callar.”*

*Paloma Valdivia, Carles Ballesteros*

### **¿Qué ocurre con la voz, la acción musical al relatar?**

Entonando la lectura todas las veces como si fuera la primera, la voz puede imprimir un nombre propio a los sonidos. Hace enlace entre cuerpo y palabra, personifica. Aunque evanescente y efímera, es también única, diferente a las demás; es vehículo del habla: “hay un algo de la voz que habilita o genera un predicado de la experiencia” (Casas, 2007) favoreciendo articulaciones simbólicas, a través de la presencia del adulto creando sentidos.

Como música literaria, la lectura de un cuento puede no ir en la misma dirección que el habla cotidiana (Cabrejo, 2020), ya que el lenguaje tiene una amplia gama musical que aparece en los diferentes estilos detrás de cada escritor a los cuales el niño pequeño es muy sensible a la variación de cada canción o cuento narrado, siempre diferente.

“La lengua oral es una forma musical que hace audible el pensamiento” (Cabrejo, Idem). La voz calma, acompaña, aporta sosiego. Arrullos, canciones de cuna, rimas constituyen la primera literatura.

En los comienzos del lenguaje del bebé, la voz del adulto articula con gracia palabras que resultan significativas, convirtiéndolas en algo muy expresivo. Pequeñas cosas de sucesos cotidianos pueden transformarse, a los ojos y oídos de alguien, en una creación deslumbrante: la comida, el cepillo de dientes, el cuchillo, el agua. Pueden ser la fuente de un



secreto que interesa poder escuchar, mirar, querer tocar...

***“Estamos invitados a tomar el té,***

***la tetera es de porcelana,***

***pero no se ve,***

***yo no sé por qué...”***

***(María Elena Walsh)***

Más allá de las formas, el libro infantil puede interpelar, hablar de los límites utilizando el humor, lo absurdo, de experiencias que confortan:

***“Puede un cepillo de dientes volar?”***

***No, claro que NO!***

***Puede una caca usar anteojos?***

***No, claro que NO!***

***(gritan los niños de ambas camas en una misma sala después que se lee la primera página) Puede un tomate cantar?***

***No, claro que NO! (...)***

***Se le puede hacer cosquillas a un bebé? Sí, claro que SI!”***

***(Elise Gravel)***

Como un espejo mágico que refleja nuestro mundo interno, hace ya muchos años Bettelheim (1976) realizaba un análisis temático de los cuentos “de hadas”, donde la belleza, la maldad, lo trágico, las rivalidades, el amor cortés, los peligros del mundo exterior así como un estudio profundo de muchos personajes de la literatura clásica infantil, formaban parte de un lenguaje de gran calidad literaria.

En esta misma línea, Ben Soussan (2022) elogia esta singular facultad de la literatura infantil, ya que ofrece oportunidades para pensar, soñar, reír y llorar, amar y odiar, para comprender, para compartir, para escapar y encontrarse buscando equilibrios y regulaciones entre la realidad y la fantasía. Literatura infantil que atrae también a los que ya no son niños, un reencuentro con partes de sí mismos (a veces extrañas, casi ajenas)

que ella les revela, sin saberlo (Idem). La vigencia del cuento en ellos no decrece.

## **Senderos**

Barthes (1966) consideraba que la intención de un autor al escribir una obra no es el único anclaje de sentido válido a partir del cual se puede interpretar un texto; en la literatura se pueden encontrar otras fuentes de significado y relevancia. Los signos son dinámicos.

El cuento infantil puede ser, como el juego, un medio facilitador para la unidad psique soma (Winnicott, 1979) de la comprensión del mundo, externo e interno. Muchas veces a través de libros llamados descriptivos o de información, también están aquéllos que logran llevar a los niños y niñas a ser analíticos, críticos frente a sus realidades. Los libros informativos son parte pero no el todo para convocar el interés por saber más.

Seguramente la valoración de un libro infantil se relaciona con cuánto nos interpela, la sorpresa y el suspenso del “de repente” y qué de lo desconocido va a aparecer, o en que nada es lo que parece, sostiene una sana sospecha. Si Piaget (1973) se refirió a las imágenes mentales para hablar de la función semiótica, ¿acaso hay dos imágenes mentales iguales para dos sujetos diferentes?

El libro ingresa temprano en nuestras vidas, dice Montes (2018). La hospitalidad del libro y de quien lo cuenta, ofician también de acogida en el mundo; para que el niño al mirarlo se encuentre consigo mismo con “ojos que escuchan” (Montes, Idem), muchas veces en silencio. El lector y quien lo escucha y mira conforman una posible diada de complicidad. Implica para el adulto acompañar y participar de un mundo propio de lo infantil, de lo arcaico y menos accesible, fantasmático, ilusorio, concediendo un tiempo de estructuración subjetiva en el cual predominan las creencias y la ilusión (Casas, 1999) también para la lectura del “ya lo sé, pero aún así me lo creo”. Aún en el placer por escuchar y mirar historias con finales felices, también está el regocijo por los personajes que tienen como castigo una historia más infeliz que la propia. Ni verdadero ni falso. “Abordamos -dice Deberti (2011)- la temática de la lectura como fenómeno complejo de construcción de sentido y de re-construcción del sí mismo, especialmente en situaciones de vulnerabilidad psíquica y física como es el caso de los sujetos hospitalizados.”

Las palabras e ilustraciones explican, describen, pero también como recurso estético con ellas imaginamos, creamos, a la vez que el autor atiende al cuidado por el joven “co-lector”.

*Cuento Cuando el temible tigre...*

*Julia Brown*

Cuentos de ficción, rimas en la poesía o la canción que al ser referidos por palabras colaboran en constituir lo presente y lo ausente del mundo representacional. Dice Graciela Montes (2018): “Si digo agua nadie se moja; el agua está y no está.”

La palabra es la “moneda de cambio” dice esta autora. Dando y recibiendo también se juega con las palabras, en su entonación, en su asociación sonora alejada del referente semántico, algo que es y no es al mismo tiempo. Un “pasaje de ida y vuelta” (Idem) al/desde el mundo imaginario. En él se presta voz al cuento así como tiempo de quien lo narra y quien lo escucha. Permite entrar y salir de la ilusión y volver a la realidad, con el respetuoso cuidado de esa tercera zona (Winnicott, 1972), preservando al niño del temor y desencanto de la difícil situación que le toca transitar, aún por su indefensión e insuficiencia de palabras.

El cuento infantil puede invitar a hacer un recorrido guiado hacia caminos inciertos, que promueve un acto psíquico de construcción de significados y creación de sentidos necesarios para la construcción subjetiva junto al adulto convocado que cuida. Desde lo sembrado por autores/as e ilustradores/as a lo que podemos cosechar en esa “huerta” cuyo acervo cultural de generaciones se reencuentra, es tan arcaico como cotidiano.

El relato en voz alta de un cuento a un niño pequeño es al comienzo con el cuerpo a cuerpo y miradas mutuas, la atención conjunta sostenida, la voz del lector y el balbuceo, vocalizaciones, palabras o frases que surgen (muchas veces injustamente llamándolas “desordenadas” tal vez con cierta desvalorización) en torno al mismo. Rica argamasa constitutiva de encuentros íntimos compartidos también para futuras historias que siempre se puedan contar... cerca.

# Acompanhamento de um bebê prematuro com base no enfoque pikleriano



**Suzana Macedo Soares**  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil  
suzanamacedosoares@gmail.com

(\*) *Cursou Comunicação Social na PUC/SP, especialista em Educação Infantil e Eutonista. Estuda a Abordagem Pikler desde 2011. Autora do livro "Vínculo, Movimento e Autonomia – Educação até 3 anos" (2017)*

## Resumo

Este artigo descreve o desenvolvimento de Gabriel, um bebê prematuro de 34 semanas e 6 dias, desde o seu nascimento até os 3 anos de idade. O estudo foi realizado a partir da observação realizada no grupo de pais e bebês do Ateliê Arte Educação e Movimento, localizado na cidade de São Paulo, Brasil e, também, em outros momentos de brincar livre. Os pais estavam muito alinhados com as propostas da abordagem Pikler, e organizaram um espaço de brincar em casa, orientados pelas ideias piklerianas. Assim, se unificou a forma de cuidar e educar o bebê, privilegiando a observação e o respeito pelo seu próprio ritmo. O processo foi documentado com fotos e vídeos e retrata a maneira como Gabriel se organizou em cada momento de sua vida, até conquistar um tônus harmonioso por meio da liberdade de movimentos.

**Palavras-chave:** Bebê Prematuro; Desenvolvimento Infantil; Abordagem Pikler; Pais e bebês; Cuidar e educar.

## 1 Introdução

*Os bebês que se desenvolvem mais devagar do que a média não só tem direito a fazê-lo assim, mas também tem as suas razões que devem ser respeitadas. Emmi Pikler*

## Resumen

*Este artículo describe el desarrollo de Gabriel, un bebé prematuro de 34 semanas y 6 días, desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. El estudio se realizó a partir de la observación durante el grupo de padres y bebés del Ateliê Arte Educação e Movimento - ubicado en la ciudad de São Paulo, Brasil - y también en otros momentos de juego libre. Los padres estaban muy en la línea de las propuestas del enfoque Pikler, y organizaron un espacio de juego en casa, guiados por las ideas piklerianas. Así, se unificó la forma de cuidar y educar al bebé, privilegiando la observación y el respeto por el ritmo de este niño. El proceso fue documentado con fotos y videos y retrata la forma en que Gabriel se organizó en cada fase, hasta lograr un tono armonioso a través de la libertad de movimiento.*

**Palabras clave:** *Bebé Prematuro; Desarrollo; Enfoque Pikler; Padres y bebés; Cuidar y educar.*

Respeitar o ritmo de cada bebê em seu desenvolvimento é de fundamental importância, quando se considera a abordagem de Emmi Pikler. Este artigo trata de apresentar aspectos chave de observações realizadas sistematicamente, durante o brincar com iniciativa própria e movimento livre e, também, nos

momentos dos cuidados, como o banho, as trocas, a alimentação e os preparativos para o sono.

O estudo considerou os primeiros três anos de vida de Gabriel, um bebê que nasceu de 34 semanas e 6 dias por meio de uma cesariana de risco e buscou evidenciar de que maneira o respeito ao ritmo individual permitiu que ele se desenvolvesse com segurança, prudência e equilíbrio.

A escolha desse estudo de caso se deu pela oportunidade de investigar o desenvolvimento de um bebê prematuro que tenha sido preservado de seu direito de explorar livremente seus movimentos e seu entorno, sem nenhum tipo de intervenção via estimulação direta. Se desconhece outra iniciativa de estudo do desenvolvimento de um prematuro em seus três primeiros anos de vida, na América do Sul, com apoio nos conhecimentos piklerianos.

Foi possível concluir com esse estudo que um bom vínculo de confiança com os adultos de referência e a garantia de um espaço de brincar organizado com objetos pertinentes e instigantes, para que aconteça o movimento livre e a iniciativa no brincar, são fatores determinantes para um bom desenvolvimento global dos 3 primeiros anos de vida, como nos ensina a abordagem de Emmi Pikler. O respeito ao ritmo e às necessidades singulares de Gabriel, apoiados pela observação sistemática, permitiu que ele fortalecesse seu tônus brincando em decúbito dorsal pelo tempo necessário, até ter condições de sentar-se por ele mesmo, deslocar-se e aventurar-se em novas conquistas.

## 2 O caso Gabriel: do nascimento aos três meses

Gabriel nasceu em 8 de agosto de 2017, com 34 semanas e 6 dias, de uma cesariana de risco por vasa prévia, uma complicação bastante rara e grave. A vasa prévia pode ser entendida quando, “alguns dos vasos sanguíneos do cordão umbilical fetal ficam muito perto ou atravessam o orifício interno do colo uterino”, o que aconteceu nesse caso. Esses vasos estão entre as membranas, desprotegidos da geleia de Wharton. Dessa forma, “existe o risco dos vasos se romperem quando a bolsa estourar” (FETALMED, 2020).

Em termos de risco, entendemos que “56% das vezes que a vasa prévia não é diagnosticada no pré-natal resulta em natimortos”. E ainda que, “essa alta mortalidade é atribuída à rápida exsanguinação fetal resultante do rompimento dos vasos quando o colo do útero se dilata e as membranas rompem, rasgando assim os vasos sanguíneos”. Contudo, quando a condição é detectada na gravidez, “as chances de sobrevivência do feto aumentam para 97%” (FETALMED, 2020).

## 2.1 A gravidez

Na 12ª semana ocorreu um primeiro sangramento. No hospital esclareceram que a placenta estava prévia. O parto natural humanizado programado não estava se configurando, mas existia chance de a placenta se movimentar e se posicionar bem até a 28ª semana, o que acabou não ocorrendo.

Com 31 semanas houve um segundo sangramento, quando foi diagnosticada vasa prévia, com placenta anterior e posterior (placenta sucensuriada). A mãe permaneceu de repouso no hospital por 26 dias, até a realização da cesárea, um dia antes de completar 35 semanas de gravidez.

Durante o tempo de internação tanto a mãe quanto o bebê permaneceram bem, mas existia a ameaça de rompimento do vaso, em qualquer momento. Antes do parto a mãe tomou duas injeções de corticoide para amadurecimento do pulmão do bebê.

