

Os estudos Piklerianos e suas possibilidades para uma Educação Infantil Inclusiva

Piklerian studies and their possibilities for an Inclusive Early Childhood Education

Brenda Mirelle Moura de Lima¹, Daniela Cristina Barros de Sousa Marcato¹

RESUMO

A etapa da primeira infância é primordial para a aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse contexto, o presente estudo busca analisar as contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a construção de uma educação infantil inclusiva. Foi realizada uma busca bibliográfica sobre a abordagem Pikler-Lóczy, mapeando suas relações com os conceitos da educação inclusiva para o segmento da Educação Infantil. Os resultados apontaram poucos trabalhos já existentes com essa problemática, o que levou a basear o estudo nas obras de Falk (2011; 2016) e Mendes (2010) bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para delinear as análises teóricas, por meio de uma pesquisa exploratória. Acredita-se que a abordagem Pikler contribua para uma Educação Infantil Inclusiva desde o início pelos princípios inerentes a sua execução, uma vez que sua estruturação defende propostas desafiadoras para o coletivo de crianças além de apresentar ideias coerentes com a atenção precoce, que é o modo como o Atendimento Educacional Especializado atua na Educação Infantil.

Palavras-chave: Abordagem Pikler; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The early childhood stage is essential for the acquisition of essential skills for the integral development of the individual. In this context, the present study seeks to analyze the contributions of the Pikler-Lóczy approach to the construction of an inclusive early childhood education. A bibliographic search was carried out on the Pikler-Lóczy approach, mapping its relations with the concepts of inclusive education for the Early Childhood Education segment. The results showed few existing works with this problem, which led to base the study on the works of Falk (2011; 2016) and Mendes (2010) as well as on the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) to outline theoretical analyses, through exploratory research. It is believed that the Pikler approach contributes to an Inclusive Early Childhood Education from the beginning due to the principles inherent in its execution, since its structure defends challenging proposals for the collective of children, in addition to presenting ideas consistent with early care, which is the way how the Specialized Educational Service operates in Early Childhood Education.

Keywords: Pikler Approach; Child education; Inclusive education.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E-mail: brenda.mirelle@ufms.br e daniela.marcato@ufms.br

INTRODUÇÃO

Desde as primeiras aulas sobre Educação Infantil fiquei encantada pela forma ----que os estudos da médica húngara Emmi Pikler propunham para as instituições educativas o respeito integral à criança, valorizando dentro de suas vertentes as relações de afeto, o movimento livre do bebê/criança, a vida cotidiana e suas incríveis possibilidades de descobertas e colocando a figura do professor como adulto referência, como mediador do processo de aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento da criança (FALK, 2016).

A proposta de Pikler orienta os educadores a moldar seu olhar e escuta, transformando os mesmos com a sensibilidade para com as necessidades emocionais, fisiológicas e cognitivas da criança. Reconhece a infância como categoria histórica e permanente na estrutura social, sendo essa construída integralmente pelas crianças, em toda a sua potencialidade, especificidades e múltiplas linguagens (FALK, 2011).

Ao estagiar (remuneradamente) em uma instituição que trazia esses conceitos como inspiração para suas práticas, questionei-me se as ações norteadas pelas propostas de Pikler poderiam contribuir para uma educação inclusiva desde as primeiras etapas da vida. Ou seja, se um ambiente pensado previamente e preparado com intencionalidade, considerando o bebê como um ser potente, poderia contribuir para a promoção de descobertas potencialmente importantes para qualquer criança, seja no âmbito físico-motor, social, cognitivo ou emocional. Tais percepções ficaram mais latentes em um determinado momento desse estágio quando me deparei com vários bebês/crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Hiperatividade e Síndrome de Down matriculadas ali. Não se tratava apenas de crianças com diagnóstico “fechado”, mas também daquelas cujas famílias relataram uma série de dificuldades, fossem de socialização, motricidade simples e de autonomia, por exemplo, exigindo de nós educadores alguns pontos de atenção.

A partir disso, observei elementos desses estudos que poderiam ser relevantes para pensar uma educação inclusiva para todas as crianças, a partir de uma Educação Infantil de real qualidade, bem planejada e acompanhada em todos os aspectos. Para tanto, me debrucei em entender as práticas pedagógicas elaboradas por Emmi Pikler que contribuíram com a inclusão de todas as crianças, desde a primeiríssima infância.

Relacionar a Educação Infantil e a educação inclusiva deveria ser uma tarefa fácil, visto que há muitos discursos sobre inclusão e igualdade, todavia, nos encontramos em um impasse. Apesar de cada vez mais encontrarmos crianças com deficiência matriculadas em instituições comuns de ensino, não quer dizer que a inclusão esteja acontecendo efetivamente. Ao abordarmos sobre a Educação Infantil, precisamos ponderar as características específicas dessa etapa educacional levando em consideração as necessidades (fisiológicas, emocionais) que os bebês e as crianças pequenas trazem consigo desde os primeiros meses de vida. Isso significa olhar para a criança como um ser potente, social, que está a todo momento em processo aquisição de novas habilidades e, por consequência, em aprendizagem diária.

Esse embasamento é de suma importância para nortear as práticas pedagógicas com todas as crianças da Educação Infantil e não apenas para aquelas que são público alvo da Educação Especial. Ao pensarmos nos espaços de forma organizada e intencional para todo esse público, vamos ao encontro do que Picollo (2022) aponta, afirmando que:

Isso certamente exercerá um impacto positivo sobre todo o processo de desenvolvimento, possibilitando que essa inclusão, que diz respeito a todos, seja vivenciada não apenas pelo acesso aos espaços, mas também pela permanência e sucesso da parcela da população historicamente alijada dos espaços dominantes na apropriação dos saberes acumulados pela humanidade” (PICOLLO, 2022, p. 544).

