

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**O BRINCAR LIVRE DOS BEBÊS EM ESPAÇOS  
POTENCIALIZADORES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR**

**SANTOS  
2024**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**O BRINCAR LIVRE DOS BEBÊS EM ESPAÇOS  
POTENCIALIZADORES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR**

Dissertação e Produto Técnico  
apresentados à Banca  
Examinadora da Universidade  
Católica de Santos, como  
exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Psicologia, Desenvolvimento e  
Políticas Públicas.

Orientação: Profa. Dra. Miria  
Benincasa Gomes.

**SANTOS  
2024**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

L732b Lima, Valeria Mariano  
O brincar livre dos bebês em espaços potencializadores  
do desenvolvimento motor / Valeria Mariano de Lima  
; orientadora Miria Benincasa. -- 2024.

344 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de  
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em  
Psicologia, Desenvolvimento e Políticas públicas,  
2024

Inclui bibliografia

1. Brincar livre. 2. Desenvolvimento motor. 3. Bayley III.  
4. AHEND-IS. 5. Abordagem Pikler. 6. Educação de bebês.  
I. Benincasa, Miria. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

LIMA, Valeria Mariano de. O brincar livre dos bebês em espaços potencializadores do desenvolvimento motor. 2024. 344 p. Dissertação e Produto técnico do Programa de Mestrado Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

#### Banca Examinadora

Prof. Dr. Edgar Toschi Dias

Instituição: Universidade Católica de Santos – Unisantos

Profa. Dra. Sylvia Maria Filomena Baldino Nabinger

Instituição: Fundação Escola Superior Do Ministério Público – FMP

Programa: Pós-graduação – Mestrado Profissional

Área de Concentração: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas

Linha de Pesquisa: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais



*Dedico esta pesquisa a todos os bebês da turma do Berçário I-A do ano de 2023 e seus familiares, pela confiança, credibilidade, disposição, coragem e vontade de participar e aprender sobre o desenvolvimento dos bebês. A parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças e vocês contribuíram de maneira significativa e com muita dedicação para que possamos ter maior conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês, e podermos oferecer uma escola mais justa, igualitária e com um olhar voltado à primeiríssima infância.*



## AGRADECIMENTOS

Por quase dois anos intensos de muitas aprendizagens, trocas, transformações pessoais e profissionais durante o período do mestrado, gostaria de expressar a minha gratidão:

A Deus, por ter me dado forças e iluminado o meu caminho para que eu pudesse continuar firme, enfrentando as diversidades e seguindo meus objetivos.

Ao meu pai Henrique (*in memoriam*) meu grande incentivador. Aquele que me entendia pelo olhar e me ensinou a lutar, de maneira digna, para alcançar meus ideais.

À minha mãe Gloria, pela paciência por minha ausência dedicada às leituras e estudos.

À minha orientadora Miria Benincasa, pelo seu acolhimento, compreensão, dedicação, competência e principalmente paciência, a qual está me possibilitando caminhar para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus professores da Unisantos, em especial ao professor Edgar Toschi Dias, por todo seu apoio e dedicação.

À Sylvia Nabinger, Presidente da Associação Pikler Brasil, pela generosidade em aceitar participar da minha banca, contribuindo para finalização da minha dissertação.


À Leila Oliveira, que me apresentou a Abordagem Pikler, pelas conversas, ideias, estudos e trocas, os quais tiveram grande contribuição para minha pesquisa.

Ao Paulo Fochi, por todas suas provocações pedagógicas, as quais foram uma grande inspiração.

À minha amiga e Supervisora de Ensino de Santos Ana Paula Delaporta Rocha, por toda amizade, apoio, dedicação, credibilidade e correções realizadas na edição da pesquisa.

À minha amiga e parceira de sala Marta Avelino, por toda sua dedicação, paciência e profissionalismo, a qual me ajudou diariamente em cada etapa de pesquisa com os bebês.

E, finalmente, a todos os bebês e familiares da turma do Berçário I - A de 2023, pois sem vocês não seria possível.



*“Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas”.*

*(Emmi Pikler)*

LIMA, Valeria Mariano de. **O brincar livre dos bebês em espaços potencializadores do desenvolvimento motor. 2024.** 344 p. Dissertação e Produto técnico do Programa de Mestrado Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