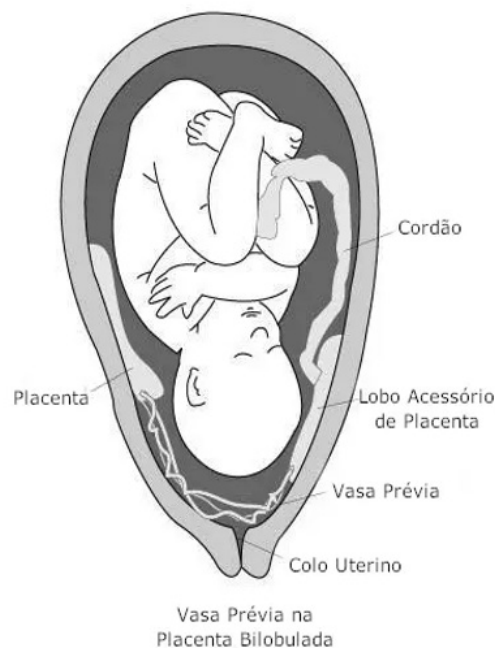


Figura 1: Vasa Prévia na Placenta Bilobulada.  
Fonte: Fetalmed (2020)

## 2.2 Nascimento

Ao nascer, Gabriel pesava 2,185 kg e sua altura era de 45 cm. Seu Apgar de 1min era RN: 9 e o Apgar de 5 min: RN: 10. Permaneceu um dia em observação na UTI do hospital e 13 dias na semi UTI, por apresentar desconforto respiratório adaptativo, sem necessidade de oxigenioterapia suplementar.

A mãe perdeu muito sangue durante o parto, ficando com hemoglobina de 7.7, sendo que abaixo de 7 havia indicação de transfusão de sangue, o que provocou uma anemia, que perdurou por duas semanas.





Figura 2: Primeiro dia de vida de Gabriel – 08/08/2017

### 2.3 Período no Hospital

O bebê ficou internado por algumas horas na UTI e 13 dias na semi UTI. No primeiro dia, o pai pode ter um contato muito próximo com o bebê, permanecendo um tempo longo abraçado com ele. No segundo dia, a mãe já se dirigiu à semi UTI, ainda de cadeira de rodas, para amamentar, sendo que o bebê sugou bem o seio.



Figura 3: Gabriel junto ao pai

As enfermeiras neonatais tinham uma atitude humanizada, aceitavam a livre demanda, valorizavam o vínculo da mãe e bebê, e a amamentação. Por 14 dias, a mãe permaneceu na semi UTI, das 8h às 22h. Durante a madrugada era oferecido fórmula, a não ser quando era possível retirar o leite para as 3 mamadas noturnas.

### Resumo Clínico da alta médica

- Recém-nascido pré-termo tardio, adequado para a idade gestacional, nasceu de parto cesárea pelo risco de sangramento de placenta prévia com vasa prévia. Apresentou desconforto respiratório adaptativo, sem necessidade de oxigenioterapia suplementar. Apresentou apneias: exames séricos de hemograma, PCR eletrólitos - normais (exceto Hb 10,9 g/dl). Ecocardiograma sem alterações dignas de nota. Ultrassom transfontanela normal e poligrafia com imaturidade de 33 semanas e apneias obstrutivas no sono. Recebe 5 dias de cafeína com melhora do quadro e recebe alta 6 dias após a suspensão da cafeína, sem novos episódios de apnéia.

- Alta em boas condições clínicas para seguimento com pediatra.

Caixa 1: Resumo clínico da Alta Médica de Gabriel  
Fonte: Hospital Albert Einstein (2017)

### 2.4 Em casa

Ao chegar em casa, Gabriel estava pesando 2,305 Kg. Sua mãe se sentia segura no cuidado, por ter sido acompanhada e orientada pela enfermagem neonatal. Já estava sendo construído um bom vínculo mãe / bebê, durante os 14 dias de internação, que foi sendo fortalecido a cada dia.



Figura 4: Gabriel no primeiro dia em casa com 14 dias de vida

A partir dos 2 meses a mãe aplicou a massagem Shantala antes do banho. O bebê reagia com muita conexão e presença.



Figura 5: Gabriel recebendo massagem Shantala com 3 meses

A partir dos 2 meses a mãe aplicou a massagem Shantala antes do banho. O bebê reagia com muita conexão e presença.

Aos 3 meses, Gabriel passou a ficar alguns períodos no chão firme para se mover por iniciativa própria e brincar livremente, contrariando a orientação do pediatra de fazer o “tummy time” e mais tarde colocá-lo sentado, para superar sua hipotonia.

Em relação ao peso e altura, sempre ficou um pouco abaixo do esperado, embora a altura esteja se aproximando cada vez mais da média. O desenvolvimento motor foi acontecendo em ascensão e em ritmo próprio.

## 2.5 Oficinas de Movimento Livre

Gabriel frequentou as oficinas de movimento livre do Ateliê Arte Educação e Movimento, a partir dos 3 meses de idade, onde tivemos a oportunidade de observar e documentar seu desenvolvimento.



Figura 6: Gabriel nas oficinas de movimento livre

Essas oficinas são realizadas, desde 2016, em parceria com a psicóloga Carmen Moraes, e frequentadas semanalmente por bebês de 3 meses a 3 anos,

acompanhados de um adulto de referência. Em geral, são as mães que frequentam este espaço, mas eventualmente são recebidos pais, avós e babás.

O conteúdo baseia-se na Abordagem Pikler e visa a construção do diálogo entre o adulto e a criança, com ênfase na confiança, respeito, simplicidade e observação com atenção aos detalhes.

O ambiente é cuidadosamente preparado para permitir a iniciativa do bebê em se movimentar, brincar livremente e relacionar-se com o entorno, de forma espontânea. Os adultos observam, demonstrando interesse pelas ações do bebê, sem interferir de forma direta, mas percebendo suas capacidades no momento presente. As crianças que andam são acolhidas ao ar livre, em um belo jardim, onde podem brincar à sombra das árvores.

No lugar de brinquedos industrializados, com seus botões luminosos e sonoros, são oferecidos objetos simples. Além de metal, plástico, borracha e silicone, os bebês e crianças pequenas também entram em contato com materiais naturais, como sementes, frutos, madeiras, palhas e tecidos, estabelecendo um contato direto com a natureza, desde o início da vida.

## 2.6 O Desenvolvimento de Gabriel

Acompanhei o desenvolvimento de Gabriel, desde seu nascimento, e pude observar a potência incrível desse bebê para lidar com seu tônus, ir se fortalecendo e integrando perfeitamente seus membros ao longo o processo de seu desenvolvimento motor, a partir do movimento livre.

Emmi Pikler nos apresenta a premissa de que o bebê é potente, ativo e apto para se relacionar com o mundo ambiente à sua volta, desde o começo. Ele realiza o que precisa, no tempo que pode, se dermos condições necessárias para isso.

Em alguns momentos busquei colegas para discutirmos o processo de desenvolvimento de Gabriel, como Leila Saita e Nadja Azevedo, fisioterapeutas e estudiosas da abordagem Pikler. Também troquei informações com o grupo de estudos sobre motricidade livre que acontecia no Ateliê Arte Educação e Movimento, nessa ocasião.

## 2.7 Vínculo e movimento livre

A condição base para o desenvolvimento global sadio é a construção de uma relação privilegiada, significativa, que possa gerar segurança. Quando alguém se preocupa com seu bem-estar o bebê percebe e se envolve, pois precisa sentir que é importante para



alguém, que seu adulto de referência se interesse por ele. Na época que Emmi Pikler trabalhou como pediatra em casa das famílias com bebês pequenos, pode constatar o que é imprescindível para um bom desenvolvimento. Um olhar muito próximo, íntimo; a presença, a voz que toca o bebê, os gestos e toques calmos, e a capacidade de respeitar o ritmo, o tempo do bebê é o que pode facilitar a construção de um verdadeiro diálogo com ele.

O vínculo gera autoconfiança e segurança e tem repercussões ao longo da vida do sujeito, de acordo com Chokler (2017), quando afirma em seu livro “La Aventura Dialógica de la Infancia”:

***Que criança e que homem, que tipo de sujeito queremos ajudar a ser e crescer? Um sujeito predominantemente autônomo, consciente de si mesmo e de seu entorno, aberto ao mundo, comunicativo, com iniciativas, com pensamento ativo, curioso, criativo e com confiança em suas próprias possibilidades e nas dos outros, um sujeito particularmente solidário? (CHOKLER, 2017, p. 28)***

Nesse estudo de caso foi possível constatar a relação que existe entre o respeito ao ritmo e à livre iniciativa de Gabriel e seu desenvolvimento global sadio, mostrando-se uma criança calma e ativa.

Outra condição para um desenvolvimento de qualidade é a motricidade livre. Movimentar-se pela própria iniciativa é um caminho seguro para a apropriação da corporalidade e a base do equilíbrio, sem o qual não é possível realizar nenhum movimento com segurança. É também essencial para o desenvolvimento sadio, que ele transcorra sem ansiedade, sem pressa ou treinamento de nenhuma posição ou deslocamento. O brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa, autonomia, flexibilidade, equilíbrio e alegria. O ritmo vai depender de cada criança, com sua singularidade, suas características pessoais, seus tons.

No caso do Gabriel, desde a maternidade, na UTI e na SEMI-UTI, ele foi tratado de maneira humanizada, da forma menos invasiva possível. Em casa a mãe teve uma rede de apoio e pode se dedicar aos cuidados, criando um bom vínculo desde o início, apesar de ter passado por momentos de grande estresse.

O movimento livre foi garantido, também, desde o momento em que chegou em casa. Ele necessitou ficar no colo após cada mamada, dos 4 aos 10 meses, por apresentar refluxo. Mesmo assim, evitava-se deixá-lo na posição totalmente verticalizada, procurando um ângulo diagonal. De toda forma, esse fato não alterou seu ritmo de desenvolvimento.



Figura 7: Gabriel sendo banhado pela mãe com 1 mês e 10 dias

Nos três primeiros meses ficou alguns períodos por dia no berço, em decúbito dorsal, com poucos estímulos, sem nada pendurado, apenas com um polvo de crochê, que ele observava e tocava de várias maneiras. Nessa fase observou suas mãozinhas, mexeu braços e pernas com liberdade e teve bastante colinho e atenção.



Figura 8: Gabriel e seu polvo de crochê, com 1 mês e 1 semana

Aos três meses foi colocado de costas no chão firme, nos momentos em que estava tranquilo, alimentado e descansado. A estabilidade corporal que o bebê experimenta nesta posição gera segurança e permite a exploração de movimentos com espontaneidade e autonomia, a partir de empurrões de partes do corpo contra o chão. É o início de um “diálogo” com a força da gravidade. Gabriel brincava assim tanto em casa, quanto nas oficinas do Ateliê Arte, Educação e Movimento, e era atentamente observado durante esse período.



Figura 9: Gabriel brincando livremente com 3 meses e 5 dias

## 2.8 O Significado da observação

Segundo a abordagem Pikler, o papel do adulto envolve muita observação e bastante cuidado com a interferência direta nas brincadeiras, para não tolher as iniciativas e promover um sentimento de competência. É fundamental respeitar o tempo de cada um, sem interromper a ação e o movimento e, também, confiar na capacidade dos bebês.

Saber observar o bebê é a chave para interagir com ele. Para isso, é preciso aprender a escutar, ter um olhar sensível e perceber o que ele tem a expressar e a comunicar com sua linguagem corporal para, nesse processo, estabelecer um verdadeiro diálogo. Quando essa atitude de observação é desenvolvida e afinada pelo adulto, aos poucos se estabelece um vínculo de confiança entre os dois, uma relação de qualidade que favorece a troca de afeto e o aprendizado.

A partir de sua vinda ao mundo, o bebê já pode interagir, de acordo com o seu ritmo próprio, que se transforma no decorrer do desenvolvimento. Mas, muitas vezes, o adulto acaba estabelecendo um monólogo no contato com o bebê, demonstrando dificuldade de enxergá-lo como um ser ativo, como alguém que possui capacidade expressiva e comunicativa.

Para a abordagem Pikler, a observação, após os 3 meses de idade, deve acontecer em um ambiente

preparado, em que o bebê se sinta seguro e motivado em se locomover livremente, explorando objetos adequados, colocados estrategicamente em locais próximos a ele. Ali, ele pode vivenciar situações de acolhimento, limites e desafios. Entre estes desafios está a interação com o espaço, os objetos, os adultos e as outras crianças, que representam mediadores importantes no aprendizado. Os bebês utilizam sua capacidade e sua autonomia para escolher com que objeto, com quem e como vão interagir.

## 2.9 Respeito ao ritmo próprio

O desenvolvimento de Gabriel exigiu dos observadores muita dedicação, para entender se o tempo que ele estava precisando para conquistar novas posturas e deslocamentos estava dentro de um parâmetro sadio. O tônus de prematuros é sabidamente mais baixo e é esperado que ele precise de tempo para desenvolver sua musculatura.

Seu tônus baixo era mais visível na cintura escapular. Observei que ele se manifestava mais nos braços, sendo que, de vez em quando, deixava um dos braços um pouco mais solto e deslocado, ligeiramente para trás. Por meio da motricidade livre, ele foi se organizando e essa hipotonia foi desaparecendo aos poucos.