Dessa forma, para que a criança possa ter desde um desenvolvimento seguro desde os primeiros meses de vida, é necessário que todo o ambiente seja humanizador, desde os cuidados relacionais que dizem respeito a esfera afetiva entre o adulto e a criança, quanto aos cuidados rotineiros com os aspectos biológicos do corpo, como o que tange uma boa qualidade na alimentação e cuidados com a higiene. O sucesso de uma Educação Infantil que preze o desenvolvimento integral do indivíduo, deve-se à importância que é dada para as necessidades da criança e a afetividade em executar as ações.

É próprio da natureza do trabalho na Educação Infantil trabalhar com a perspectiva do cuidar e do educar, com práticas que visem a educação integral da criança, antes de uma preocupação apenas cognitiva. Tais princípios são muito coerentes com o propósito de uma inclusão escolar que considere que todas as crianças possam estar ali, independentemente de suas respostas cognitivas. Sendo assim, o trabalho com a primeira infância baseia-se na importância das relações, da comunicação, da organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês e crianças bem pequenas, assim

como na participação delas no que acontece nas instituições de Educação Infantil (MELLO, 2011).

Nesse sentido, com base em uma perspectiva que visa encontrar mais humanização nas práticas dentro das instituições educativas, busco, nos princípios orientadores da abordagem de Emmi Pikler, discutir suas contribuições para uma Educação Infantil de qualidade para todos. A proposta de Pikler, a partir do trabalho realizado no Instituto Lóczy, instituiu quatro princípios básicos sobre o cuidado com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos:

A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas; O valor das relações pessoais estáveis da criança e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial e da forma e do conteúdo especial dessa relação; Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante; O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (FALK, 2011, p. 28).

De acordo com Falk (2011, p. 28), esses princípios organizavam todo o cotidiano das crianças, seja individualmente ou em suas relações em grupo. Além de organizar todo o espaço e as práticas dentro do espaço da instituição educativa. Os estudos piklerianos também apontam a importância de atendermos cada criança conforme sua necessidade individual. Quando se reflete sobre várias possibilidades de crianças com necessidades educacionais especiais, não somente as que têm deficiência, pode-se colocar em evidência qualquer indivíduo que requeira necessidades educacionais específicas do seu momento de vida e que não necessariamente sejam relativas à deficiência, altas habilidades ou transtorno do espectro autista. A necessidade de um olhar atento e especial em algum momento de sua trajetória de aprendizagem pode ser requerido.

As contribuições de Emmi Pikler trazem como um de seus pilares a construção da autonomia, sem ranqueamento ou distinção dos sujeitos. “[...] Aqueles que se desenvolvem mais devagar do que a média não só têm o direito a fazê-lo assim, mas também têm de ter as suas razões que devem ser respeitadas” (FALK, 2016, p. 47). Quando se reflete sobre o respeito às diferenças, e às potencialidades de cada criança, é

necessário que lhes sejam oferecidas as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

Os preceitos de respeito integral pela criança, ao seu tempo e ritmos nos cuidados diários, respeito pelo vínculo afetivo com o adulto referência através de um apego seguro, respeito pela autonomia, pelo brincar livre e pela motricidade, merecem destaque nas discussões da Educação Infantil inclusiva para que haja qualidade nessa etapa basilar da educação (MOREIRA; SODRÉ; GOMES, 2022). Nesse sentido, com os princípios orientadores trazidos pela abordagem pikleriana, o presente trabalho busca discutir as contribuições dos estudos da pediatra húngara Emmi Pikler para a concepção de uma educação inclusiva, cujas práticas possam ser pertinentes para qualquer criança, englobando aquelas que são público alvo da Educação Especial, mas que nos primeiros anos de vida possam ter ou não a confirmação de condições específicas (deficiências, síndromes) ou apenas apresentem um “desenvolvimento lento ou diferente”, segundo a referida abordagem, na primeira infância (FALK, 2016).

Isso posto, o presente trabalho apresentará suas análises em quatro sessões, apontando alguns princípios para a construção de uma educação inclusiva, os parâmetros em que a Educação Infantil se constitui, o surgimento e os princípios norteadores da Abordagem Pikler, e por fim, as contribuições desses estudos para a construção de uma Educação Infantil inclusiva e de qualidade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva está atrelada aos processos decorrentes da Educação Especial. No Brasil, iniciou-se como uma forma de substituição ao ensino comum para aqueles sujeitos que tinham alguma deficiência e não se enquadravam nos padrões escolares esperados. Essa concepção perdurou por muito tempo, resultando em práticas que se prendiam exclusivamente nos aspectos relacionados à deficiência.

[...] Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, p. 2).

No que se refere à perspectiva da educação inclusiva, os estudantes não devem ser segregados em escolas exclusivas para pessoas com deficiência para que sua aprendizagem aconteça. A inclusão deve compor as práticas pedagógicas de qualquer instituição escolar de qualidade. Assim, a Educação Especial passa a ser uma modalidade que perpassa todas as outras etapas da educação.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2008, p. 6)

A educação inclusiva traz consigo a ideia da garantia de oportunidades de acesso aos diferentes contextos institucionais, reconhecendo as diferenças e enfrentando as desigualdades. Sua operacionalização tem sido garantida por dispositivos e normativas legais, a exemplo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que determinou a reorganização dos sistemas educacionais na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as outras e atua por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao seu público alvo, composto por pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e pessoas com transtorno do espectro autista.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...] Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento

educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 11).