## RESUMO

O brincar é a forma mais verdadeira da infância e tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Por meio do ato de brincar o bebê começa a descobrir o mundo que o rodeia, o seu corpo, os espaços e sua cultura. A Abordagem Pikler vê a criança como um ser potente e capaz de desenvolver-se com autonomia, desde que tenha construído vínculos seguros com seus cuidadores/educadores. A partir desses requisitos, tendo oportunidades de exploração livre, respeitando seu tempo e espaço, ela é capaz de brincar livre e desenvolve sua motricidade. A presente pesquisa tem por objetivo principal investigar a eficácia do brincar livre proposto por Pikler como fator potencializador do desenvolvimento motor de bebês de uma sala de berçário I, de uma escola pública, localizada no município de Santos. Para tal, foram usados como métodos o estudo de campo, o levantamento e o estudo de casos. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados para a avaliação inicial um Questionário Sociodemográfico, aplicado com as 8 famílias que aceitaram participar da pesquisa. Esse instrumento se propôs a obter dados pessoais, ocupacionais, financeiros, além de dados relativos à gravidez, ao parto, pós-parto e à saúde do bebê, a fim de complementar informações que possam ser pertinentes para os resultados da pesquisa. As famílias também responderam à Escala AHMED-IS, que avaliou as oportunidades de espaços, brinquedos e objetos oferecidos às crianças no ambiente domiciliar. Os bebês foram avaliados com a Escala Bayley III em cinco domínios: cognitivo, linguagem, motor, socioemocional e comportamento adaptativo, sendo utilizado para a pesquisa em questão apenas o domínio motor. Após as avaliações, algumas intervenções já foram realizadas no espaço da sala referência e nos materiais oferecidos aos bebês na escola, a fim de contemplar as fragilidades e/ou continuar desenvolvendo possíveis habilidades. A partir dos resultados, foram realizados estudos de casos de 8 bebês. A pesquisa conta também com uma revisão de literatura sobre os parâmetros teóricos para o desenvolvimento motor de bebês dos 0 até 2 anos, o brincar e desenvolvimento motor livre da Abordagem de Emmi Pikler e os marcos legais e políticas públicas sobre direitos e concepção de infância. Como produtos técnicos, a pesquisa ofereceu um manual sobre o brincar e movimento livre dos bebês para os familiares, um kit sensorial e materiais não estruturados para os bebês e um e-book sobre Inspirações da abordagem Pikler na prática educativa de bebês na creche, contendo intervenções realizadas nos espaços, materiais oferecidos aos bebês e relato de um estudo de caso.

**Palavras-chave:** Brincar livre, desenvolvimento motor, Bayley III, AHMED-IS, Abordagem Pikler, educação de bebês.



LIMA, Valeria Mariano. **Babies free play in spaces that enhance motor development. 2024.** 344 p. Dissertation and Technical Product of the Master's Program in Psychology, Development, and Public Policies at the Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

## ABSTRACT

The act of playing is the most truthful method in the childhood, and it has a meaningful role in the child's growth. Throughout playing, the baby discovers the world around him, his body, the spaces and the culture. The Pikler's Approach sees the child as a strong being, capable of developing independently, as long as, they have a safe and strong bond with their caregivers/educators. Based on these requirements, having opportunities for free exploration, respecting time and space, the child is able to play freely while developing her motor skills. The main goal of the current research is to investigate the effectiveness of the free play proposed by Pikler as a potential factor that enhances the motor development of babies in a nursery classroom at a public school located in Santos. The methods used were field study, survey, and case study. As well as the data collection tools, included a Sociodemographic Questionnaire, it was used for the initial assessment, applied to 8 participating families, to gather personal, occupational, financial, and relevant pregnancy, childbirth, postpartum, and baby health data. Families also completed the AHMED-IS Scale, which assessed the opportunities for spaces, toys, and objects offered to children in the home environment. The babies were evaluated using the Bayley III Scale in five domains: cognitive, language, motor, socioemotional, and adaptive behavior, with only the motor domain being used for this research. Based on the evaluations, interventions were conducted in the classroom space and the materials provided to the babies at the school in order to address weaknesses and/or further develop potential skills. According to the results, eight baby cases were finished. The research also includes a literature review on theoretical parameters for the motor development of babies aged 0 to 2 years old, as well as the concepts of free play and motor development in Pikler's Approach, and the legal frameworks and public policies regarding rights and the conception of childhood. As technical outputs, the research provided a manual on free play and free movement of babies for the families, a sensory kit and unstructured materials for babies, and an e-book about the Inspirations from Pikler's Approach in the educational practice of babies in daycare, which includes interventions implemented in spaces, materials provided to the babies, and a case study report.

**Keywords:** Free play, motor development, Bayley III, AHMED-IS, Pikler's Approach, baby education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Sentimentos pós-parto .....	120
Figura 2 – Brinquedos, brincadeiras e comportamento dos bebês .....	129
Figura 3 – Comunicação dos bebês .....	130
Figura 4 – Comportamento – humor dos bebês .....	131
Figura 5 – Comportamento geral dos bebês .....	132

### FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Bebê com bola rústica .....	186
Fotografia 2 – Bebê com pandeiro .....	187
Fotografia 3 – Bebê brincando com as mãos .....	189
Fotografia 4 – Bebê com a mão na boca .....	189
Fotografia 5 – Bebê segurando peneira de palha .....	190
Fotografia 6 – Bebê com chocalho na boca .....	191
Fotografia 7 – Bebê apoiada nas mãos com o tronco suspenso .....	192
Fotografia 8 – Bebê deitado de costas sobre um lençol no chão .....	192
Fotografia 9 – Bebês brincando no chão .....	193
Fotografia 10 – Bebê deitado de costas sobre a esteira de palha no chão .....	193
Fotografia 11 – Bebê deitado de costas manuseando um livro de pano .....	194
Fotografia 12 – Bebê deitado de lado sobre o lençol .....	195
Fotografia 13 – Bebê explorando semente de jatobá .....	195
Fotografia 14 – Peneira de palha com lenços de tecido e mordedores .....	196
Fotografia 15 – Peneira de palha com elementos naturais .....	197
Fotografia 16 – Bebê com boneca .....	198
Fotografia 17 – Cesto com bolas de crochê .....	198
Fotografia 18 – Bebê deitado de costas sobre o lençol no chão .....	199
Fotografia 19 – Bebê deitado de lado sobre um tapete de crochê .....	200
Fotografia 20 – Bebê deitada na esteira de palha segurando um lenço .....	200
Fotografia 21 – Bonecas de pano sobre o tapete de crochê com almofadas .....	201
Fotografia 22 – Bebê de bruços sobre um lençol no chão .....	202
Fotografia 23 – Pés de bebê sobre esteira de palha e materiais do cotidiano .....	203

Fotografia 24 – Bebê de joelhos apoiando-se no nicho .....	203
Fotografia 25 – Bebê brincando com uma colher de metal .....	204
Fotografia 26 – Bebê deitado de costas brincando com cesto de crochê .....	204
Fotografia 27 – Bebês brincando com materiais naturais .....	205
Fotografia 28 – Bebê em movimento livre sobre uma esteira de palha .....	206
Fotografia 29 – Bebês brincando livremente no espaço externo .....	207
Fotografia 30 – Bebê andando .....	207
Fotografia 31 – Kit sensorial .....	216
Fotografia 32 – Mordedores de crochê e tecido .....	216
Fotografia 33 – Pipa de mão .....	217
Fotografia 34 – Cones plásticos .....	218
Fotografia 35 – Lenços de tecidos vermelho com bolas brancas .....	218
Fotografia 36 – Canudos de papelão .....	219
Fotografia 37 – Copos e colheres de metal .....	219
Fotografia 38 – Espaços de movimento livre na sala referência .....	260
Fotografia 39 – Bebê em movimento livre .....	261
Fotografia 40 – Sofá de colchonetes .....	261
Fotografia 41 – Tapete de crochê com cesto .....	262
Fotografia 42 – Varal e quadro com fotos .....	262
Fotografia 43 – Tecidos de voil e bebê brincando .....	263
Fotografia 44 – Parede riscante e bebês desenhando .....	264
Fotografia 45 – Tapete de crochê com livros e bonecas(os) .....	265
Fotografia 46 – Brinquedos de madeira .....	265
Fotografia 47 – Brinquedos de crochê, tecido e madeira .....	266
Fotografia 48 – Mordedores de crochê e tecido .....	266
Fotografia 49 – Objetos de tecido, palha e crochê .....	267
Fotografia 50 – Cesto com objetos de metal .....	267
Fotografia 51 – Elementos da natureza .....	268
Fotografia 52 – Bebês dormindo nos colchonetes .....	269
Fotografia 53 – Bebê mamando no colo .....	270
Fotografia 54 – Bebê sendo alimentado no colo .....	271
Fotografia 55 – Bebê alimentando-se sozinho na mesa .....	272
Fotografia 56 – Bebês no banho .....	273
Fotografia 57 – Espaço com brinquedos .....	276

Fotografia 58 – Bebê virando de lado .....	278
Fotografia 59 – Bebê deitado explorando objetos .....	278
Fotografia 60 – Bebê levando objetos até a boca .....	279
Fotografia 61 – Bebê brincando de bruços .....	279
Fotografia 62 – Bebê deitado segurando livro com apoio das mãos e pés .....	280
Fotografia 63 – Bebê brincando deitado, segurando objetos com as mãos e pés ...	281
Fotografia 64 – Bebê deitado levando bola de crochê à boca .....	282
Fotografia 65 – Bebê com movimento de tronco elevado do chão .....	282
Fotografia 66 – Bebê brincando sentado .....	284
Fotografia 67 – Bebê brincando em diferentes posições .....	285
Fotografia 68 – Bebê engatinhando .....	285
Fotografia 69 – Bebê brincando de joelhos e em pé .....	286
Fotografia 70 – Bebê brincando em pé apoiado no cubo .....	287
Fotografia 71 – Bebê alimentando-se com autonomia sentado à mesa .....	288
Fotografia 72 – Bebê encaixando cones .....	289
Fotografia 73 – Bebê andando sem apoio .....	290