Figura 10: Gabriel e sua mãe com 3 meses e 6 dias

Do ponto de vista emocional, as experiências motoras significam uma fonte de prazer, de satisfação e provocam sentimento de competência que influenciará positivamente o presente e o futuro da criança. Percebendo-se capaz, arrisca-se em novas aventuras e insiste em recorrentes tentativas, até realizá-las. O olhar e os comentários do adulto de referência evidenciam a aquisição e legitimam essa satisfação.

Durante todo o tempo foi observado que Gabriel se desenvolvia com leveza, economia de esforço, movimento integrado e que se mostrava alegre e criativo



em suas brincadeiras. Lembro que numa palestra de Anna Tardos, na Argentina, em 2014, ela explicava que um indicador de que tudo vai bem é o fato de o bebê estar sempre evoluindo nas conquistas, mesmo que não ultrapasse uma posição, mas que esteja sofisticando a maneira de agir.

No livro *Mirar al Nino - La Escala de Desarrollo - Instituto Pikler* (LÓCZY, 1997), Judith Falk afirma que, por meio da observação contínua dos bebês que cresceram no Instituto, Emmi Pikler percebeu diferenças individuais consideráveis no ritmo de desenvolvimento, quando eles não são acelerados em suas aquisições. Segundo ela, é possível ocorrer diferença de vários meses em suas conquistas, sem que isso represente um atraso ou algum problema. O importante é observar se a criança está ativa de fato, exercitando as capacidades já adquiridas e atingindo novas habilidades.

E, no caso de Gabriel, isso era confirmado pela observação das posturas intermediárias, degraus necessários para a aquisição de uma nova habilidade motora. Entre as posições intermediárias classificadas pela equipe de Emmi Pikler estão: “pompador” (de lado, com a cabeça e parte do tronco fora do chão e uma mão livre); semissentado (em três apoios); urso (quatro apoios com as pernas e braços esticados) e cócoras. Quando observamos os estágios intermediários, podemos compreender o caminho que a criança está percorrendo em seu desenvolvimento, a maneira como está adquirindo suas conquistas e treinando para a próxima habilidade.

Todas essas constatações foram nos dando confiança para esperar o seu tempo, continuar preparando espaços instigantes e acompanhar atentamente seu percurso no brincar livre.

## 2.10 Gabriel e as conquistas de posturas e deslocamentos

Emmi Pikler (1969) mostrou, em seu livro *Move-se em Libertad - Desarrollo de la Motricidad Global*, que o desenvolvimento motor se produz de modo espontâneo, mediante a atividade autônoma do bebê, em função da maturidade orgânica e nervosa. Ou seja, as crianças com boa saúde física e psíquica, que podem se mover com liberdade, passam por todas as etapas de ampliação da motricidade por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-las a se sentar, a engatinhar ou mesmo a andar.

Não é recomendado adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma. O desenvolvimento postural e motor autônomo permite que a criança pequena conquiste, aos poucos, o controle do seu próprio corpo e de seus movimentos, ampliando a

possibilidade de expressar-se como um ser no mundo.

E foi isso que aconteceu com Gabriel, com cerca de 4 meses ele virou de lado e com 5 meses e uma semana virou de bruços pela primeira vez, ficando com um braço embaixo do tronco. No dia seguinte já conseguiu retirar o braço de baixo do tronco e, depois desse esforço, fez uma pausa com os dedos na boca.

Um mês e meio depois, aos 7 meses de idade, Gabriel estava se desvirando, se colocando de barriga para cima com bastante desvoltura, segurando muito bem sua cabeça.

Um pouco antes, aos 6 meses, começou a se interessar muito em explorar objetos com ajuda dos membros inferiores. Pegava algo com os pés e passava para as mãos, depois agarrava com os quatro membros e ficava longos períodos nessa pesquisa.



Figura 11: Gabriel segurando objeto com os pés e com as mãos com 6 meses e 20 dias

Como observadora, percebi a importância desses movimentos para sua organização e regulação tônica, na distribuição do tônus entre os membros. Profundamente envolvida com a proposta pikleriana, em especial sua pesquisa sobre o desenvolvimento motor, procurei convencer os adultos em volta de Gabriel da importância de não interferir nesse momento, principalmente não adiantar a posição sentada. Isso era tranquilo para os pais, mas causava muito estranheza para outros parentes e para o pediatra.

Me mantive muito segura dessa orientação, apoiada numa grande quantidade de bebês observada nas oficinas de motricidade livre, na destreza com que Gabriel realizava seus movimentos e, em especial, na alegria e centramento que ele demonstrava enquanto realizava sua pesquisa a partir do brincar livre.

Com o passar dos meses constatei que o interesse dele por brincar com os quatro membros a partir da estabilidade da posição dorsal continuava, se inten-

sificava e se complexificava, promovendo verdadeiras coreografias a partir do equilíbrio e diálogo com a gravidade. A impressão é que ele estava construindo o equilíbrio do corpo todo a partir do eixo da coluna. Com isso acabou pulando a fase de deslocar-se girando.

O interesse por relacionar movimentos de pernas e braços enquanto brincava com objetos diversos permaneceu até o momento em que Gabriel começou a engatinhar, aos 13 meses. Com um ano, ele era capaz de ficar longos minutos deitado de costas, brincando, por exemplo, com um cabide de roupas que ele enfiava e retirava de uma das pernas, com muito interesse.



Figura 14 e 15: Gabriel segurando objeto com os pés aos 9 meses e 2 dias e aos 9 meses, 3 semanas e 4 dias



Figura 12 e 13: Gabriel segurando objeto com os pés aos 7 meses e 6 dias e aos 8 meses, 3 semanas e 5 dias

Aos 10 meses, Gabriel estava levantando com firmeza a parte superior do tronco, na posição ventral e, 3 dias antes de completar 1 ano, iniciou o movimento de arrastar-se. Essa fase ele explorou por muito pouco tempo, fazendo iniciativas de ir para frente, mas sempre se deslocando para trás, parando por baixo de móveis. Para frente foram poucas as investidas.



Figura 16: Gabriel levantando com firmeza a parte superior do tronco com 10 meses e 4 dias





Figura 17: Gabriel se arrastando para trás com 11 meses, 3 semanas e 4 dias

Com 12 meses e 11 dias, Gabriel sentou-se por ele mesmo, pela primeira vez, usando a estratégia de se arrastar até a parede para ter apoio. Ele se colocou sobre os ísquios com muita firmeza e equilíbrio, durante o brincar com uma bola.



Figura 18: Gabriel sentado com a bola aos 12 meses, 1 semana e 4 dias

Com 1 ano e 1 mês estava se sentando com mais segurança e logo em seguida, com 1 ano, 1 mês e seis dias começou a engatinhar para ir até um aquecedor que o interessava muito. Foi aperfeiçoando esse deslocamento e, um mês depois, podia percorrer grandes distâncias com segurança e velocidade.



Figura 19: Gabriel engatinhando no Ateliê, com 1 ano e 3 meses

Com um ano e dois meses começou a subir escadas de quatro apoios e logo em seguida a descer.



Figura 20: Gabriel engatinhando no Ateliê, com 1 ano, 3 meses e 3 semanas

Com um ano e três meses explorou bastante os móveis Pikler no ateliê e, em casa, costumava subir em cadeiras e sofás. Iniciou a marcha lateral, com apoio das mãos, com 1 ano e 4 meses. Ficou em pé, por ele

mesmo, com 1 ano, 5 meses e 2 semanas, começando a andar sem segurar com 1 ano e 7 meses. Depois de 3 semanas já andava com muita segurança.



Figura 21: Gabriel coloca-se em pé segurando, com 1 ano, 5 meses e 2 semanas



Figura 20: Gabriel engatinhando no Ateliê, com 1 ano, 3 meses e 3 semanas

No que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, Gabriel não apresentou nenhum tipo de atraso, pelo contrário, sempre se mostrou interessado, atento e calmo, investindo em suas pesquisas e sempre em evolução no brincar. Sua comunicação oral também

se desenvolveu muito bem, integrada com o movimento do corpo.

## 2.10 Escala de Desenvolvimento Infantil de Emmi Pikler

Emmi Pikler desprezava as tabelas e gráficos de desenvolvimento infantil publicadas em manuais médicos, que mostram a idade média em que as habilidades são adquiridas. Segundo ela, em geral essas tabelas são usadas para normatizar comportamentos e rotular a criança como atrasada, quando demora a adquirir certa habilidade, ou como muito adiantada, se apresenta desenvolvimento precoce.

Para a pediatra húngara é mais importante observar o caminho que a criança pequena percorre para alcançar um certo grau de desenvolvimento, do que fixar a atenção na idade em que ela realizou essa aquisição. Se as fases motoras estão evoluindo, não importa se o ritmo é mais lento do que o da maioria. E, além disso, o fato de uma criança dominar a marcha antes que todos do grupo não significa que ela será mais esperta ou inteligente, ao longo da vida.

Por sentir necessidade de um instrumental para auxiliar a observação do comportamento de diferentes crianças em uma situação controlada, a equipe de pesquisadoras do Instituto Pikler elaborou uma escala de desenvolvimento infantil que leva em conta o tempo em que as habilidades são adquiridas, contemplando diferenças de ritmo entre as crianças.

Para construir a escala foram definidas as faixas etárias, nas quais os níveis de desenvolvimento são alcançados. Ela é apresentada em percentuais, para respeitar as singularidades das crianças. Foi elaborada de forma a desprezar os 3% que representam as crianças mais precoces e os 3% correspondentes às mais lentas. A primeira faixa representa a idade em que 3% a 25% das crianças alcançaram determinada aquisição; a faixa mediana traz a idade em que 25% a 75% das crianças atingiram essa aquisição (a maioria); e a última faixa representa a idade em que 75% a 97% das crianças tinham quando chegaram ao mesmo nível de desenvolvimento.

A escala considera as cinco áreas principais da atividade infantil: Desenvolvimento Motor; Atitudes durante os Cuidados; Controle dos Esfíncteres; Desenvolvimento Cognitivo; Coordenação Viso manual e o Brincar; Vocalização e Palavra (FALK, 1997).

### A pesquisa de Emmi Pikler sobre o desenvolvimento motor

Em sua pesquisa com 722 bebês Emmi Pikler descreveu as seguintes fases do desenvolvimento motor (PIKLER, 1969).



- **Primeira fase:** o bebê está deitado de costas e vira de lado
- **Segunda fase:** vira de bruços
- **Terceira fase:** passa da posição de bruços para a de costas e rola
- **Quarta fase:** arrasta-se sobre o ventre
- **Quinta fase:** engatinha
- **Sexta fase:** senta-se
- **Sétima fase:** fica de joelhos
- **Oitava fase:** fica de pé
- **Nona fase:** anda sem apoio
- **Décima fase:** anda com segurança

Segue na próxima página (quadro 1) as médias de conquistas motoras que Emmi Pikler encontrou em sua pesquisa publicada na Hungria em 1969, e as de Gabriel.

Essa tabela foi construída a partir da idade cronológica de Gabriel. Se considerarmos a idade corrigida, como é comum no caso de prematuridade, alguns marcos da tabela acima seriam modificados. “Virar de lado” e “Virar de barriga para baixo” ficariam entre os 22% da mostra que atingiram mais rapidamente a postura e “Caminhar” estaria entre a média dos 50%.

### 3 Considerações finais

Dos 722 bebês analisados pela equipe de Emmi Pikler, 119 eram prematuros. Destes, 75 pesaram entre 2.001 e 2.500 gramas ao nascer e os 44 restantes nasceram com 2.000 gramas ou menos. Os dados dos prematuros foram examinados a parte livro de Pikler “Moverse en Libertad – desarrollo de la motricidade global”. Emmi Pikler afirma que:

*Os dois grupos mostram um atraso sensível com relação aos bebês nascidos com o peso normal. O atraso dos bebês nascidos com um peso entre 2.001 e 2.500 gramas pode ser considerado como aproximadamente constante: é de 4 a 6 semanas, com exceção do movimento “virar de barriga para cima”, onde há apenas uma média de 3 semanas. O comportamento dos bebês nascidos com menos de 2000 gramas é completamente distinto. O atraso de seu desenvolvimento motor se acentua com a idade... (PIKLER, 1969, p. 75 e 78 - tradução livre).*

Gabriel nasceu com 2.185 gramas, faixa que se inclui no grupo dos 75 bebês analisados pela equipe de Emmi Pikler, na amostra de 722 bebês, com peso entre 2.001 e 2.500 gramas. Mesmo sem considerarmos a idade corrigida, que seria menos 1 mês e 1 semana, a grande maioria das posturas e deslocamentos conquistados por Gabriel aconteceram na média atingida pelos 50% dos bebês considerados na pesquisa.

Assim foi com os movimentos de “virar de lado”; “virar de barriga para baixo”; “virar de barriga para cima”. Nesse momento do desenvolvimento motor, ele pulou a etapa do “Deslocar-se rodando” e passou para “Rastejar” que, embora tenha ocorrido na média atingida pelos 50% dos casos em análise, durou muito pouco tempo. Já “Colocar-se semissentado” também foi uma fase curta e aconteceu na média dos 22% que atingiram mais tarde.

“Sentar-se sozinho”; “Brincar sentado”; “Permanecer sentado em uma cadeira” e “Engatinhar” também se manifestaram na média da maioria, de 50%, sendo que engatinhar surgiu antes de sentar-se, com um intervalo de uma semana.