Na educação inclusiva, alunos e professores são aprendizes, compartilham conhecimentos, aprendem de diversas maneiras e não se enquadram em resultados padronizados pela rígida escola tradicional. Optar por uma educação inclusiva é buscar adentrar na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva visa acolher todas as pessoas, sem exceção. Pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.

O sucesso de uma escola inclusiva está em consonância com um currículo bem estruturado, infraestruturas acessíveis, uma organização escolar humanizada, uma pedagogia centrada em todas as crianças, avaliação condizente com as especificidades de cada uma delas e também em atividades extracurriculares, como a formação continuada de professores que complementam o processo. Implica na transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. É o que Mantoan (2003, p. 14) chamou de “cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Hoje, um dos desafios para as especificidades da Educação Infantil é o de avançar o olhar para um “cuidar e educar” que considere práticas pautadas em uma educação inclusiva, integrada à uma perspectiva mais humanizadora com bebês e crianças bem pequenas. A primeira infância é baseada na importância das relações, da comunicação, da organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês e crianças bem pequenas, assim como na participação delas no que acontece nas instituições de Educação Infantil (MELLO, 2011).

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 12).

Para a Educação Infantil, o AEE deve ocorrer por meio da atenção precoce, que é um conjunto de práticas que visam contribuir com o desenvolvimento da criança quando já se sabe que há alguma necessidade específica de intervenção. A atenção precoce é fundamental visto que os primeiros anos de vida são imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança. Todavia, apesar da etapa favorável, não devemos fazer qualquer estímulo, em qualquer ambiente e de qualquer forma. O ambiente educativo deve ser pensado com sensibilidade para que as práticas ali exercidas atendam a todas as crianças conforme suas necessidades individuais e coletivas.

O principal objetivo da Atenção Precoce (AP), a partir da vertente preventiva, é fazer com que as crianças que apresentam transtornos em seu desenvolvimento ou possuem o risco de vir a apresentá-los recebam as intervenções necessárias para promover e potencializar o seu desenvolvimento possibilitando-lhes sua integração no ambiente familiar, escolar e social, assim como sua autonomia pessoal (GAT, 2000 apud SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012, p. 67).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda que, a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, é essencial para a construção de uma série de habilidades para o desenvolvimento integral do indivíduo e por isso, cita a “estimulação precoce” como pertinente para promover com riqueza de detalhes e cuidados estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, a fim de afunilar o respeito e a valorização da criança em todas as suas dimensões e características individuais.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 12).

Compreende-se que, apesar dos termos diferentes “atenção” ou “estimulação” precoce ambos podem ser considerados sinônimos e dizem respeito à intervenção realizada na Educação Infantil para promover um melhor desenvolvimento da criança.

Visa um desenvolvimento também pedagógico, mas acima de tudo, integral, sem uma perspectiva reabilitativa ou de lidar apenas com um déficit.

A atenção precoce, por sua vez, não pode ser vista, exclusivamente, sob a vertente da reabilitação, da intervenção psicossocial ou da educação. Todavia, deve fazer parte de um processo integral que tem como fim último o desenvolvimento harmônico de crianças integradas aos contextos em que vivem (SOEJIMA e BOLSANELLO, 2012, p. 68).

Os ambientes da Educação Infantil devem ser valorizados enquanto espaços de aprendizagens e sua infraestrutura deve ser projetada para atender a todas as crianças, levando em consideração as ações pedagógicas, quantidade de crianças, espaços externos para a exploração, protocolos de biossegurança, acessibilidade e adequação com a regionalidade. No que diz respeito à esfera pedagógica, os profissionais que ali atuam devem, além de receber uma formação especializada, se sentirem valorizados e integrados harmonicamente.

Observa-se que, em vista de suas particularidades, a educação infantil tem um forte componente de prevenção, mas também deve primar por sua qualidade [...] é de fundamental importância considerar os efeitos das condições precárias do ambiente da creche (espaços inadequados, falta de apoio pedagógico, muitas crianças, professores estressados, entre outras) sobre a experiência da criança pequena (SOEJIMA e BOLSANELLO, 2012, p. 67)

Para tanto, ao abordar sobre princípios de inclusão na Educação Infantil faz-se pertinente elucidar aspectos intrínsecos a essa etapa educacional, que se difere substancialmente das outras etapas educativas, justamente pelo público alvo que atende. Será apresentada na sequência a compreensão sobre Educação Infantil e os principais pilares dessa etapa educativa.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PREMISSAS FUNDAMENTAIS

Houve uma significativa trajetória histórica para se conceber a infância e a criança tal qual como se compreende atualmente. Durante muito tempo essa etapa do desenvolvimento humano foi ignorada e não entendida em suas especificidades. Ariès (1981, p. 57) aponta que “[...] a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”. Isso expressa

a visão de criança como um ser passivo, incapaz de se posicionar sobre suas vontades. A falta de autonomia requereria que alguém realizasse seus cuidados rotineiros. Os primeiros espaços destinados às crianças executavam suas funções como mero assistencialismo. Redin, Gomes e Fochi destacam que:

Antes da institucionalização das crianças dessa faixa etária, havia arranjos alternativos para as famílias que necessitassem de tal apoio, o que, contudo, não era comum. O que prevalecia como forma de atendimento era o cuidado materno. Esses arranjos aconteciam em casas de parentes, com mães mercenárias, em lares substitutos ou nas chamadas “rodas dos expostos” ou “rodas dos rejeitados” (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 33).