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Resultado da avaliação do domínio motor – Bayley III .....	137
--	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuações em categorias descritivas do ambiente (3 a 11 meses) .....	110
Tabela 2 – Pontuações em categorias descritivas do ambiente (12 a 18 meses) ....	110
Tabela 3 – Caracterização sociodemográfica das mães e bebês .....	118
Tabela 4 – Dados gestacionais .....	119
Tabela 5 – Dados gerais dos bebês .....	122
Tabela 6 – Saúde geral dos bebês .....	123
Tabela 7 – Alimentação dos bebês .....	124
Tabela 8 – Sono dos bebês .....	126
Tabela 9 – Higiene dos bebês .....	128
Tabela 10 – Registro de pontos e categoria descritiva para bebês de 3 a 11 meses .....	134
Tabela 11 – Registro de pontos e categoria descritiva para bebês de 12 a 18 meses .....	134
Tabela 12 – Pontuação bruta do subtteste motor (fino e grosso) da Escala Bayley III avaliada em bebês de 5 a 14 meses .....	135
Tabela 13 – Pontuação escalonada do subtteste motor (fino e grosso) da Escala Bayley III avaliada em bebês de 5 a 14 meses .....	136
Tabela 14 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B1 .....	140
Tabela 15 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B2 .....	145
Tabela 16 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B3 .....	150
Tabela 17 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B4 .....	154
Tabela 18 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B5 .....	158
Tabela 19 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B6 .....	162
Tabela 20 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B7 .....	166
Tabela 21 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor do B8 .....	171

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>2 PARÂMETROS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE BEBÊS DOS 0 ATÉ 2 ANOS</b> .....	<b>33</b>
<b>3 A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER E O DESENVOLVIMENTO MOTOR LIVRE</b> .....	<b>43</b>
<b>3.1 Emmi Pikler – uma pediatra que revolucionou os cuidados e desenvolvimento de bebês e crianças institucionalizadas</b> .....	<b>43</b>
<b>3.2 A Instituição Lóczy</b> .....	<b>45</b>
<b>3.3 O desenvolvimento motor livre do bebê na perspectiva de Emmi Pikler</b> .....	<b>49</b>
3.3.1 Anseios de uma sociedade Pós-Moderna .....	49
<b>3.4 Princípios para um bom desenvolvimento motor</b> .....	<b>55</b>
3.4.1 A importância do vínculo afetivo e o papel do educador referência .....	55
3.4.2 Os espaços .....	59
3.4.3 Roupas .....	64
3.4.4 Brinquedos, materiais e mobiliários .....	65
<b>3.5 O brincar livre proposto na abordagem de Emmi Pikler</b> .....	<b>70</b>
<b>4 MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DIREITOS E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA</b> .....	<b>74</b>
<b>5 OBJETIVOS</b> .....	<b>103</b>
<b>5.1 Problema</b> .....	<b>103</b>
<b>5.2 Hipóteses</b> .....	<b>103</b>
<b>5.3 Objetivos gerais</b> .....	<b>103</b>
<b>5.4 Objetivos específicos</b> .....	<b>104</b>
<b>6 METODOLOGIA</b> .....	<b>105</b>
<b>6.1 Participantes</b> .....	<b>107</b>
6.1.1 Critérios de Inclusão .....	107
6.1.2 Critérios de Exclusão .....	107
<b>6.2 Local e período</b> .....	<b>108</b>
<b>6.3 Instrumentos</b> .....	<b>108</b>
6.3.1 Questionário sociodemográfico .....	108

6.3.2 Escala AHEMD (Affordances no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor) - Escala bebê .....	109
6.3.3 Escala Bayley III de Desenvolvimento Infantil (Bayley Scales of Infant Development) .....	111
<b>6.4 Procedimentos .....</b>	<b>114</b>
6.4.1 Procedimentos para coleta de dados .....	114
6.4.2 Procedimentos para análise de dados .....	116
<b>6.5 Aspectos éticos .....</b>	<b>116</b>
<b>7 RESULTADOS .....</b>	<b>118</b>
<b>7.1 Caracterização da amostra segundo os instrumentos .....</b>	<b>118</b>
7.1.1 Questionário Sociodemográfico .....	118
7.1.2 Escala AHEMD-IS (Affordances no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor) - Escala bebê .....	133
7.1.3 Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil (Bayley Scales of Infant Development) .....	135
<b>8 DISCUSSÃO .....</b>	<b>138</b>
<b>8.1 Análise qualitativa entre as Escalas AHEMD-IS e Bayley III.....</b>	<b>138</b>
<b>8.2. Estudos de casos .....</b>	<b>138</b>
8.2.1 Estudo de caso Bebê 1 (B1) .....	140
8.2.2 Estudo de caso Bebê 2 (B2) .....	144
8.2.3 Estudo de caso Bebê 3 (B3) .....	149
8.2.4 Estudo de caso Bebê 4 (B4) .....	153
8.2.5 Estudo de caso Bebê 5 (B5) .....	157
8.2.6 Estudo de caso Bebê 6 (B6) .....	161
8.2.7 Estudo de caso Bebê 7 (B7) .....	165
8.2.8 Estudo de caso Bebê 8 (B8) .....	170
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>10 PRODUTOS TÉCNICOS .....</b>	<b>179</b>
<b>Produto técnico 1: Manual para familiares – o brincar e o movimento livre dos bebês .....</b>	<b>180</b>
<b>10.1 Introdução .....</b>	<b>184</b>
10.1.1 Objetivos .....	185
10.1.2 Produto desenvolvido – manual para os familiares: o brincar e o movimento livre do bebê .....	185