“Ajoelhar-se” aconteceu entre os 22% mais lentos. “Colocar-se de pé segurando-se”, na média dos 50%. “Dar passos sustentando-se com as mãos” foi atingido entre os 22% mais tardios. “Colocar-se de pé livremente” e “Dar passos sozinho” Gabriel conquistou junto com os 50% da mostra e “Caminhar” com os 22% abaixo da grande média, dentro do previsto na Escala de Desenvolvimento.

É preciso considerar que a Escala foi desenvolvida a partir de um grupo específico de bebês acolhidos, com muito acompanhamento médico e uma equipe interdisciplinar de apoio. Hoje vivemos um momento de aceleração e ansiedade dos adultos, em especial na megalópole São Paulo, uma das cidades mais populosas do planeta. Por mais que tentemos preservar os bebês desse entorno, eles acabam sendo atingidos por meio dos adultos em sua volta e da necessidade de deslocamento pela cidade.

Por outro lado, mesmo os profissionais que atuam hoje na Hungria nos alertam de que é preciso uma revisão, uma atualização da pesquisa do desenvolvimento motor global. Ela foi utilizada nesse trabalho para garantir uma base de expectativa sobre o tempo de aquisição das etapas de desenvolvimento alinhada com os princípios da abordagem Pikler.

Como podemos observar, Gabriel teve um desenvolvimento global que, embora mais lento que a maioria, foi de acordo com sua prematuridade e se mostrou suficientemente bom para garantir segurança e apropriação de si, possibilitando movimentos com ótima coordenação e a expressão de sua capacidade

**Quadro 1: Comparativos da Idade Média das Fases do Desenvolvimento Motor com a idade que o Gabriel começou a praticar**

Fase do Desenvolvimento Motor	Idade média da prática motora	Quando o Gabriel começou a praticar	Porcentagens médias
<b>Virar de lado</b>	entre 3 e 7 meses	4 Meses	22% (faixa de 3% a 25%) desenvolvem essa capacidade aos 3 meses <b>50% a 75% (faixa de 25% a 75%) aos 4 ou 5 meses</b> 22% (faixa de 75% a 97%) aos 6 ou 7 meses
<b>Virar de barriga para baixo</b>	entre 4 e 8 meses	5 meses	22% aos 4 meses <b>50% aos 5 ou 6 meses</b> 22% aos 7 ou 8 meses
<b>Virar de barriga para cima</b>	entre 4 e 9 meses	7 meses	22% aos 4 meses <b>50% entre 5 e 7 meses</b> 22% aos 8 ou 9 meses
<b>Deslocar-se rodando</b>	entre 6 e 10 meses	Gabriel pulou essa fase	22% aos 6 meses 50% entre 7 e 9 meses 22% aos 10 meses
<b>Rastejar</b>	entre 7 e 13 meses	11 meses	22% aos 7 ou 8 meses <b>50% entre 9 e 11 meses</b> 22% aos 12 ou 13 meses
<b>Colocar-se semissentado</b>	entre 8 e 14 meses	13 meses	22% aos 8 meses 50% aos 9 ou 10 meses <b>22% entre 11 e 14 meses</b>
<b>Sentar-se sozinho</b>	entre 9 e 16 meses	13 meses	22% aos 9 meses <b>50% entre 10 e 13 meses</b> 22% entre 14 e 16 meses
<b>Brincar sentado</b>	entre 10 e 17 meses	14 meses	22% aos 10 meses <b>50% entre 11 e 14 meses</b> 22% entre 15 e 17 meses
<b>Permanecer sentado em uma cadeira</b>	entre 12 e 21 meses	15 meses	22% aos 12 ou 13 meses <b>50% entre 14 e 17 meses</b> 22% entre 18 e 21 meses

Fase do Desenvolvimento Motor	Idade média da prática motora	Quando o Gabriel começou a praticar	Porcentagens médias
<b>Engatinhar</b>	entre 8 e 16 meses	13 meses	22% aos 8 ou 9 meses <b>50% entre 10 e 13 meses</b> 22% entre 14 e 16 meses
<b>Ajoelhar-se</b>	entre 9 e 15 meses	14 meses	22% aos 9 ou 10 meses 50% aos 11 ou 12 meses <b>22% entre 13 e 15 meses</b>
<b>Colocar-se de pé segurando-se</b>	entre 9 e 16 meses	14 meses	22% aos 9 ou 10 meses <b>50% entre 11 e 14 meses</b> 22% aos 15 ou 16 meses
<b>Dar passos sustentando-se com as mãos</b>	entre 10 e 17 meses	16 meses	22% aos 10 ou 11 meses 50% entre 12 e 14 meses <b>22% entre 15 e 17 meses</b>
<b>Colocar-se de pé livremente</b>	entre 12 e 21 meses	17 meses	22% aos 12 ou 13 meses <b>50% entre 14 meses e 17 meses</b> 22% a 97% entre 18 e 21 meses
<b>Dar passos sozinho</b>	entre 12 e 21 meses	17 meses	22% aos 12 ou 13 meses <b>50% entre 14 meses e 17 meses</b> 22% entre 18 e 21 meses
<b>Caminhar</b>	entre 13 e 21 meses	19 meses	22% aos 13 ou 14 meses 50% a 75% entre 15 e 18 meses <b>22% até 21 meses</b>

Fonte: Falk (1997) e dados do estudo do autor (2022)

intelectual. Dois momentos foram especialmente difíceis de proteger Gabriel de estimulações diretas: a fase em que ele se arrastava para trás, que parecia muito frustrante para alguns adultos em sua volta, e o tempo em que ele precisou para se sentar - um ano e um mês -, sendo que na festa de seu aniversário de um ano ficou no colo ou no chão, causando estranheza entre os parentes.

Mas, o fato é que pudemos evitar intervenções que, certamente iriam romper com a engrenagem de desenvolvimento, necessária para a evolução de dentro para fora, como afirma Falk (2016) no artigo “Desenvolvimento lento ou diferente” no livro “Abordagem Pikler – Educação Infantil:

Muitos acreditam que fazer com que a criança realize exercícios correspondentes a determinado estágio de desenvolvimento facilitará ou acelerará os processos, ou seja, o acesso ao estágio considerado superior. Porém, o condicionamento, o treinamento e o adestramento voltados a atingir habilidades que ultrapassem a maturidade física ou psíquica tem um valor bastante duvidoso.

Por outro lado, como tudo está relacionado, tudo repercute sobre tudo. As intervenções diretas, no que se relaciona ao atraso ou desvio, sem considerar o conjunto do processo do desenvolvimento somático, psicomotor, psicossocial e afetivo correm o risco de desorganizar o equilíbrio existente. Ou seja, tentando corrigir uma alteração de pouca importância, podem chegar a causar um prejuízo mais grave (FALK, 2016, p. 44 ).

Graças a esse aporte de conhecimentos pudemos ter paciência para esperar suas conquistas, estimulando-o apenas indiretamente com os espaços, móveis piklerianos e objetos instigantes ao seu redor.

Mas, sabemos que para a grande maioria das pessoas esses marcos de desenvolvimentos representam um grande atraso, em relação às tabelas em vigor no mundo, hoje. E, nosso grande desafio é divulgar, cada vez mais, dados e imagens desses bebês potentes que, por sua graça, equilíbrio e alegria, revelam a abordagem Pikler, essa pedagogia de detalhes, humanizada e revolucionária, da qual o mundo de hoje tanto precisa!

## Referências

**CHOKLER, Myrtha.** La Aventura Dialógica de la Infancia. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2017.

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

**FALK, Judit.** Mirar al Niño - La Escala de Desarrollo – Instituto Pikler (Lóczy). Argentina: Ariana, 1997.

**FEDER, Agnès Szanto.** Moving with pleasure from the beginning – The importance of observation in early childhood. USA: 2020

**PIKLER, Emmi.** Moverse en Libertad - Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid: Narcea, 1969.

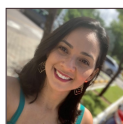


# A Aldeia da Infância, um espaço de desenvolvimento integral para a primeira infância, um espaço de vida



**Tetê Brandão\***  
Rede Pikler Brasil  
contato.aldeiadainfancia@gmail.com

*(\*) Mestranda em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI – UFRPE/FUNDAJ, Especialista em Educação Infantil pelo SENAC-SP, Pedagoga pela ÚNICA-MG, Arquiteta e Urbanista pela FAUPE. Com aprofundamento na Abordagem Pikler pelo Instituto Pikler – HU, e Associação Pikler-Lóczy – FR. Fundadora e gestora da Aldeia da infância, Espaço de Desenvolvimento Integral para primeira infância. Aldeia, Camaragibe – PE.*



**Anna Karolina Fidelis\*\***  
Rede Pikler Brasil  
karolinafidelisanna@gmail.com

*(\*\*) Pós-graduanda em Neurociências, educação e desenvolvimento infantil pela PUC-RS. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual da Paraíba. Educadora da Aldeia da infância, Espaço de Desenvolvimento Integral para primeira infância. Aldeia, Camaragibe – PE.*

## Resumo

Nosso texto apresenta o diálogo entre a Abordagem Pikler e o cotidiano da Aldeia da infância, um Espaço de Desenvolvimento Integral para a Primeira Infância (EDI-PI), localizado no Nordeste brasileiro. As práticas conduzidas, nesse espaço de vida, estão alicerçadas na premissa onde o cuidar-educar-brincar é tido como prioridade no desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Nossas ações são fundamentadas nessa tríade como princípios pedagógicos que sustentam o que conceituamos como “pedagogia do cotidiano”. A intenção é contribuir e ampliar as possibilidades de pensar, de fazer, de estar, de ser, de existir e de viver dos bebês e das crianças nas instituições de educação da América Latina.

**Palavras-chave:** espaço de vida; desenvolvimento integral; pedagogia do cotidiano.

## Introdução

Numa visão dialética entre os domínios do desenvolvimento (físico, socioafetivo, cognitivo), o ser huma-

## Resumen

*Nuestro texto presenta el diálogo entre el Enfoque Pikler y el cotidiano de la ‘Aldeia da Infância’, un Espacio de Desarrollo Integral para la Primera Infancia (‘EDIPI’), ubicado en el Nordeste brasileño. Las prácticas que se realizan en este espacio de vida parten de la premisa de que cuidar-educar-jugar se considera una prioridad en el desarrollo integral de bebés y niños. Nuestras acciones se basan en esta tríada como principios pedagógicos que sustentan lo que conceptualizamos como “pedagogía cotidiana”. La intención es contribuir y ampliar las posibilidades de pensar, hacer, ser, existir y vivir de los bebés y niños en las instituciones educativas de América Latina.*

**Palabras clave:** espacio habitable; desarrollo integral; pedagogía cotidiana.

no não se constitui por um único aspecto para o seu crescimento. É a interface desses diversos domínios que possibilitam o desenvolvimento humano em sua complexidade. As mudanças e continuidades de um

determinado domínio interferem diretamente nos demais, e assim, na estabilidade do organismo como um todo. Com isso, os seres humanos são capazes de moldar seu próprio desenvolvimento a partir das experiências vividas.

Nesse sentido, ao falar de experiências vividas, temos a intenção de partilhar as vivências na Aldeia da infância, um Espaço de Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (EDIPI), situado no Nordeste brasileiro, Aldeia (Pernambuco). Tais experiências tratam da ordem da própria vida e por isso, nos faz considerar o que chamamos de espaço de vida. E assim conceituamos por entendemos que é um espaço que: 1) tem o CUIDAR, o EDUCAR e o BRINCAR como princípios fundamentais; 2) objetiva que todas as crianças se desenvolvam de forma integral e saudável dentro de suas possibilidades em cada etapa do seu desenvolvimento; 3) considera cada criança individualmente em sua complexidade; 4) um espaço de convivência coletiva, respeito às diferenças, à diversidade e aprendizados mútuos; 5) de relações pautadas no diálogo, na presença atenta, na observação, na confiança; 6) considera a segurança afetiva, a competência, a liberdade de movimentos e a autonomia como fundamentais para o desenvolvimento saudável do ser humano; 7) onde o brincar, a arte e a natureza dão o tom do trabalho desenvolvido; 8) um espaço de experiências e possibilidades criativas infinitas, de sentir, de se expressar, de expandir, de ampliar; 9) um espaço de ser e de existir; 10) um espaço para viver de forma plena a primeira infância.

Como aporte a esses princípios, no decorrer do nosso texto, falaremos do diálogo entre a Abordagem Pikler e o cotidiano da Aldeia da infância. A forma em que as práticas são conduzidas nesse espaço de vida, estão alicerçadas na premissa onde o cuidar-educar-brincar é tido como prioridade no desenvolvimento integral dos bebês e crianças que ali estão.