Santos (2013) destaca da mesma maneira que os locais que se dedicavam às crianças priorizavam apenas os cuidados diários. O autor explicita que “somente no final do século XVIII a criança passou a ser vista como sujeito de necessidades e surgiram os jardins de infância, configurando-se as primeiras intenções pedagógicas nas instituições de educação infantil” (SANTOS, 2013).

Considerando a realidade brasileira, as instituições educativas para a infância hoje são espaços reconhecidos e é direito das crianças estarem nestes ambientes vivenciando e aprendendo.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (DCNEI, 2010, p. 7)

Em nossa realidade brasileira, algumas legislações foram elaboradas para atender a criança e suas necessidades. A educação para elas passou a ser direito, podendo ser oferecida tanto pela esfera pública quanto privada. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a etapa da educação que conhecemos hoje como educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, atribuindo como a primeira etapa da educação básica, sendo a partir desse momento, uma responsabilidade efetiva da Secretária de Educação. De forma igualmente importante, a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), promoveu mudanças ainda mais

significativas na área da educação infantil e a partir dele criança passou a ser considerada como um indivíduo, cuja identidade ainda está em processo de construção, tornando esta etapa de suma importância para toda a sociedade (SANTOS, 2013, p. 01).

A nomenclatura infância, apesar de geralmente usada para se referenciar uma etapa da vida do ser humano não diz respeito apenas à idade, mas sim a todo um aparato social.

Infância é um conceito socialmente construído que, embora correlacionado ao desenvolvimento biológico e maturacional da espécie, não é determinado por ele, mas, sim, pela complexidade atinente à atividade laboriosa exercida pelos adultos em relação à natureza externa (PICOLLO, 2022, p. 536)

Diante dessa compreensão, as práticas dentro nas instituições educativas precisam considerar as especificidades das crianças para ser possível que elas estejam no centro do processo educativo, de forma harmônica e protagonizada, priorizando o conhecimento como algo obtido pela própria criança, numa relação de construção em que o papel do adulto é de mediador dessa aprendizagem (FOSSILE, 2010). Para tanto, é preciso falar de uma escuta profunda sobre a narrativa das crianças, em que o professor se detém, de fato, a compreender o significado desse conteúdo. Rinaldi (2012) defende que essa deveria ser parte permanente da prática pedagógica dos professores, sobretudo, aos profissionais da primeira infância. “[...] Por trás do ato de *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse” (RINALDI, 2012, p. 124). Observar os interesses das crianças é atentar que também o ambiente da Educação Infantil deve ser preparado intencionalmente para que as crianças desenvolvam os conhecimentos e aprendizados, tendo como referência a faixa etária, mas especialmente o seu próprio desenvolvimento. As propostas e práticas pedagógicas precisam considerar isso.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Educação Infantil deve se estruturar em interações e brincadeiras. Pois, as crianças interagem nas brincadeiras, nos jogos, nas falas, nos olhares e utilizam de múltiplas linguagens para se comunicar com seus pares, com os adultos e com o ambiente, assim através de suas interações constroem relações, e, entre elas, produzem culturas infantis. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI. 2010, p. 12).

Para que as vivências sejam significativas para as crianças é preciso considerar que ambiente educativo seja acolhedor. As primeiras relações de afeto e segurança que o bebê geralmente tem antes de chegar à instituição educativa são aquelas que construiu dentro de seu ambiente familiar, sobretudo, com seus pais:

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 13).

Isso posto, é essencial que este ambiente lhe ajude a encontrar segurança e bem-estar, contudo, não é só necessário que o espaço seja acolhedor e caloroso, é imprescindível que ele seja estável, permitindo à criança que desde seus primeiros meses progressivamente consiga regular-se para se estabilizar e se encontrar dentro daquele novo lugar, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se (FALK, 2016, p. 25). A “separação” da criança de sua família, em especial da figura de maior apego, por exemplo, a mãe, exige cuidado e, principalmente, sensibilidade para acontecer de forma gradativa, para que a criança não sofra com mudanças repentinas em seu cotidiano. Diante disso, Falk (2016) explica que a estabilidade afetiva com os bebês e crianças é indispensável em cada uma das etapas, pois sem uma continuidade pensada e planejada cuidadosamente, a criança poderá sofrer com mudanças inesperadas, perdendo a referência que já havia construído.

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 13).

Para que o trabalho na Educação Infantil seja de qualidade é importante enfatizar a importância do diálogo, que deve se fazer presente em todos os momentos da rotina. Ele é a comunicação necessária com o bebê/criança, seja verbalmente, pelo olhar, pela

sequência de ações que serão realizadas. Assim, Falk (2011) ressalta que a comunicação da atividade ao bebê, a antecipação das ações, lhe proporciona um sentimento de satisfação e o instiga a viver essas experiências. Para que isso ocorra, o adulto/educador deve planejar as vivências e os espaços com intencionalidade pedagógica. Ortiz e Carvalho (2012, p. 62) dizem que “a maneira como organizamos os espaços e o tempo, por meio da rotina, determina maior ou menor integração das dimensões do desenvolvimento humano e do cuidar e educar”.

Outro aspecto basilar da Educação Infantil diz respeito à compreensão sobre o brincar e o aprender da criança. As maiores aquisições de uma criança são conseguidas pelo brincar e explorar. Vygotsky (1988) afirma que o brinquedo e as brincadeiras ensinam a desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. É durante a brincadeira que a criança se relaciona com seus pares, aprendendo a dividir e viver em coletivo, explorando e descobrindo sobre seu corpo e sobre o mundo ao seu redor. Ramalho (2000) postula que:

Brincar é importante porque é uma atividade que oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa, a criança brinca e desenvolve-se na brincadeira. Brincar é diversão e prazer. O brincar possibilita experimentação, invenção, descoberta. Quando brinca, a criança se exercita e desenvolve habilidades motoras, além disso, a atividade de brincar é fundamental à saúde física, intelectual e afetiva (RAMALHO, 2000, p. 66).