10.1.2.1 O brincar livre do bebê .....	185
10.1.2.2 Quem é esse bebê que queremos educar no século XXI? .....	187
10.1.2.3 Como os bebês brincam? .....	188
10.1.2.4 Onde os bebês podem brincar? .....	191
10.1.2.5 Que tipos de roupas são mais adequadas e em que posição é favorável colocar o bebê para brincar? .....	194
10.1.2.6 Que tipos de brinquedos ou materiais oferecer aos bebês? .....	196
10.1.3 Considerações finais: Como favorecer o desenvolvimento motor a partir do brincar livre .....	205
10.1.4 Referências do Produto 1 .....	208
<b>Produto técnico 2: Material didático – Kit sensorial para bebês .....</b>	<b>209</b>
10.2 Introdução .....	213
10.2.1 Objetivos .....	214
10.2.2 Produto técnico 2 – material didático: kit sensorial .....	214
10.2.2.1 Mordedores de crochê e tecido .....	216
10.2.2.2 Pipa de mão .....	217
10.2.2.3 Cones Plásticos .....	218
10.2.2.4 Lenço de tecido vermelho de bolinhas brancas .....	218
10.2.2.5 Canudos de papelão .....	219
10.2.2.6 Copo e colher de metal .....	219
10.2.3 Referências do Produto 2.....	221
<b>Produto técnico 3: E-book: Inspirações da Abordagem Pikler na experiência educativa de bebês na creche – intervenções nos espaços e materiais oferecidos aos bebês e relato de estudo de caso .....</b>	<b>222</b>
10.3 Introdução .....	226
10.3.1 Objetivos .....	227
10.3.2 Produto técnico 3: E-book: Inspirações da Abordagem Pikler na experiência educativa de bebês na creche – intervenções nos espaços e materiais oferecidos aos bebês e relato de estudo de caso .....	228
10.3.2.1 Emmi Pikler – uma pediatra que revolucionou os cuidados e desenvolvimento de bebês e crianças institucionalizadas .....	228



10.3.2.2 A Instituição Lóczy .....	231
10.3.2.3 O desenvolvimento motor livre do bebê na perspectiva de Emmi Pikler .....	234
10.3.2.3.1 Anseios de uma sociedade pós-moderna .....	234
10.3.2.4 Princípios para um bom desenvolvimento motor .....	240
10.3.2.4.1 A importância do vínculo afetivo e o papel do educador referência .....	240
10.3.2.4.2 Os espaços .....	245
10.3.2.4.3 As roupas .....	249
10.3.2.4.4 Brinquedos, materiais e mobiliários .....	250
10.3.2.5 O brincar livre proposto na Abordagem de Emmi Pikler .....	255
10.3.2.6 Intervenções realizadas nos espaços e materiais oferecidos aos bebês – Ações que favorecem a liberdade de movimentos, o brincar livre, a segurança, o pertencimento e a formação de vínculos afetivos .....	258
10.3.2.7 Princípios de cuidados que proporcionam liberdade de movimentos, autonomia e respeito às necessidades dos bebês .....	268
10.3.2.8 Relato de experiência – Estudo de caso: Desenvolvimento motor livre de um bebê atípico .....	274
10.3.2.8.1 Nascimento do B3 .....	275
10.3.2.8.2 Desenvolvimento motor do B3: dos 4 aos 15 meses – movimento livre e conquista de posturas e deslocamentos .....	276
10.3.3 Considerações finais .....	290
10.3.4 Referências do Produto 3.....	293
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>297</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>310</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>322</b>

## **APRESENTAÇÃO**

### **O começo de tudo - caminhos que me fizeram uma educadora das infâncias**

Nasci no dia 11 de maio de 1972, na Santa Casa, no município de Santos/SP. Sou a primeira e única filha da minha mãe; quando nasci, ela tinha 35 anos e a décima primeira filha e última do meu pai, que tinha 53 anos. Minha mãe, na época, era empregada doméstica e meu pai era fiscal de obras na Prefeitura de São Vicente, local onde morávamos. Meus pais são de origem humilde e nasceram no interior de São Paulo.