### **EDIPI: um espaço de vida inspirado nos princípios da Abordagem Pikler**

A abordagem Pikler, desenvolvida pela pediatra austríaca Emmi Pikler traz um olhar diferenciado aos cuidados para as crianças de 0 a 3 anos. Fundamentada pelos preceitos de sensibilidade e respeito ao desenvolvimento dos bebês, essa abordagem apresenta como princípios: i) valorizar o vínculo educadora e/ou mãe e bebê; ii) reconhecer e o respeito à individualidade dos bebês; iii) promover a autonomia através da liberdade de movimentos, do brincar livre, do respeito ao tempo e ao ritmo da criança; iv) adequação de espaço físico interno e externo onde os bebês possam brincar e exercitar a livre movimentação sob atenção constante da educadora e ter contato com a natureza cotidianamente; v) a adequação dos brinquedos oferecidos para cada faixa etá-

ria; vi) falar antecipadamente o que vai acontecer ao corpo do bebê mantendo o diálogo e convidando, assim, o bebê a cooperar e participar ativamente dentro dos limites de sua possibilidade de tudo que lhe acontece; vii) jamais colocar a criança numa posição que ela não tenha conquistado por ela mesma; viii) reflexão sobre a construção psíquica do bebê por meio do olhar de um adulto atento e presente, mesmo quando a criança experimenta o livre brincar e pesquisa as possibilidades de movimento espontâneo sozinha no solo (KÁLLÓ, BALOG, 2017; SOARES, 2017).

As reflexões sobre esses princípios e a sua importância para o desenvolvimento saudável das crianças são o que norteiam a nossa prática, nesse espaço de desenvolvimento integral para a primeira infância. Assim como Emmi Pikler acreditou na íntima ligação entre o vínculo-respeito-liberdade, acreditamos também na íntima relação que existe na tríade cuidar-educar-brincar.

Na Aldeia da infância essa tríade, que nos revela a Abordagem Pikler, é considerada como um eixo único e fundamental do trabalho desenvolvido com os bebês e as crianças. Dessa forma, compreendemos que cuidar não é apenas atender as necessidades físicas, mas responder às suas demandas de ser vista, escutada e compreendida. Ouvir, observar, compreender os bebês e as crianças na busca de um caminho onde brincar e suas expressões criativas infinitas sejam o ponto central desta proposta.

Nesse espaço de vida, os cuidados pessoais são realizados através dos momentos da alimentação, troca de fralda, higiene e sono. As crianças colaboram de acordo com o que conseguem realizar, elas são convidadas através da nossa fala sobre o que vamos fazer antecipadamente e agradecemos por sua ajuda e finalização. As partes dos corpos são nomeadas, como também os objetos que são utilizados, de forma a priorizar e respeitar os movimentos de cada um. Realizamos assim por concordar com Soares (2017, p. 24) ao afirmar que “a linguagem não se limita às palavras, mas engloba a mímica que acompanha a linguagem verbal, o tom da voz, os gestos, o olhar e os movimentos corporais [...] para promover o desenvolvimento da autoconfiança e a possibilidade da criança evoluir em seu potencial”.

O momento da alimentação também é percebido como um tempo de encontro e de socialização. Os bebês possuem uma atenção individual, tendo em vista que alguns ainda não possuem capacidade física de se alimentarem sozinhos. As crianças maiores conseguem participar da ação e se alimentam sozinhas, mas sempre com a supervisão do adulto. O sono é considerado como um momento de descanso, de repouso. As particularidades e necessidades de cada bebê são atendidas de uma forma respeitosa.

sa, pois entendemos a importância desse processo para o bem estar da criança.

A Abordagem Pikler, aborda o cuidar e educar de forma aprofundada, não como elementos indissociáveis, mas como um único elemento. Uma vez que cuidar é educar e educar é cuidar! A relação privilegiada com o adulto cuidador, a boa imagem de si, a boa saúde e a motricidade livre são pilares intrínsecos e imprescindíveis para o desenvolvimento saudável dos bebês. Nessa perspectiva, o bebê é considerado como um ser ativo, potente e capaz desde o momento do seu nascimento.

No que se refere ao brincar, consideramos que esta ação é a vida dos bebês! O interesse que a criança apresenta em observar seu entorno, tocar, sentir, pegar é infinito. Ela por si só, nos mostra a profunda necessidade que elas possuem para essa prática. Para eles, o mundo todo é uma grande novidade, é uma oportunidade estimulante a explorar. O que torna a liberdade de movimentos e o brincar livre importantes pilares para o desenvolvimento saudável da criança, sobretudo as que frequentam os espaços coletivos (TARDOS, 2012; KÁLLÓ, BALOG, 2017).

Para isso, os ambientes são intencionalmente planejados para potencializar as ações e o desenvolvimento de cada criança. Eles são criados a partir das observações das educadoras ao perceber as investigações de cada um ou do grupo. A organização de cada espaço é pensada de maneira que a criança possa criar repertórios motores de acordo com a sua maturidade. Uma vez que consideramos a relevância de proporcionar espaços em que as crianças possam realizar sua atividade autônoma e o seu brincar livre, de maneira a favorecer aquisições e aprendizagens a partir de erros e acertos. Com respeito aos seus movimentos e ao seu desenvolvimento autônomo. Então para que isso seja possível, os espaços são estruturados para um brincar livre, com objetos e tempo necessários para que as experimentações e o brincar aconteçam de forma espontânea (FOCHI et al, 2017).

Permitir que os bebês realizem suas investigações de forma livre é uma das prioridades do nosso espaço. Concordamos com Soares (2017, p. 31) ao falar a respeito do brincar espontâneo e por nos mostrar o quanto esse

***[...] é levado muito a sério pela abordagem Pikler. As pesquisas realizadas em Budapeste demonstraram que a atividade autônoma no brincar tem grande importância para o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir e o sentimento de capacidade e de segurança.***

Como pediatra de família, Emmi Pikler exerceu a sua profissão por mais de 10 anos sustentando a hipótese construída ao longo de sua formação como médica, a de que o bebê é um ser capaz e potencialmente competente, e de que todas as crianças deveriam passar um tempo respirando ar fresco, brincando e movendo-se livremente; e que estes também deveriam ser tocados com movimentos amáveis e certos (FALK, 2016).

O brincar que acontece em sinergia com a natureza e da qual fazemos parte. É do lado de fora, ao ar livre, que brincam, vivem, os bebês e crianças. Um caminho em construção com e para eles, que emerge das experiências vividas no cotidiano desse espaço de vida. “Além daquilo que o jardim já oferece por si próprio, rampas, obstáculos, flores, folhas, gramas e paus, todo um conjunto de objetos, brinquedos e materiais que propiciam naturalmente atividades para as crianças” (APPELL, DAVID, 2021, p. 85).

### **Nosso ritmo diário e a nossa “Pedagogia do cotidiano”**

Na Aldeia da Infância, cada bebê e criança possui uma educadora principal e auxiliar responsáveis pela manutenção do seu ritmo diário, de acordo com sua fase de desenvolvimento. Os grupos são multietários, pois entendemos a importância dessa escolha para o desenvolvimento coletivo e individual. Os bebês na fase inicial (1 a 2 anos e meio – em média) são referenciados no espaço que denominamos por “casinha amarela” e as crianças na fase de complexificação (2 anos e meio a 4 anos – em média) são referenciados na “casa laranja”.

Nas respectivas “casinhas” os momentos de cuidados individualizados são priorizados e conduzidos pela educadora principal, que sustenta e acolhe cada criança em sua necessidade. O momento da alimentação acontece em cada “casinha” com respeito às necessidades individuais e coletivas. As trocas e sono são conduzidas de acordo com a demanda de cada bebê.

Os horários fixos existentes são: 1) a chegada entre: 7h30 – 8h; 2) o lanche entre: 9h – 9h30; 3) a despedida entre: 11h – 12h, às demais atividades acontecem através e pelo brincar livre dos bebês e crianças pequenas.

Nesse espaço de desenvolvimento integral, tratamos o que nomeamos por “Pedagogia do Cotidiano”. Em que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, de forma a assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Onde os bebês e crianças são percebidas como pessoas e

que através da “pedagogia do cotidiano” eles podem ser, todos os dias, quem são.

Não temos atividades dirigidas, em dias específicos, nem com grupos fixos ou horários pré-estabelecidos. No nosso cotidiano, as propostas emergem dos estudos do desenvolvimento infantil, e principalmente, das pesquisas e dos interesses individuais e do grupo. À equipe pedagógica cabe um trabalho comprometido de observação, registros, planejamento e reuniões sistemáticas de estudo para construção e desenvolvimento dessa proposta que garante os direitos e que considera o bebê e a criança como protagonistas de seu desenvolvimento na prática.

O contato diário e íntimo com a natureza é um importante estruturador do desenvolvimento dos bebês e crianças, e assim estruturador do desenvolvimento humano, é também, base da nossa “pedagogia do cotidiano”. A natureza está em toda parte na Aldeia da infância, bebês e crianças têm acesso a todos os seus elementos e entendem que são parte dela e que ela é parte deles.

A arte é um importante viés do nosso trabalho, por entendermos que essa permeia todos os ambientes em sua construção estética do ambiente. As propostas de ‘Ateliê’ (artes plásticas) também acontecem e o local escolhido para essa proposta emerge do acompanhamento do grupo, que pode acontecer no espaço interno ou a céu aberto. A música e a dança, como manifestações artísticas, e da cultura popular, consideradas como fundamentais ao desenvolvimento humano, acontecem todos os dias, seja por convite da equipe pedagógica, seja acompanhando o convite das crianças. Os convites à leitura e histórias de boca, também existem, com os livros acessíveis ao manuseio mediado de títulos, com temas adequados ao nosso conceito e ao desenvolvimento dos bebês e crianças. Livros de imagens, temas que tratem das relações de amizade, dos sentimentos, a multiculturalidade e anti racistas são as nossas escolhas para o contato inicial dos bebês e crianças com a literatura.

Na Aldeia da infância, a principal atividade é brincar, brincar e brincar! Pois o brincar, além de um direito, é a forma de expressão mais genuína de bebês e crianças pequenas. É através do brincar que eles se desenvolvem de forma saudável e integral, que conhecem a si mesmo, o outro, o mundo. Que aprendem, que vivem!

### Considerações finais

Consideramos o bebê e a criança como início, meio e fim de todo processo da sua educação. Uma experi-

ência que não se “encaixota” numa disciplina, numa forma de pensar, num modelo único. Além disso, também acreditamos na potência que o bebê traz desde o dia em que nasceu. Na importância da criança se movimentar livremente, em contato com a natureza e realizar suas próprias descobertas através do brincar.

É por isso que nossa proposta pedagógica é fundamentada na Abordagem Pikler, que tem como premissa para o bom desenvolvimento do bebê: a segurança afetiva, a boa saúde e imagem de si, o movimento livre e a autonomia (brincar livre). Onde nossas ações são fundamentadas no “cuidar -educar- brincar” como princípios pedagógicos que sustentam o que conceituamos como “pedagogia do cotidiano”.

Desse modo, a intenção que tivemos em compartilhar a nossa experiência nesse espaço de vida, inspirado nos princípios piklerianos, foi contribuir e ampliar as possibilidades de pensar, de fazer, de estar, de ser, de existir e de viver dos bebês e das crianças nas instituições de educação da América Latina.

### Referências

**APPELL, Geneviève. DAVID, Myriam.** Maternagem insólita. 1ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.

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

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

**FOCHI, Paulo Sergio. et al.** A pedagogia dos detalhes para o trabalho com Bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. Revista Olhares - Revista do departamento de educação - UNIFESP. v. 5. n. 1. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640>. Acesso em: 23 set. 2022.

**KÁLLÓ, Éva. BALOG, Györgyi.** As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2017.

**SOARES, Suzana Macedo.** Vínculo movimento e autonomia: educação até três anos. 1ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

**TARDOS, Anna.** Deixe o bebê também brincar por si mesmo. Traduzido por Patrícia Gimael. In: JOURNAL OF INFANT AND TODDLER EDUCATION, v. 14, n. 1, 2012.



# As atividades de atenção pessoal e os cuidados com bebês entre 0 e 3 anos: um estudo de múltiplos casos, sob a ótica da Abordagem Pikler numa instituição de Educação Infantil no Nordeste do Brasil



**Karina Ismerio dos Santos Monnerat\***  
Rede Pikler Brasil  
kasmonnerat@gmail.com

(\*) Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e pesquisadora do NINAPI.



**Emmanuelle C. Chaves\*\***  
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil  
emmanuelle.csilva@ufrpe.br

(\*\*) Psicóloga, Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da área de Psicologia do Departamento de Educação da UFRPE. Professora da Pós-graduação em Educação, Culturas e identidades (UFRPE/FUNDAJ). Coordenadora adjunta e pesquisadora do Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI/UFRPE)

## Resumo

Este estudo focalizou os cuidados de bebês (0 a 3 anos) numa creche e utilizou a abordagem Pikler e seus princípios de respeito, confiança e vínculo. Como objetivo geral, buscou-se compreender como ocorriam as atividades de cuidado pessoal em uma turma de berçário do Recife (Nordeste do Brasil). Especificamente, propôs identificar como ocorriam tais atividades e como as individualidades dos bebês eram consideradas pelos educadores. Realizou-se um estudo de casos com cinco bebês (idades entre 10 e 11 meses) e os educadores que atuavam junto a eles. Evidenciou-se que as atividades de cuidado pessoal aconteciam de maneira rotineira e mecanizada, favoreciam o trabalho dos adultos e o cumprimento da rotina e, assim, não visavam atender as necessidades dos bebês. Conclui-se que a dinâmica da creche não era favorável para suprir as necessidades individuais dos bebês, isto porque, nesse contexto, havia um grande número de crianças para poucos adultos.