Diante das ideias basilares do que se espera como uma Educação Infantil de qualidade, é pertinente apontar as contribuições da obra de Emmi Pikler para a educação da infância.

A ABORDAGEM PIKLER

Emmi Pikler nasceu em Viena na Áustria, formando-se médica em 1927 na “Medical University of Viena” e se especializou em pediatria. Ela viveu em Budapeste na Hungria, e foi lá que ela desenvolveu estudos sobre as crianças, que posteriormente saíram do ambiente da saúde para o da educação também, pois além de atuar como médica, também era diretora de um orfanato, o Instituto Pikler Lóczy, cujo objetivo era acolher crianças num contexto pós Segunda Guerra Mundial (INSTITUTO LÓCZY).

Emmi Pikler produziu seus estudos com base na observação do que ela acreditava serem as verdadeiras necessidades da criança, sobretudo, os bebês, de zero a três anos. Falk (2016) relata que a médica expunha que as crianças que estavam em seu orfanato por uma série de fatores da época, não tinham experiências maternas, e que se fazia necessário que seu desenvolvimento acontecesse em um contexto de coletividade. Atualmente, o instituto não funciona mais como orfanato; é uma creche pública e também um centro de formação de professores, médicos, psicólogos e estudiosos do tema pequena infância (FOCHI; CARVALHO; DRECHSLER, 2016).

Ao observar o crescimento de sua filha e sua aquisição de novas habilidades, Emmi Pikler a colocou em seus “experimentos”. Contudo, a criança nunca era colocada em uma situação em que não tivesse capacidades de se livrar sozinha e havia sempre uma certa monitoria sobre ela. Falk (2011) ressalta que a partir dessas observações iniciais com sua filha, Pikler pôde moldar seu olhar sobre criança ser um ser explorador e que buscava experienciar tudo o que o mundo lhe oferecia.

Como o desenvolvimento de sua filha respondia a todos os aspectos às suas expectativas, Emmi Pikler passou a trabalhar, com o mesmo espírito, em pediatria familiar durante mais de dez anos com a educação de mais de 100 bebês e crianças pequenas. Graças ao apoio que deu aos pais com seus conselhos refletidos e minuciosos, baseados em observações regulares e permanentes, eles aprenderam, em primeiro lugar, a ter confiança na capacidade de desenvolvimento de seus filhos (FALK, 2011, p. 26).

A autora também relata em seu texto que o adulto tem papel de extrema relevância no processo de desenvolvimento integral da criança. Isso pode ocorrer através do olhar sensível e da qualidade do cuidado do educador para com essa criança. Nesse sentido, o adulto deve criar condições favoráveis, que permitam às crianças desenvolverem-se emocional, afetiva, psicomotora e intelectualmente. O valor da atividade autônoma é evidenciado nessa perspectiva no momento em que o adulto de forma coerente e respeitosa, identifica a criança como um ser livre, que não limita as ações individuais de construção de aprendizagens nem pula etapas do desenvolvimento, mas demonstra-lhe segurança, por meio do vínculo afetivo construído durante todo o tempo em que essa criança está na instituição educativa.

Desde os primeiros anos de vida, a criança, além de estabelecer vínculos, tem capacidade para compreender o seu papel nos espaços do seu cotidiano a partir do sentimento desenvolvido ao realizar as vivências sozinhas, entendendo que ela própria é

um ser inteiramente competente. Participar de forma direta das atividades que a envolvem, seja de exploração ou cuidados, revela toda a sua potencialidade.

Diante dessas perspectivas é pertinente a análise dos aspectos dos estudos de Pikler que possam contribuir para uma Educação Infantil inclusiva, com o potencial de oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças que dela fizerem parte.

DELINEAMENTO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

Com o objetivo de encontrar trabalhos que relacionassem uma Educação Infantil inclusiva com a abordagem Pikler-Lóczy, procedemos uma consulta nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES/Ministério da Educação (MEC), Google acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na revista eletrônica Zero-a-seis. Foram usados descritores: “Abordagem Pikler”, “Abordagem Pikler-Lóczy”, “Abordagem Pikler AND inclusão”, “Abordagem Pikler AND desenvolvimento lento e/ou diferente” e “Pikler AND educação infantil AND inclusão”. Os termos “desenvolvimento lento ou diferente” foram utilizados com foco em refinar as buscas sobre o assunto, visto que, essa é a nomenclatura utilizada pelos autores ao tratar de crianças com deficiência dentro da perspectiva da abordagem de Emmi Pikler, na análise do livro “Abordagem Pikler: educação infantil” (FALK, 2016). Os resultados das pesquisas nos bancos de dados foram escassos, visto que muitos dos trabalhos encontrados se dedicam apenas à apresentação e contextualização da abordagem, além da maioria não traçar ligações com a educação inclusiva, sobretudo, no que se refere à Educação Infantil.

Os materiais encontrados, que relacionam o potencial da abordagem pikleriana sobre o desenvolvimento da criança, estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Tabela de levantamento bibliográfico

Base de dados	Resultados encontrados	Trabalhos selecionados
Periódicos CAPES/MEC	1	1
Google Acadêmico	174	2
BDTD	1	0
Revista Zero-a-Seis (UFSC)	1	1

Fonte: LIMA e MARCATO (2022, p.)