Quando eu tinha por volta de 4 anos, minha mãe me levava algumas vezes para seu trabalho e a filha de sua patroa que estudava Magistério me ensinou as primeiras letras e números. Eu não fiz pré-escola, pois, na época, perto de onde eu morava não havia escolas de Educação Infantil, só de Ensino Fundamental, porém frequentei por um ano a casa de uma senhora que ensinava as primeiras palavras a um grupo de crianças em idade pré-escolar. Acredito que, nesta época, mesmo sem saber, iniciava minha trajetória como educadora, aliás, talvez eu já tenha nascido educadora.

Sempre fui uma criança curiosa, investigativa e motivada a aprender e quando entrei no primeiro ano (1979) do Ensino Fundamental, na época ensino primário, já conseguia escrever e ler as palavras da famosa cartilha “Caminho Suave”. Na verdade, eu não sei quando se deu meu processo de alfabetização, pois quando me dei conta eu já lia e escrevia. Realizei todo ensino primário e o colegial em escolas públicas perto de onde morava.

Ao finalizar o primeiro grau, hoje ensino fundamental, ingressei no Ensino Médio (2º grau) no curso técnico profissionalizante do Magistério. Na verdade, eu sempre dizia que seria professora, mas, quando se deu a minha passagem para o Ensino Médio, eu queria mesmo estudar Informática, porém como não tínhamos condições para pagar uma escola particular, optei pelo Magistério de uma escola pública chamada Neves Prado Monteiro, localizada na cidade de Santos.

Foram 4 anos intensos e de muita aprendizagem. Lá aprendi a fazer planos de aulas, separar conteúdos de objetivos, trabalhar com pouco e produzir muito, o que já era um ensaio para um trabalho futuro na escola pública. Tenho memórias afetivas grandiosas desse tempo, inclusive da minha professora de Didática, Dona Marlene,

que muito me ensinou para que eu pudesse me tornar uma profissional de excelência. No Ensino Médio, fiz amizades que perduram até hoje. Ganhei amigas para vida!

Quando eu tinha 17 anos e ainda cursava o Magistério, comecei a trabalhar em um Núcleo de Recreação Infantil como professora de pré-escola. Aos 18 anos, formei-me e uma nova e difícil etapa se colocou no meu caminho.

### **Formação superior, especializações e início da vida profissional**

Eu já havia decidido que não iria fazer Pedagogia, pois eu queria ter outras oportunidades e então me aventurei e prestei vestibular para Ciências da Computação. Na época, uma faculdade super disputada; fiquei na lista de espera e fui chamada em seguida.

Estava muito feliz por ter ingressado em um curso totalmente oposto à minha área inicial. Eu sabia que passaria por muitas dificuldades, mas sempre gostei de desafios. Eu que dificilmente em toda minha vida escolar tirei uma “nota vermelha”, era só o que eu tinha no primeiro semestre da faculdade de Ciências da Computação. Eu tinha mal desempenho em todas as matérias que envolviam cálculos, lógica e programação. Resumindo, não atingia o nível desejado, exceto nas matérias da área de humanas.

Durante esse período, comecei a ser estagiária na escola estadual onde finalizei o primeiro grau e dava algumas aulas eventuais, para ajudar meus pais com as despesas da faculdade. Foram longos 4 anos, mas, felizmente, com 22 anos, consegui me formar na faculdade, ainda que com um futuro muito incerto pela frente, afinal, eu já sabia que não tinha a mínima vocação para ser programadora ou atuar em uma grande multinacional como eu sonhava.

Para meu pai, formar uma filha era questão de honra, afinal ele nunca teve oportunidade de concluir seus estudos, cursando apenas até a 4ª série do 1º grau. O fato de ter uma filha que conseguiu chegar à universidade e concluí-la foi motivo de muito orgulho para minha família.

Antes mesmo de finalizar a faculdade, no último ano, eu comecei a ministrar aula de Informática para o ensino fundamental II em uma escola particular de Santos. Foi a minha primeira experiência como professora titular em uma área nova: a informática. Fiquei por um ano letivo e quando finalmente me formei no fim de 1994, iniciei na verdade aquele que considero meu primeiro emprego nesta nova fase da

vida. Fui Instrutora Técnica Júnior na Futurekids, uma empresa recém-inaugurada no Brasil, que trazia como novidade a informática para crianças a partir dos 3 anos.

Na Futurekid, fiquei por 2 anos e, na verdade, aprendi como funcionava a vida em uma empresa. Lá eu lecionava para crianças dos 3 aos 14 anos. Foi talvez o momento da minha vida em que mais aprendi. Nesse período, fiz a minha primeira pós-graduação Lato Sensu em Recursos Humanos, a fim de aprimorar meus conhecimentos. Também comecei a estudar inglês, pois percebi que na área de informática eu necessitava obrigatoriamente saber outra língua. Não me tornei bilíngue, pois tem uma grande diferença em aprender inglês enquanto criança e na vida adulta, mas posso dizer que já consigo ler uma informação e entender. Não me considero mais “analfabeta”. Foi uma época de grandes aprendizagens, porém aquele sonho de trabalhar no “Centro de Processamento de Dados” de uma grande multinacional estava cada vez mais distante.