## Resumen

*Esta investigación se centró en el cuidado de los bebés (de 0 a 3 años) en una guardería y utilizó el enfoque Pikler y sus principios de respeto, confianza y vinculación. Como principal objetivo, se buscó comprender cómo ocurrían las actividades de cuidado personal en una clase de una guardería en Recife (En el Noreste de Brasil). Este trabajo se propuso identificar cómo se producían esas actividades y cómo consideraban los educadores la individualidad de los bebés. Se realizó un estudio de caso con cinco bebés (de entre 10 y 11 meses) y con los educadores que trabajaban con ellos. Es evidente que las actividades de cuidado personal se realizaban de manera rutinaria y muy mecanizada, favoreciendo al trabajo de los adultos y a que cumpliesen su rutina en la guardería, y por lo tanto, a que no buscasen satisfacer a las necesidades de los bebés. Se llegó a la conclusión de que la dinámica de la guardería no era favorable a las necesidades individuales de ellos, porque en este contexto había un gran número de niños para pocos adultos.*

**Palavras-chave:** Bebês e crianças de 0 a 3 anos. Abordagem Pikler. Educação Infantil. Atividades de cuidados pessoais.

**Palabras clave:** *Bebés y niños de 0 a 3 años. Enfoque Pikler. Educación Infantil. Actividades de cuidado personal.*

## Introdução

No presente estudo partimos de uma concepção de bebê e de criança que a concebe como um ser ativo, capaz de interagir com o meio e capaz de desenvolver suas próprias habilidades e capacidades. Tal concepção, por sua vez, pode orientar os educadores de crianças entre 0 e 3 anos a compreender que a promoção do desenvolvimento nesta faixa etária deve perpassar o respeito às características individuais de cada bebê/criança, que pode se estabelecer a partir de uma relação afetiva privilegiada, que valorize a sua autonomia, o seu tempo e a sua participação ativa nas diversas situações de uma rotina no contexto de uma creche. Todos esses aspectos, acima mencionados, estão contemplados nos princípios propostos pela Abordagem Pikler, os quais se baseiam no respeito, confiança e vínculo quando pensamos no trabalho coletivo com crianças e bebês (FALK, 2016, 2021).

A partir da referida abordagem buscamos realizar uma investigação que contemplasse o desenvolvimento de bebês, focalizando a importância da consciência do educador da educação infantil, no contexto de uma creche no Nordeste do Brasil, como um profissional fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. Além disso, o estudo buscou lançar luz sobre como têm sido realizados os cuidados dos bebês, entre 0 e 3 anos, em uma creche no município de Recife-PE.

Vale a pena ressaltar também que, o tema da educação de bebês ganha grande relevância para o campo da educação em função da escassez de investigações que focalizem a faixa etária já mencionada e as práticas docentes que são desenvolvidas no contexto de turmas do berçário. Este cenário parece ter relação com a ideia de que o atendimento às crianças nas creches ainda está atrelado a uma função de assistência social, ignorando o papel da educação infantil como um espaço para o desenvolvimento integral da criança. Apesar dos avanços no interesse por estudos que focalizem a criança e o seu desenvolvimento na educação infantil, é possível afirmar que ainda há uma carência de aportes teóricos específicos para a faixa etária específica entre 0 e 3 anos. Gonçalves (2014) aponta Hirschfeld (2002) para destacar que o número reduzido desses estudos se dá pelo fato das crianças, por muito tempo, corresponderem a um grupo social esquecido dentre os estudos dessa área, tendo em vista que muitos desconsideraram as suas características próprias.

Nesse contexto, as contribuições de Emmi Pikler se

destacam por se caracterizarem como um aporte teórico direcionado às crianças de 0 a 3, focado no dia a dia da criança, na sua interação com o adulto e na sua autonomia. E, além disso, por propor uma concepção de criança que a compreenda como sujeito, ator social, privilegiando a individualidade dos bebês, suas necessidades e especificidades nos ambientes coletivos (FREITAS; PELIZON, 2014).

A abordagem de cuidado e educação de bebês inspirada por Pikler busca compreender a expressão dos bebês antes que estes consigam verbalizar, acolhendo as suas iniciativas, respeitando a sua intimidade sem violá-la. Investe no desenvolvimento do bebê a partir da autonomia e da capacidade de assumir responsabilidades, consolidando uma segurança afetiva a partir de um relacionamento terno (FALK, 2016). A utilização desta abordagem tem sido uma busca dos profissionais dos espaços coletivos e cada vez mais professores de creches demonstram interesse em adotar os princípios da abordagem Pikler no cotidiano com os bebês.

Embora as contribuições de Emmi Pikler para compreender o desenvolvimento de bebês de 0 a 3 anos tenham surgido surgiram em decorrência do seu trabalho em uma instituição de acolhimento de crianças órfãs em Budapeste, na Hungria, tais contribuições também levaram às reflexões no campo da educação para crianças em creches, com o objetivo de garantir a elas as melhores condições de bem-estar físico, psíquico e emocional (FOCHI; DRECHSLER; CAVALHEIRO, 2016).

Assim, os estudos das contribuições de Pikler tornam-se fundamentais para a compreensão do bebê como um sujeito ativo e único e da creche como espaço de desenvolvimento integral da criança, possibilitando uma melhor atuação dos profissionais de educação, beneficiando diretamente as crianças e o seu desenvolvimento. Além disso, a compreensão dessa abordagem torna-se fundamental para a reflexão sobre uma pedagogia focada nos detalhes e no atendimento às necessidades das crianças e não as dos adultos.

A partir do exposto acima, a presente pesquisa buscou dar conta da seguinte pergunta: as atividades cotidianas de acolhimento e cuidados desenvolvidas pelos profissionais da educação no berçário contemplam a individualidade dos bebês?

Nesta direção propomos como objetivo geral compreender como ocorrem as atividades de atenção cotidiana (banho, troca de fraldas e alimentação) no

berçário de uma creche da rede municipal de Recife, no estado de Pernambuco (PE), no Nordeste do Brasil. Além disso, foram definidos como objetivos específicos: (1) identificar como ocorrem as atividades de atenção pessoal e acolhimento dos bebês e 2) de que maneira a individualidade dos bebês é considerada pelas educadoras ao realizar as atividades de atenção pessoal.

## **Metodologia**

Para tanto, foi realizado um estudo de múltiplos casos, em uma turma do berçário de uma creche municipal. Neste sentido, a creche onde a pesquisa foi realizada é caracterizada por atender crianças entre 0 a 3 anos nas turmas de berçário, Grupo I, grupo II e grupo III. Em relação ao quantitativo de crianças por turma, o berçário e o grupo I eram compostos por 15 crianças e os grupos II e III compostos por 20 crianças. No total, a creche em questão possuía 90 crianças matriculadas, cinco professoras, uma professora substituta, 17 Auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) e 21 estagiárias.

## **Participantes**

A pesquisa envolveu a participação de cinco crianças matriculadas no berçário, a professora responsável pela condução da turma, uma estagiária e duas ADIs. A turma do berçário foi escolhida para o estudo tendo em vista que seria possível analisar como ocorrem os momentos de atenção pessoal como troca de fralda, banho e alimentação e por, principalmente, contemplar a faixa etária da primeiríssima infância (com idades entre 0 e 3 anos).

## **Procedimentos**

Para realização da pesquisa, foram realizadas observações da turma do berçário, tanto a partir de registros imediatos do que foi sendo observado, utilizando papel e lápis, como também registros em vídeo, com uma filmadora, dos momentos da banho, troca de fraldas e alimentação. As observações foram realizadas, semanalmente, durante todo o período da manhã durante dois meses e a partir delas resultaram um acervo de 25 vídeos, totalizando três horas e 43 minutos de gravação, em uma média de oito minutos por vídeo.

Após a coleta dos dados, os referidos registros em vídeo, foram analisados, inicialmente, com o objetivo de identificar e descrever as situações mais representativas de como ocorria a rotina dos cuidados com os bebês, considerando as atividades de atenção pessoal. Tais situações serão nomeadas ao longo da discussão dos resultados como “episódios”.

Em seguida, uma análise detalhada de cada um dos episódios foi feita, descrevendo todas ações, gestos, olhares e diálogos, que foram utilizados para a construção dos resultados. Posteriormente, após a identificação dos episódios, foram criadas categorias que representavam as diferentes maneiras a partir das quais as atividades de atenção pessoal dos bebês eram realizadas, no contexto da creche investigada. Tais categorias serão apresentadas e discutidas a seguir, utilizando como ilustração, a descrição de alguns episódios identificados durante a análise dos dados da pesquisa.

## **Resultados e discussão**

A partir de uma apreciação minuciosa de cada vídeo e de todos os momentos que cada um deles apresentam (denominados episódios), foram identificadas duas categorias de análise: 1) Atenção pessoal, que corresponde aos momentos de banho e de troca de fralda e 2) Alimentação. Para cada uma das categorias, foram selecionados três vídeos para serem analisados.

As categorias foram definidas levando em consideração os três momentos que ocorrem na rotina da creche, que são a higiene, a alimentação e a recreação e nomeados de acordo com termos que fazem parte da abordagem Pikler.

### ***Momentos de atenção pessoal – Banho e troca de fraldas:***

Considerando as atividades de atenção pessoal banho e troca de fraldas, a análise dos registros em vídeo identificou duas categorias: ATIVIDADE MECANIZADA, que corresponde aos momentos em que a troca de fralda e o banho foram realizados como uma atividade de rotina e TROCA AFETIVA, que corresponde aos momentos em que houve troca entre a criança e o educador durante o banho e a troca de fralda. Em relação às referidas categorias foi possível identificar que a categoria de ATIVIDADE MECANIZADA representou 75% dos episódios identificados em situações de banho e troca de fraldas, enquanto que a categoria de TROCA AFETIVA foi identificada em 25% dos episódios.

Os episódios categorizados como atividade mecanizada demonstram que as atividades de atenção pessoal são realizadas de maneira rotineira, mecanizada, sem a participação da criança neste processo. A troca de fraldas e o banho são realizados da mesma forma como se realiza qualquer outra atividade do cotidiano, sem a compreensão de que esses momentos estão relacionados ao desenvolvimento da criança e sem buscar inseri-la e estimular a sua cooperação.

Em alguns momentos, é possível identificar que algumas necessidades apresentadas pelas crianças não são levadas em consideração, como, por exemplo, choros ignorados, solicitações não atendidas e movimentos bruscos e repentinos, por exemplo, quando a criança está chorando e, apesar do choro, o adulto dá continuidade a atividade que está sendo feita, sem direcionar o olhar para ela, sem oferecer o seu suporte e apoio ou tentar compreender qual a necessidade dela naquele momento. Ou ainda quando a criança é tocada sem aviso prévio, com movimentos fortes e rápidos.

Falk (2016), aponta que muitas escolas da educação infantil ainda não valorizam e não compreendem a importância dos momentos de atenção pessoal para o desenvolvimento infantil. São nesses momentos que a educadora pode ficar com apenas uma criança e dedicar-se a ela, dando atenção, conversando e observando seus gestos e reações. Por isso, os cuidados físicos são elementos importantes para a aprendizagem da criança.

Em trechos da descrição abaixo do episódio um, é possível identificar de que forma o resultado apresentado acima ocorre durante a rotina do banho e da troca de fraldas:

*A educadora 2 está com um bebê de 10 meses, deitado no berço. O bebê está chorando. Ela o deixa sozinho e pega a mochila, tirando os itens de higiene pessoal de dentro e colocando no berço. Pega um pacote de lenço umedecido e se vira para a outra estagiária, mostrando o lenço e guardando na mochila. Vai até a parede para guardá-la. A educadora 1 fala para ela usar o lenço e ela volta com a mochila tirando-o, coloca a mochila atrás da cabeça do bebê, que continua chorando. Tira a blusa do bebê, passando por um braço, depois outro e pela cabeça. O levanta por um braço de forma rápida só para puxar a blusa de debaixo do seu corpo. Neste momento, o bebê não está mais chorando. Ela o pega no colo e o leva para o banheiro. Coloca-o, então, no local do banho. O bebê fica com as pernas fechadas e a estagiária abre as pernas dele que está em pé, com as duas mãos apoiadas na pia e chora ao ser tocado pelo adulto. Tira a fralda do bebê e joga no lixo. Coloca uma mão nas suas costas e liga o chuveiro, molhando-o com o chuveirinho. O bebê fica resmungando, dando um chorinho. Em seguida, ele coloca a mão na sua parte íntima e a educadora tira a mão do bebê, que chora ainda mais. A educadora então solta e coloca sabonete em suas mãos. O bebê está chorando, ela se aproxima e pergunta: Que foi?*

*O bebê olha para a educadora e chora mais alto. Ela então passa o sabonete no seu bumbum com movimentos rápidos e fortes enquanto ele chora. Então a educadora pega o bebê, solta-o, pega mais sabonete e esfrega suas partes ao mesmo tempo em que*

*enxagua com a água do chuveirinho. Faz mais uma vez movimentos fortes e rápidos. O bebê continua chorando, ela joga água por seu corpo e desliga a água. Pega desta vez com uma mão no braço e outra na perna, depois a segura por um braço pegando por debaixo do braço do bebê e com ele no colo seca o seu bumbum com um lençol, levando-a para o berço de troca. O bebê está chorando. A educadora coloca-o no berço e o seca. (Trecho da descrição do episódio um, dos momentos de atenção pessoal – banho e troca de fraldas).*

No episódio acima descrito, a educadora realizou sua atividade sem estabelecer diálogo com a criança, falando de maneira pontual e com poucas palavras somente quando o choro da criança ou a posição em que ela estava durante o banho atrapalhava a execução do seu trabalho.