Crítérios de inclusão: Trabalhos da área da educao, em Língua Portuguesa, que tratam da abordagem Pikler-Lczy dentro da etapa da Educao Infantil em consonância com a perspectiva da educao inclusiva.

Crítérios de exclusão: Trabalhos que não são da área da educao, em outros idiomas que não sejam a Língua Portuguesa, que não tratam da abordagem Pikler e/ou educao inclusiva.

Quadro 2 - Tabela de trabalhos selecionados

Autor/Ano	Título	Link de acesso
Rafael Ferreira Kelleter e Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)	Contribuies da Abordagem Pikler para se Pensar a Inclusão na Creche: Notas sobre a Formao de Professores de Educao Infantil	https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1111
Ana Maria Campos Corado (PUC-GOIAS)	Abordagem Pikler: contribuio para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com necessidades de inclusão visando a sua efetivao na educao infantil	https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3737
Kerolyn Christina Moreira, Catia Lacerda Sodré e Suzete Araujo Oliveira Gomes (UFF)	Princípios orientadores da abordagem Pikler: o olhar pikleriano sobre a perspectiva da educao inclusiva	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/83643

Fonte: LIMA e MARCATO (2022)

Encontramos poucos trabalhos diretamente relacionados, que apenas mostrassem o potencial da abordagem pikleriana sobre o desenvolvimento da criança. Dentre os resultados encontrados, apenas três trabalhos foram selecionados, por trazerem aspectos relevantes para essa pesquisa.

De forma geral os trabalhos são interessantes e trazem aspectos muito relevantes, focando principalmente na afetividade. O texto de Corado (2021), aborda, além da afetividade, a questão da visão capacitista, em que as capacidades das crianças são medidas pela deficiência e/ou condio que tem, utilizando como autores principais Judit Falk (2011), Zilda de Moraes Ramos de Oliveira (2011), Suzana Soares (2021), Alex Duarte (2021). A questão da afetividade como ponto central de sua análise sobre as práticas dentro da abordagem Pikler-Lczy para se efetivar a inclusão na Educao Infantil, aponta aspectos de diferença entre a autonomia de aprendizagem e a autonomia

de vida, além de argumentos para a desconstrução do capacitismo que apenas vê a deficiência e limitações.

O artigo de Kelleter e Carvalho (2019), traçam suas principais considerações no que se refere à importância da afetividade e adulto referência para a construção da inclusão em ambientes nas creches, além de trazer uma análise sobre a formação de professores, a qual, segundo os autores, deve se pautar em uma pedagogia dos detalhes onde a prática deve respeitar os tempos, nos cuidados básicos, no vínculo apego seguro, na autonomia (KELLETER; CARVALHO, 2019).

O terceiro trabalho de Moreira, Sodré e Gomes (2022) apontou princípios gerais dos estudos Piklerianos e da educação inclusiva, mas, sobretudo a análise do capítulo intitulado “Desenvolvimento lento ou diferente, de Judit Falk (2016), foi priorizada.

Notamos que nos três trabalhos existe uma fragilidade no que se refere aos aparatos normativos. Há uma ou duas citações/relações nesses trabalhos sobre as Diretrizes, BNCC e outros textos que estão dentro das políticas voltadas à Educação Infantil. Nenhum dos artigos se relaciona às ideias de Mendes (2010), mesmo sendo a grande precursora dos estudos sobre a inclusão nas creches. Utilizam prioritariamente as obras de Mantoan, no sentido da inclusão total. Abordam os aspectos históricos citando alguns marcos legais, relacionados à Educação Especial. Todavia, para alcançar o cerne da etapa da Educação Infantil apenas as obras de Falk são utilizadas como base de interligação com as práticas inclusivas.

Os trabalhos também não se aprofundam na questão da atenção/estimulação precoce, apenas expõem que as práticas desenvolvidas são importantes para que se possa estimular os bebês desde os primeiros meses, quando suas habilidades estão sendo construídas. Porém, não trazem esse diálogo para as especificidades das crianças com deficiência, enfatizando de que forma essas crianças podem se beneficiar estando em uma instituição com essas práticas.

As conclusões dos artigos se assemelham no que diz respeito à importância das práticas da abordagem Pikler para o desenvolvimento integral da criança. Ressaltam que esses princípios merecem destaque nas discussões da Educação Infantil e, principalmente, na interface com o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no espaço pedagógico, auxiliando nas reflexões das professoras sobre a prática pedagógica.

Isso posto, nota-se a escassez de estudos que interligam as duas áreas, sobretudo, que tragam em seu texto os aparatos legais que regulamentam a etapa da Educação Infantil, os quais amparam essa interligação para uma Educação Infantil inclusiva desde os primeiros meses de vida de uma criança.

Nesse sentido, optamos por nos debruçar em obras de referência para abordar as duas vertentes – abordagem Pikler e Educação Infantil inclusiva – para tecer uma análise sobre o potencial delas em prol da educação de todas as crianças. Dialogamos com as obras de Falk “Abordagem Pikler: educação infantil” (2016), “Educar os Três Primeiros Anos, a experiência de Lóczy” (2011), e “Inclusão marco zero: começando pelas creches” de Mendes (2010), entre outros textos adjacentes a fim de construir intersecções entre as temáticas que, segundo nossas hipóteses, poderiam ser coesas entre si.