E nessa busca incessante por me encontrar profissionalmente, cheguei a trabalhar por 3 meses em uma grande empresa e ali tive a certeza de que aquilo que eu imaginava que seria um trabalho dos sonhos realmente não era para mim. O que eu menos queria estava acontecendo. Eu tentei mudar de área, mas devido à minha experiência com o magistério, as oportunidades que apareciam envolviam aulas de informática. E lá estava eu sendo professora.

Trabalhei por alguns anos em escolas de informática como professora, dava aulas particulares em domicílio para todas as idades e tive a oportunidade de trabalhar parte do tempo também na área administrativa, porém, apesar de nunca ficar desempregada por muito tempo, eu comecei a ver que uma hora a informática educacional não seria mais novidade. Eu já tinha 30 anos e ainda não possuía uma estabilidade profissional.

### **Início da docência no ensino público municipal**

O ano era 2002, eu estava com 30 anos e resolvi fazer um concurso para professora substituta na Prefeitura de Praia Grande. Passei e fui contratada por um ano. Ali iniciava a minha futura carreira como servidora pública municipal e eu nem imaginava. Eu nunca quis fazer concurso, pois não queria me limitar a ser professora.

Aquele ano foi bem difícil, pois, na verdade, eu não tinha experiência com escola pública e acabei sendo atribuída para uma escola de ensino fundamental.

Peguei uma 3ª série, na época com 43 alunos, entre as faixas etárias de 8 a 16 anos. Apesar de não ser uma turma multisseriada, a sala era muito heterogênea e numerosa e tinha muitas crianças que não eram alfabetizadas.

Não sei onde eu arrumei forças, mas entendi que precisava ao menos tentar e fazer algo para amenizar aquela situação. Naquele ano, eu entendi o que seria trabalhar em uma escola pública com o ensino fundamental e resolvi que se fosse para eu ser servidora pública, eu deveria ficar na primeira infância e começar um trabalho que pudesse ajudar as crianças a se desenvolverem da melhor maneira possível, para que quando chegassem ao ensino fundamental, já estivessem pelo menos alfabetizadas.

No ano de 2003, após muitas reflexões, finalmente eu voltei para universidade e me matriculei no curso de Pedagogia. Nesta época, trabalhava meio período em uma escola particular e dava algumas aulas domiciliares.

Em 2004, retornei para um contrato na Prefeitura de Praia Grande e, desta vez, peguei uma turma de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de período integral. Foi a minha primeira melhor experiência na escola pública. Tínhamos uma identidade tão forte com a escola, com as crianças, a comunidade e os colegas que conseguimos transformar aquele local em uma extensão de nossos lares. Nesta Unidade Municipal de Ensino, eu aprendi o que é trabalhar em equipe, com diversidade de pensamentos sim, mas muito respeito e principalmente amor e dedicação ao que se faz. Porém, no final de 2004, como éramos contratadas, o sonho chegou ao fim. Cada educadora seguiu seu destino para novas escolas, pois houve um novo concurso. Lá eu também fiz amizades para vida.

Em 2005, eu fui trabalhar em outra escola municipal em Praia Grande no período da tarde, com turmas de jardim (5 anos) e iniciei a trabalhar no período da manhã no Município de São Vicente, em uma sala de pré-escola, também como professora contratada. Foi um ano muito difícil, pois trabalhava o dia todo e estava finalizando a graduação em Pedagogia no período noturno. Felizmente, no fim de 2005, finalizei a faculdade de Pedagogia, na qual fiz especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar. A minha nova meta seria ingressar como professora nas redes municipais de Cubatão e Santos.

Quando eu estava no 2º ano de Pedagogia, em 2004, eu fiz o concurso de Cubatão e, em 2005, fiz concurso para as prefeituras de Santos, Praia Grande e São Vicente. Fui aprovada em 2006, comecei a trabalhar como professora concursada nas

prefeituras de Praia Grande e Cubatão. Estava muito feliz, pois, ao contrário da última graduação, eu estava acabando a faculdade e já tinha dois empregos efetivos.

A minha meta, porém, ainda não estava completa: faltava a Prefeitura de Santos. Em 2007, finalmente me chamaram para ingressar no concurso em Santos. O que eu não imaginava é que seria professora em uma creche. Eu sempre fui apaixonada por bebês e, apesar de não ter filhos, sempre tive contato com crianças pequenas, porém eu não tinha a mínima noção do que seria ser uma “professora de bebês”. Na época, eu não tinha o conhecimento da potência e importância do trabalho que poderia ser desenvolvido com os bebês para que pudessem se desenvolver de maneira saudável e integral nessa faixa etária. Apesar de já existir a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), a qual não dissociava o “cuidar” do “educar”, a ideia que prevalecia realmente era caracterizada pelo assistencialismo e sua visão somente no “cuidar”.