Os momentos mais importantes de interação da criança com o adulto acontecem durante os cuidados corporais. Falk (2016, p. 67) aponta os movimentos bruscos e fortes demais como fonte de sensações desagradáveis para a criança. “Se para virar a cabeça, ou levantar seus braços e pernas, a partir de sua posição espontânea, não se espera com paciência o relaxamento de seus músculos, os movimentos do adulto certamente deverão vencer sua resistência”. Como acontece no referido episódio, quando a educadora abre as pernas da criança sem avisá-la previamente, pegando-a de surpresa e forçando os músculos a fazerem este movimento. A sensação desagradável transparece no rosto da criança, que volta a chorar depois de ser tocada. Sobre este tipo de postura, Falk (2016) destaca que diante de posturas bruscas e gestos que não envolvem ternura, de nada adiantam os conhecimentos profissionais, pois somente o conhecimento não é o suficiente para oferecer à criança momentos e experiências agradáveis.

Além dos episódios que foram categorizados com ATIVIDADE MECANIZADA foi possível identificar também, durante a rotina da creche, momentos pontuais de troca afetiva, com inserção da criança na realização das atividades de atenção pessoal e de busca por atender as suas necessidades individuais. Isto pode ser observado no trecho da descrição do seguinte episódio:

*A ADI 1 está com um bebê de 10 meses, que está de roupa, no local de banho. O bebê está brincando com o recipiente de sabonete líquido. A ADI diz para ele: Bora tirar a roupa. O bebê continua brincando e a educadora tira a blusa, passando pelos braços e depois a cabeça. Solta o bebê e diz: Vai se segurando aí para não cair. Enquanto coloca a blusa no canto da pia e a criança se segura na pia. Tira a bermuda e quando levanta sua perna diz: O pé... O outro pé... Levantando a outra perna. Nesse momento o bebê*



*se concentra e colabora com o adulto, ajudando a levantar as pernas. A ADI solta o bebê e coloca a roupa no cesto. Liga o chuveiro, vê a temperatura da água, ajusta no chuveiro e tira a fralda do bebê. Dobra e se movimenta para passar no bumbum dela, que ao perceber o movimento se posiciona de maneira a favorecer o gesto. A educadora joga, em seguida, a fralda no lixo.*

*Pega o chuveirinho, joga água no bebê e diz: Lá vai! O bebê fica apoiado na pia, olhando para a educadora, que coloca o pote debaixo do chuveiro e pega o sabonete, despejando nas costas e bumbum do bebê, que sorri. Pega a blusa, molha no pote com água e esfrega o bumbum do bebê, dizendo: Foi frio, não foi? O sabão... Coloca a blusa na pia, despeja sabonete nas costas da criança e ensaboa as costas, o bumbum e as pernas jogando água em cima. Joga a água na cabeça e depois no rosto da criança, que sorri. Ela sorri de volta dizendo: Eita!*

*Pega o sabonete e coloca nas mãos dizendo: Bora lavar o cabelo? e Ensaboa o cabelo e o corpo do bebê dizendo: Lava o cabelo, corpinho, suvaquinho... E a mão? Esfrega a mão... Enquanto o bebê fica atento aos gestos dela. (Descrição do episódio 4 dos momentos de atenção pessoal – banho e troca de fraldas).*

Diante dos diálogos estabelecidos, a cooperação do bebê em relação ao adulto e a troca de afeto identificados durante o banho, este episódio foi categorizado como TROCA AFETIVA. Nesta subcategoria, entende-se que as atividades de atenção pessoal devem ser realizadas de maneira intencional, com gestos cuidadosos e antecipação verbal de tudo o que será feito. Entende-se que este é um momento importante para o desenvolvimento do bebê e para o estreitamento da sua relação com o adulto, o que favorece a sua autonomia e liberdade para cooperar em todas as ações e expressar as suas necessidades.

Na abordagem Pikler, os momentos do banho e da troca de roupas são ideais para solicitar a colaboração do bebê/criança e incentivar a sua autonomia. Falk (2016) destaca que nesta ocasião, o adulto deve pedir ao bebê/criança que realize movimentos como levantar os braços ou esticar as pernas, mas esperando a reação dela para que ocorra uma ação colaborativa, como é possível observar na descrição acima, quando a ADI pede que o bebê levante o pé e ele levanta, colaborando com a sua ação.

Também é possível identificar que mesmo em momentos em que o adulto não solicitou a ajuda do bebê, esse se colocou em uma postura de cooperação, como quando ao perceber que a fralda seria usada para limpar o seu bumbum, o bebê se posicionou de maneira a facilitar a ação. Isso aconteceu porque foi estabelecida uma relação positiva entre a criança e

o adulto e, por isso, ela se sente confiante e segura e é capaz de se antecipar aos gestos da educadora.

Esses aspectos são momentos valiosos para a abordagem Pikler, que compreendem que quando o adulto explica para o bebê/criança tudo o que está sendo realizado e estimula a sua participação, favorece o conhecimento da criança sobre si mesma e dá à ela a possibilidade para se expressar e se comunicar, com liberdade para expor as suas necessidades e desejos. Essa postura estreita o vínculo afetivo com o adulto, como é possível notar quando o bebê e a ADI trocam olhares e sorrisos, demonstrando uma relação de troca afetiva.

Diante das observações e análise dos episódios apresentados, percebe-se que ainda não há uma valorização dos momentos de banho e troca de fralda e compreensão desses momentos como oportunidades de desenvolvimento da criança. Nota-se que, majoritariamente, os educadores não se atentam para o que a criança deseja expressar através dos seus gestos e choros, pelo contrário, realizam essas atividades da maneira mais rápida possível e a maneira mais rápida é excluir o bebê/criança e realizar por ela tudo aquilo que ela também poderia ajudar a fazer.

Desta forma, compreende-se que o entendimento da importância desses momentos à luz da abordagem Pikler faria uma grande diferença na rotina e no desenvolvimento dos bebês/crianças, tornando agradável atividades que muitas vezes tornam-se estressantes e frustrantes. Evitando, assim, posturas que ignoram as necessidades dos bebês/crianças e gestos invasivos e desrespeitosos ao seu corpo.

#### **Momentos de atenção pessoal – Alimentação:**

Em relação ao momento da alimentação, foram criadas duas categorias a partir dos episódios identificados nos registros em vídeo analisados: ALIMENTAÇÃO MECANIZADA e ALIMENTAÇÃO PARTICIPATIVA. A alimentação mecanizada compreende os momentos em que esta atividade foi realizada pelo adulto de forma mecânica, sem interação com o bebê/criança, sem buscar compreender a sua necessidade individual. Em uma postura que compreende que a alimentação deve ser realizada a qualquer custo, independente se a criança expressa o desejo e a necessidade de comer naquele momento.

Já a categoria de alimentação participativa, compreende-se que o adulto tem uma postura de interação com o bebê/criança, estabelecendo diálogo e buscando suprir as suas necessidades individuais, seja ela comer ou não no momento que foi determinado para a sua alimentação. O adulto busca tornar o momento da alimentação agradável para o bebê.

No que diz respeito à distribuição dessas duas categorias ao longo dos episódios de alimentação, temos que esses foram categorizados como ALIMENTAÇÃO MECANIZADA em 83,33% deles (cinco episódios), enquanto que a ALIMENTAÇÃO PARTICIPATIVA foi identificada em apenas 16,66% (apenas um episódio).

Neste sentido, a análise dos dados apontou que durante o período categorizado como alimentação mecanizada, as educadoras realizavam a ação de alimentação e, paralelamente, realizavam outras atividades, alimentando os bebês/crianças enquanto interagem com outros adultos, falavam sobre outros assuntos e ofereciam colheradas repetidamente, muitas vezes sem estabelecer diálogo e contato visual, como é demonstrado abaixo:

(...) (A educadora) Boceja, olha para as suas unhas, olha ao redor da sala, amassa a comida que está no prato. A criança fica mastigando e olhando fixamente para a educadora. Ela para de amassar a comida olha para o outro lado, na direção dos adultos que estão conversando e a criança direciona o seu olhar e fica olhando para os adultos também. (...) A educadora volta a dar comida à criança, olhando para o lado, ouvindo a professora, concordando com a cabeça e conversando com ela. A criança continua olhando para a educadora, aguardando que ela lhe dê a comida e quando ela aproxima a colher, abre a boca e mastiga. A educadora limpa a boca da criança de maneira rápida e forte e a criança afasta o rosto e faz careta, tentando sair da situação, mas a educadora termina de limpar a sua boca e continua olhando para o lado e a criança fica olhando em direção aos adultos que estão conversando. Dá uma colherada à criança, que abre a boca quando ela aproxima a colher, e continua olhando para o lado, prestando atenção na conversa. Volta para o prato, mas rapidamente se volta para olhar uma criança que está chorando. Se volta para o prato e para a cozinheira que está falando. A criança permanece atenta à educadora, direcionando o seu olhar para onde ela olha. A refeição está sendo realizada com a criança sentada no cadeirão de alimentação e a educadora está em uma cadeira de frente para a criança. (Trecho do episódio 1, dos momentos de alimentação).

A figura 1, apresentada acima, mostra o momento em que a educadora alimenta a criança olhando para o lado, conversando com a professora.

Na abordagem Pikler, o momento da alimentação é também um momento de cuidado e oportunidade para estabelecer e estreitar o vínculo afetivo entre a criança e o adulto, por isso, o adulto não deve interromper o processo da alimentação, devendo focar somente nisso.

Na descrição acima, percebe-se que a educadora



Figura 1 – Episódio um, alimentação.

não está focada em alimentar a criança, pelo contrário, ela dá mais atenção ao que acontece a sua volta do que para a criança que está alimentando. Isso demonstra para a criança que o que está a sua volta é mais importante do que ela. Este fato pode ser observado quando a criança direciona o olhar para onde a educadora olha, buscando entender o que ela está olhando.

Ao estudarem a abordagem Pikler, os autores Fochi, Cavalheiro e Drechsle (2016) ressaltam que durante a alimentação o adulto deve dar ao bebê/criança a consciência do que está acontecendo, estimular a sua cooperação para que ela consiga aos poucos se alimentar sozinha e anunciar as suas ações para que ela possa antecipar o que vai acontecer.

No episódio descrito acima, é possível identificar que a educadora não proporciona à criança oportunidades de cooperação, bem como não antecipa as suas ações e não demonstra que a alimentação é um momento importante. Isso pode ser constatado, por exemplo, quando ela para de amassar a comida para prestar atenção nos adultos, quando alimenta a criança olhando para o lado ou quando não percebe que a criança está aguardando a comida.

Nota-se, ainda, que alimentação é feita em um cadeirão. Esse tipo de móvel mantém a criança elevada para ficar na altura do adulto e possui cintos de segurança que imobilizam o bebê/criança e impedem que ela levante ou movimente o seu tronco. O uso desse móvel restringe a liberdade da criança se movimentar e a coloca em uma postura passiva no seu

processo de alimentação. A abordagem Pikler indica que quando a criança já é capaz de sentar sozinha, ela já deve ser alimentada sentada em uma cadeira firme, com os pés tocando o chão e uma mesa pequena. Deve ainda, participar da alimentação com a sua própria colher até que consiga se alimentar sozinha.

As observações mostram, ainda, que o tempo e a vontade da criança para se alimentar não parecem ser aspectos que são levados em consideração durante o momento da alimentação. Um trecho do episódio dois narra o momento em que uma educadora (ADI) força uma criança a comer, abrindo a sua boca com os dedos, colocando a colher com a boca da criança fechada e utilizando-se de artifícios como vídeo em celular e água para forçar a criança a comer.

*(...) (A ADI) Oferece uma colher à criança de 11 meses, ela coloca as mãos na frente do rosto. A educadora segura as mãos da criança dizendo: Toma, E! E! E. A criança abaixa a cabeça, cobrindo com as mãos e ela continua com a colher chamando-o: E! E! (...) Pega o celular dizendo: Olha, deixa eu ver o baby shark, colocando um vídeo para ela assistir. A criança levanta o rosto e abre um sorriso olhando para o celular. Ela pergunta: Quer ver o baby shark? E leva a colher em sua direção. A criança abaixa a cabeça e coloca as mãos na frente do rosto. Ela liga o desenho e tenta mais uma vez dar a colherada. A criança abaixa o rosto. Ela tenta mais uma vez, a criança abaixa a cabeça. A educadora pega a criança no colo e ela chora. Coloca ela deitada e posiciona o celular para ela ver o desenho. Coloca a colher em sua direção, ela fecha a boca e ela coloca a colher entre seus lábios com a boca fechada dizendo para olhar o tubarão, enquanto enfia a colher em sua boca. Diz: Vai! É gostoso! A criança serra o dente...*

*A educadora amassa a banana e dá uma colherada à criança, ela cospe e a educadora coloca a banana novamente em sua boca. Diz: Vai E., abre a boca. E coloca o dedo dentro da boca da criança, tentando abri-la. Ela abre a boca dela com o dedo e coloca a colher. A criança cospe, a educadora pega a banana cuspidada com a colher e tenta dar de novo. (...)*

*A ADI dá mais uma colherada. A criança cospe e ela pega com a colher oferecendo novamente. Ela come um pouco e fecha a boca. A ADI abre a boca dela com os dois dedos. (...) (Trecho do episódio 2, da categoria alimentação).*

A figura 2, mostra o momento em que a educadora, utilizando o celular para distrair a criança, aponta para o desenho, mostrando o tubarão, na tentativa de fazê-la comer.