ESTUDOS PIKLERIANOS E EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Os estudos piklerianos não retratam o enfoque da deficiência, mas abordam sobre o “desenvolvimento lento ou diferente[1]” destacando que durante o desenvolvimento infantil “[...] todas as aquisições mostram uma grande diversidade no que se refere aos detalhes e a idade de sua manifestação. O reconhecimento desta diversidade é indispensável para avaliar o fenômeno de desenvolvimento” (FALK, 2016, p. 45).

Os primeiros anos da vida de uma criança são a etapa mais crítica para a aquisição de uma série de habilidades, sobretudo, os três primeiros anos. A socialização, a linguagem e a construção de sua própria identidade são aspectos do desenvolvimento diretamente influenciados pela forma em que essa etapa geracional é conduzida.

A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é a mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47).

Isso posto, as primeiras experiências com o adulto referência se tornam ainda mais importantes, pois é esse contato afetivo que irá estabelecer e fortalecer essa figura de apego com a criança, fator determinante para todo o processo do desenvolvimento infantil. Portanto, a atuação dos cuidadores da primeira infância deve ser ainda mais

atenta ao observar as crianças que apresentam o desenvolvimento lento ou diferente (FALK, 2016).

Dito isso, é necessário que a criança seja vista como ser potente desde seus primeiros meses, oferecendo a ela um ambiente que estimule a sua curiosidade e seu protagonismo, afim dela mesma criar suas possibilidades de exploração, adquirindo assim novas habilidades essenciais ao seu desenvolvimento. Ao negligenciar o olhar sobre essa fase, corre-se o risco de que a criança tenha suas percepções sobre o mundo e sobre si mesma prejudicadas, e ao avançar as idades as aquisições de novas habilidades sejam cada vez mais difíceis.

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde (MENDES, 2010, p. 48).

A criança com desenvolvimento lento ou diferente será vista dentro da abordagem pikleriana em sua singularidade e individualidade, assim como todas as crianças. Através do olhar atento da educadora é possível promover um ambiente que acolha as necessidades dessas crianças e possibilite tentativas, descobertas e experiências que promovam a aquisição de novas informações pela autonomia de mover-se. As experiências vividas pela criança constituem-se como fonte de prazer, satisfação e sentimento de eficácia (FALK, 2016). Da mesma forma, a autora alerta que as tentativas de intervenções com o intuito de acelerar o desenvolvimento podem acabar acarretando em uma desorganização dos processos individuais de elaboração que a criança precisa vivenciar.

Contudo, ao pensarmos em crianças que desde o início da vida apresentam um desenvolvimento diferente, necessitando de olhar educacional especial, as práticas de estimulação precoce se fazem relevantes, sobretudo, ao direcionarmos essa conduta ao ambiente educacional. As necessidades individuais das crianças e suas famílias devem ser consideradas de forma importantíssima dentro do processo. As intervenções devem ser intencionalmente pensadas e planejadas, a partir das relações de afeto, observação sensível e diagnósticos. Buscando incluir essas crianças dentro de um sistema educacional junto com seus pares com desenvolvimento típico, “a inclusão é definida como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico” (MENDES, 2010, p. 50).

A criança precisa ter uma base sólida, construída por ela mesma para praticar e alcançar os próximos estágios de desenvolvimento e se aperfeiçoar, com liberdade e autonomia e não através de condicionamentos e intervenções diretas do adulto (FALK, 2016).

Em minha opinião, ao invés de exigir das crianças tarefas cada vez mais discordantes daquelas que seriam capazes de fazer por elas mesmas, seria melhor que cada uma pudesse exercer suas próprias possibilidades de uma maneira ativa, rica e variada, de acordo com seu próprio nível, no lugar de forçá-las a se sentirem permanentemente atrasadas em relação ao que se espera delas (FALK, 2016, p. 49)

Nesse sentido, a atenção precoce pode atuar propondo desafios à criança com deficiência, contudo, que estejam alinhados com as ideias piklerianas, iniciando com a organização do ambiente, por exemplo.

A autora também reforça a importância da repetição das situações cotidianas, como manter a sequência nos momentos de alimentação, banho e demais situações da rotina. Quando a criança vivencia com previsibilidade os acontecimentos isso contribui para a sua segurança e bem-estar nesse espaço, principalmente para a criança com deficiência. “É fácil observar que, para as crianças com necessidades especiais, qualquer modificação, por menor que seja, provoca inquietude, mesmo quando a mudança implica algo agradável” (FALK, 2016, p. 51).

É no momento do brincar que podemos observar o quão imensa e complexa é a imaginação de uma criança. Percebemos a evolução da sua relação com as outras crianças, aprendendo a dividir e viver em coletivo, explorando e descobrindo sobre seu corpo e sobre o mundo ao seu redor. Por isso, é necessário que o espaço do brincar seja pensado com tamanho cuidado e sensibilidade, buscando atender a todas as crianças,

[...] por meio da participação em ambientes mais desenvolvidos e esse tem sido um dos principais argumentos utilizados para apoiar programas inclusivos na Educação Infantil. Ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados. Os estudos indicam ainda que, com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem adquirir habilidades complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos (MENDES, 2010, p. 58)

Ao tratarmos da inclusão dentro da etapa da Educação Infantil, devemos considerar que as crianças nascem livres de preconceitos. Sendo a fase ideal para se quebrar estigmas sociais, e a discriminação com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitações, pois o olhar e as ações das crianças frente as diferenças são diferentes ao se comparado com a de um adulto.