De acordo com Soares (2017), a alimentação é um momento de socialização e, por isso, este momento não envolve apenas alimentar o corpo, mas também



Figura 2 - Episódio dois, alimentação.

criar laços sociais e afetivos. “Por este motivo, ao invés de distrair a criança para colocar comida em sua boca, é mais interessante chamar sua atenção para o que está acontecendo naquele momento, para que o ato de comer seja um encontro prazeroso”. (p. 25). A autora destaca, ainda, que nunca se deve obrigar uma criança a comer mais do que ela quer.

No trecho da descrição do episódio dois, apresentado acima, nota-se a insistência da educadora em fazer a criança comer, mesmo quando esta demonstra de diversas formas que a alimentação não é uma necessidade naquele momento. Ao abrir a boca da criança com o dedo e continuar oferecendo comida mesmo depois dela cuspir, a educadora mostra que a vontade da criança não é importante, pois mesmo contra o seu desejo, o alimento continua a ser oferecido por diversas vezes. A utilização do vídeo e da água como instrumentos de distração apontam, ainda, que não há uma tentativa de favorecer à criança a conscientização da importância daquele momento, pelo contrário, indica que aquela é uma atividade da rotina que deve ser realizada a todo custo, ainda que contra a sua vontade.

Outro aspecto importante que deve ser destacado são os movimentos que impedem a movimentação da criança e objetivam a ingestão rápida da comida. Esses gestos demonstram a falta de interesse na vontade da criança, no paladar da criança favorável ou não por aquele alimento.

Além disso, durante a alimentação, e em todos os outros momentos de atenção pessoal, deve-se respeitar o ritmo do bebê. “O ritmo do bebê é respeitado – a velocidade que ele come, o tempo que ele dorme, por exemplo – são determinados pelo bebê”. (GABRIEL, 2016, p.16).

No episódio quatro, categorizado como ALIMENTAÇÃO PARTICIPATIVA, é possível identificar que a auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) busca inserir a criança no processo da alimentação, interagindo, trocando olhares para fazer deste um momento agradável e prazeroso para a criança.



*A ADI 1 está sentada na cadeira e dá comida à criança B, de 10 meses, sentada em seu colo. Ela direciona a colher para a boca da criança dizendo: Come feijãozinho com jerimum... A criança abre a boca e come. Tem um macarrãozinho... E dá a comida a criança, que abre a boca quando a colher se aproxima. Dá mais uma colherada e diz: Ai, meu Deus, essa carne boa. A criança olha para a ADI e ela olha para a criança e repete sorrindo: Ai, meu Deus! Dá mais uma colherada dizendo: Hummm! A criança olha para ela e come.*

*A ADI Diz para uma criança que está próxima olhando a comida: Ô, Pipi, daqui a pouco é você.*

*Aproxima a colher da criança, que abre a boca, dizendo: Ai, que delícia! E canta: Que gostoso! Que gostoso! Quando acaba a gente quer de novo. A criança balança levemente a cabeça, acompanhando o ritmo da música.*

*Ela aproxima a colher da criança, esperando que ela termine de mastigar. A criança abre a boca e a ADI dá mais uma colherada, dizendo: Hummm, olha! Tá comendo tudo! Dá mais uma colherada dizendo: Humm, delícia. (Trecho do episódio 4, dos momentos de alimentação).*

Nesta descrição, é possível identificar pontos positivos com a relação à alimentação da criança e também aspectos que são enfatizado pela abordagem Pikler. Neste episódio, a educadora, durante todo o tempo, dialoga com a criança e antecipa à ela as suas ações. Quando ela diz “Come feijãozinho”, ela não só antecipa que irá lhe oferecer o alimento como também descreve o que a criança vai comer. Durante os diálogos há também a troca de olhares entre a criança e o adulto e os gestos da criança indicam que a alimentação está acontecendo de maneira tranquila e dentro da sua vontade. Quando a criança abre a boca ao ver a colher se aproximar e balança a cabeça ao ouvir a música, ela demonstra sensações agradáveis.

Outro aspecto positivo importante, é o respeito ao ritmo da criança. Mesmo com a colher de comida direcionada para ela, a educadora esperou que ela terminasse de mastigar e abrisse a sua boca para que o alimento fosse introduzido, demonstrando, assim, o respeito ao ritmo e à vontade da criança.

Apesar do episódio acima revelar posturas e momentos positivos com relação à alimentação, observa-se que no ambiente pesquisado, a alimentação é realizada como uma atividade rotineira, que deve ser cumprida a todo custo, independente do desejo da criança. Faz-se necessário, portanto, compreender a alimentação como um momento que deve proporcionar prazer e satisfação à criança, e para isso deve ser realizado de maneira exclusiva, sem inter-

ferências, como Emmi Pikler indicou em seus estudos e pesquisas.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como tema central a Abordagem Pikler e os princípios de respeito, confiança e vínculo em trabalhos coletivos com bebês e crianças, bem como a consideração de suas individualidades. Tais fundamentos são de grande importância para a atuação dos educadores no contexto das creches, por proporcionarem o desenvolvimento integral das crianças a partir do respeito aos seus próprios limites, de uma relação afetiva privilegiada, da valorização da sua autonomia e da sua participação em todos os processos.

Assim, a pesquisa levou o campo teórico para a prática pedagógica, fazendo uma importante e necessária reflexão sobre o que é constatado e orientado por estudos, documentos oficiais, normas e diretrizes e o que é feito na prática, no chão da sala de aula, especificamente em uma instituição pública.

Considerando que a abordagem Pikler é fundamental para compreender a criança como um sujeito ativo e único e que a creche é um espaço de desenvolvimento integral, buscou-se, investigar como ocorrem as atividades de atenção pessoal (como cuidado de higiene e alimentação) e se (e como) tais cuidados desenvolvidos pelos profissionais de educação no berçário contemplam as individualidades dos bebês.

Ao longo da pesquisa foi possível identificar que as atividades de atenção cotidiana, no contexto da turma de berçário investigada, aconteciam de maneira rotineira e muitas vezes mecanizada, sem dar o devido valor para a realização dessas atividades e sem compreender a importância delas para o desenvolvimento infantil, conforme a Abordagem Pikler propõe. Além disso, foi possível destacar que os cuidados de higiene, alimentação e a acolhida dos bebês ocorriam de maneira a favorecer o trabalho dos adultos e a cumprir com a rotina estabelecida pela creche e, por isso, não visavam, em primeiro lugar, atender as necessidades dos bebês, sendo realizadas sem diálogo com as crianças e também ignorando seus choros e demandas, por exemplo.

Nos momentos de atenção pessoal, foi até possível perceber que a individualidade dos bebês eram consideradas pelos adultos mas não de maneira que tais situações fossem dedicadas à interação, troca de afeto, cooperação da criança com o adulto e desenvolvimento da sua autonomia. Pelo contrário, o presente estudo evidenciou que as educadoras consideravam que cuidar individualmente de cada criança, dar banho uma por vez e trocar uma por vez, já seria suprir as suas necessidades, que se resumem



a ter um momento individual de cuidados e, por isso, durante os momentos coletivos, o olhar atento às necessidades particulares não era considerado, prevalecendo o olhar coletivo e homogeneizador.

Desta maneira, ao retomar o problema da pesquisa que pretendia investigar se as atividades cotidianas de acolhimento e cuidados desenvolvidos pelos profissionais da educação no berçário contemplam a individualidade dos bebês, identificamos que as atividades e a rotina do berçário não consideram a individualidade dos bebês. Isso não quer dizer que em nenhum momento houvesse um olhar individual para as necessidades apresentadas pelas crianças mas, de uma maneira geral, todas as atividades, organização e rotina propostas visavam o favorecimento do coletivo.

A própria configuração de funcionamento das creches não era favorável a suprir as necessidades individuais das crianças, tendo em vista que no contexto desta instituição havia um grande número de crianças para poucos adultos, especialmente quando levamos em consideração que esta faixa etária demanda muitos cuidados e dedicação exclusiva do adulto.

Após a realização desta pesquisa, e levando em consideração que toda construção científica é inacabada, sugere-se que seja realizada uma capacitação dos profissionais que atuam nas creches, incluindo além dos professores, os auxiliares de desenvolvimento infantil e os estagiários, que atuam diretamente com as crianças sem que seja necessário uma formação na área da educação. Acredita-se que através de formações e de uma conscientização da importância da atenção privilegiada, dos gestos e cuidados intencionais e da valorização da cooperação e da autonomia para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, professores, ADIs e estagiários atuarão de maneira mais efetiva, intencional e cuidadosa.

## Referências bibliográficas

FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. Tradução Guilherme Blanco Ordaz. São Paulo: Omniscência, 2016.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. 3ª Ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

FREITAS, Anita Viudes. PELIZON, Maria Helena. As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, v. 5, No. 1, 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/eccha/Downloads/LIvroProinfanciaSTaMaria%20(1).pdf >. Acesso em 22 abr. 2019.

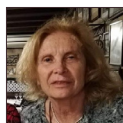
FOCHI, Paulo; DRECHSLER, Claudia Fernanda Bergamno; CAVALHEIRO, Carina. Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de bebês nos contextos brasileiros. In: CACIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). – [Santa Maria]: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 297-307. Disponível em: < file:///C:/Users/eccha/Downloads/LIvroProinfanciaSTaMaria%20(1).pdf >. Acesso em 22 abr. 2019.

GABRIEL, Marília Reginato. **Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê**. 2016. 226 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, UFRGS – Porto Alegre, 2016. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157507/001019904.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em 02 mai. 2021.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC – Florianópolis, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 26 fev 2021.

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

# Leímos para vos



**Irene Pinasco\***

Red Pikler Nuestra América  
Red Pikler Ciudad de Buenos Aires  
pinasco.irene@gmail.com

(\*) *Doctora en Fonoaudiología, Psicóloga Social,  
Especialista en Trastornos de la Comunicación.  
Universidad Nacional de Cuyo  
Universidad de Buenos Aires*

Quisiera compartir este artículo dado que disfrute del curso de Posgrado organizado por la Red Pikler de Nuestra América junto a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo “Crianza y diversidad cultural: soluciones diferentes a un problema universal” que se llevó a cabo entre el 23 de agosto y el 13 de septiembre por la autora del artículo, la Antropóloga y doctora en Ciencias Naturales, Carolina Remorini, y de la referente en Desarrollo Infantil Temprano, Myrtha Chokler. El artículo está publicado en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 2010, 8(2) “Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)” \*Carolina Remorini, de la Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

La autora se propone analizar y discutir “algunos resultados de una investigación etnográfica desarrollada en comunidades Mbya guaraníes (Misiones, Argentina) acerca de las representaciones y prácticas relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil”. Alrededor de conceptos como desarrollo infantil, crianza, curso vital, cuerpo, movimiento, centrales en nuestro abordaje Pikleriano.

Parte de una reflexión “El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para ‘ser’ y para ‘aprender a pensar” (Chokler, 2005). En sus investigaciones toma los conceptos mencionados desde la mirada de las comunidades Mbya guaraníes de Argentina, relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil en las primeras etapas del protoinfante. Contrastándolos con los desarrollados por autores del ámbito científico occidental, como Wallon, Aucouturier, Bateson, Chokler, etc. incluida Emmi Pikler a quien valora especialmente dentro de su marco teórico-conceptual. Señala que la educación del cuerpo en el desarrollo infantil y sus variaciones se debe analizar según diversos contextos culturales y ecológicos.

Establece una interesante complementariedad existente entre movimiento y desarrollo infantil, la etnografía y las ciencias del desarrollo. Señalando que un recorrido por los estudios etnográficos acerca de la crianza de los niños y niñas en diversas sociedades nos muestra que en cada una de ellas existen actitudes y prácticas que restringen o favorecen el movimiento corporal.

Realiza un análisis extenso y riguroso del modelo de crianza de la comunidad Mbya guaraní del cual creo interesante destacar algunas como:

- la libertad del lactante en su acceso al pecho materno cuando puede alcanzarlo por propio desplazamiento
- el interés de la comunidad por fomentar los desplazamientos muy relacionado con el entorno la selva, para ello “el estar erguido” es fomentado por un dispositivo de tres cañas verticales y una horizontal en la cual lo colocan para pararse y luego caminar
- aunque los adultos son respetuosos de las iniciativas y competencias para la actividad, y si bien los niños colaboran con las actividades de los padres, ellos valoran especialmente el juego en lenguaje religioso “ñevanga poranguei”, esto es, “los privilegiados que juegan”

Para profundizar, conociendo más de esta interesante investigación volcada en este artículo, invito a leerlo. Podrán descubrir muchos otros aspectos que enriquecen la mirada sobre el modelo de crianza de esta comunidad, sustentado por conceptos desde la antropología, etnografía articulados con los del desarrollo infantil que sustentan nuestro accionar.

**Para acceder al mismo:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155014>

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores,  
y no necesariamente reflejan los puntos de vista de *Diálogos Piklerianos*  
o de la Comisión Publicaciones de la Red Pikler Nuestra América.