As crianças com desenvolvimento típico são, em geral, alheias às diferenças de seus companheiros com alguma deficiência e, embora façam perguntas para tentar entendê-los, em geral, elas não fazem juízo de valores, mas sim, demonstram interesse e abertura em seus questionamentos (MENDES, 2010, p. 52)

Dessa forma, toda a equipe pedagógica, sobretudo os educadores, devem buscar fazer com que uma perspectiva inclusiva esteja presente em todos os ambientes e práticas da instituição educativa desde a primeira infância, colocando a criança com desenvolvimento diferente no centro de seu processo de aprendizagem, assim como as demais, porém, perseguindo as metas individualizadas estabelecidas para as crianças que requerem maior atenção.

Em resumo, os estudos sobre o impacto da inclusão indicam que a participação e pertinência da criança com necessidades educacionais especiais é a variável chave e ela depende de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor. Assim, os professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola (MENDES, 2010, p. 57).

Considerando as contribuições trazidas anteriormente, é preciso pensar sobre o desenvolvimento lento ou diferente pautados na formação de um olhar atento, sensível e preparado do profissional que atua na Educação Infantil não só pensando na deficiência em si, mas no sujeito em sua singularidade. Destaca-se a importância da professora que atua diretamente com bebês e crianças bem pequenas de zero a três anos a refletir sobre as experiências, o cotidiano, o cuidado, o movimento e o brincar livre.

É pertinente encerrar com a contribuição da Mantoan:

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação a capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares [...] O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e

limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece (MANTOAN, 2011, p. 62).

Não há como estabelecer limites prévios para aprendizagem, especialmente em se tratando das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo central de analisar as contribuições das práticas existentes dentro da abordagem Pikler-Lóczy e suas aproximações com a educação inclusiva, nos debruçamos a conhecer melhor as duas vertentes, analisando suas semelhanças no que se refere ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças desde a Educação Infantil. Sendo a infância a fase mais propensa e significativa para aquisição de habilidades e conhecimentos sobre o mundo, as práticas pedagógicas pensadas com sensibilidade de detalhamento, tendo como ponto central a criança e suas necessidades individuais e coletivas estimulam e enriquecem todo esse processo.

Dessa forma, a princípio buscamos trazer os conceitos que permeiam a educação inclusiva e que nos mostram que a instituição educativa e o professor devem adequar suas práticas de maneira que todos os alunos sejam igualmente incluídos independentemente de possuir ou não uma deficiência. Em seguida, resgatamos alguns estudos sobre as concepções de infância e os aspectos que constituem a etapa educacional da Educação Infantil. No Brasil, é direito das crianças estarem nestes ambientes educacionais experienciando novas possibilidades de aprendizagem, através das interações, brincadeiras, afetividade e segurança, sobretudo, com seus pares.

Trazemos também, os princípios basilares dos estudos Piklerianos que fortalecem a necessidade de um olhar e escuta sensível às necessidades das crianças desde os primeiros meses de vida, para que as mesmas possam utilizar de suas múltiplas linguagens para expor suas potencialidades frente às ações cotidianas. Atrelado a essas concepções, evidenciamos a ligação direta entre a abordagem Pikler e a educação inclusiva para a construção de uma educação infantil de qualidade, com uma base organizacional sólida, que possibilite a criança praticar suas habilidades e alcançar as etapas do desenvolvimento e se aperfeiçoar, com liberdade, segurança e autonomia.

Portanto, concluímos que o olhar de Emmi Pikler sobre a infância pode se interligar diretamente com as práticas trazidas pela perspectiva da educação inclusiva,

uma vez que a atenção precoce se faz-se pertinente para promover com riqueza de detalhes e cuidados, estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, a fim de afunilar o respeito e a valorização da criança em todas as suas dimensões e características individuais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, RJ. LTC –Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica. Parecer 20/2009 -Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 outubro de 2022.

CORADO. A. M. C. Abordagem Pikler: contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com necessidades de inclusão visando a sua efetivação na educação infantil. 2021.

FALK, Judit. (Org.). Abordagem Pikler: educação infantil. 2. ed. Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FALK, Judit. (Org.). Educar os Três Primeiros Anos, a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio; CARVALHO, Carina; DRECHSLER, Claudia F. Bergamo. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In: Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>> Acesso em: 21 de outubro de 2021.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em:

http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf.

KELLETER, R. F.; CARVALHO, R. S. de. Contribuições da Abordagem Pikler para se Pensar a Inclusão na Creche: Notas sobre a Formação de Professores de Educação Infantil. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

INSTITUTO LÓCZY. Disponível em: <https://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-1%C3%B3czy>. Acesso em: 17 de outubro de 2022

MANTOAN, Maria Tereza Egler, Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? SP: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Prefácio à segunda edição brasileira. In: Educar os Três Primeiros Anos, a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MOREIRA, K. C; SODRÉ, C. L.; GOMES S. A. O. Princípios orientadores da abordagem Pikler: o olhar pikleriano sobre a perspectiva da educação inclusiva. Revista Zero-a-Seis. v. 24 n. Especial (2022): Dossiê: Bebês e Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. Interações: ser cuidador de bebês –cuidar, educar e brincar, uma única prática. São Paulo: Blucher, 2012.

PICOLLO, Gustavo Martins. A inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil. Revista Zero-a-seis. v. 24 n. Especial (2022): Dossiê: Bebês e Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

RAMALHO, M. A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil. 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000.

REDIN, M; GOMES, M; FOCHI, P. Infância e Educação Infantil. 2013. São Leopoldo, RS. Editora Unisinos.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, C. A evolução da educação infantil. Web Artigos, 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-educacao-infantil/116440>. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). O Lúdico na Formação do Educador. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOEJIMA, Carolina Santos; BOLSANELLO, Maria Augusta. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 28, n. 43, p. p. 65-79, mar. 2012. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/26404>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 26/12/2022