“A criança é potente, a fragilidade está no olhar de quem a vê. A fragilidade que enxergamos nos bebês e nas crianças pequenas é, na verdade, a falta de uma teoria que oriente nosso olhar para compreender o processo vivido pelos pequenos” (Mello; Souza, 2018, p. 215).

Na verdade, faltava-me uma teoria que realmente orientasse o meu olhar para compreender a maneira de trabalhar com os bebês. Com o passar do tempo, eu já poderia até mudar de segmento, mas não teve jeito, pois eu já estava completamente envolvida e resolvi permanecer no segmento de 0 a 3.

Como sempre gostei de desafios, iniciei uma busca incessante por novas propostas e abordagens e então comecei um trabalho com projetos, envolvendo os bebês e seus familiares. Passei então a enxergar a importância que um trabalho voltado para esta faixa etária poderia proporcionar às crianças, o que despertou meu interesse em ir em busca de maior conhecimento e entendimento sobre os assuntos que envolvem este segmento, organizando experiências de aprendizagens significativas para as crianças.

Em 2010, iniciei uma pós-graduação em Educação Infantil e, em 2011, finalmente consegui a minha efetivação na Prefeitura de Santos e passei de professora substituta para professora de educação básica efetiva.

No ano de 2012, eu iniciei na minha primeira sede como professora efetiva. Fui trabalhar em uma creche pequenininha em uma comunidade carente de Santos. Ali,

inicie um trabalho com projetos, baseado em conhecimentos que eu havia adquirido quando passei por uma escola particular como professora de informática. Eu sempre acreditei que as crianças da escola pública mereciam uma educação de qualidade, assim como as crianças das escolas particulares.

Era tudo muito novo ainda para mim, mas eu buscava sempre mais. O trabalho voltado para projetos abriu novos horizontes e eu passei a acreditar e valorizar mais o meu trabalho enquanto professora no segmento de 0 a 3 anos, segmento este pouco valorizado e que traz grandes estigmas, mesmo por parte dos professores, que pouco valorizam o seu próprio trabalho. Comecei a trabalhar com projetos educacionais envolvendo os bebês e suas famílias e com isso ganhei por 4 vezes o “Prêmio Educador Santista” - premiação que valoriza o trabalho dos educadores na cidade de Santos. Os prêmios foram um incentivo para que eu pudesse começar a acreditar que seria possível desenvolver um trabalho com maior qualidade, também nas creches.

Foram 14 anos como professora de creche, trabalhando com a faixa etária entre 7 meses e 3 anos, até que em 2021, após um ano de ensino remoto com os bebês, iniciei a trabalhar como Apoio Pedagógico na Seção de Educação Infantil de Santos, no período da manhã e permaneci como professora de Educação Infantil no período da tarde em Cubatão, onde também comecei a sistematizar uma prática no trabalho com projetos, dos quais em 2021, fui uma das 100 ganhadoras do Prêmio “Boas práticas durante a Pandemia”, realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Em 2021, resolvi me aventurar e iniciar a desenvolver com as crianças e famílias, ainda que em modo remoto, um projeto sobre reciclagem e reaproveitamento e me inscrevi em alguns prêmios. Fiquei em 2º lugar no Prêmio “Atitude Verde”, realizado pelo jornal “A Tribuna” de Santos (2021) e ganhei em 2º lugar do Brasil, na categoria de Educação Infantil (2022), a 2ª edição do Prêmio Educador Transformador do Instituto Significare. O período da pandemia, apesar de ter sido um momento difícil e de incertezas para todo mundo, trouxe-me o tempo que eu precisava para retomar as leituras e os estudos.

Em 2020, iniciei uma nova pós-graduação em educação: “A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no aluno”, pela PUCRS online, a qual finalizei em agosto de 2022. Com essa retomada aos estudos, surgiu aquele velho sonho de fazer mestrado que nasceu lá quando finalizei a Pedagogia e que estava aguardando uma oportunidade que parecia nunca chegar. Eu já havia tentado o

mestrado na USP, mas percebi que seria quase impossível conseguir, trabalhando o dia todo e com pouca experiência. Muitos mestrados que eu pesquisava tornavam-se inviáveis por conta da distância, valor, horários e principalmente quanto às temáticas oferecidas pelas linhas de pesquisas, que não contemplavam, até então, a primeiríssima infância.

Até que, no início de 2022, obtive referências do Mestrado em Psicologia da Unisantos, com o qual me identifiquei com a proposta, justamente por estar dentro do tema que eu desejava pesquisar: a primeira infância. Devido à paixão pelos bebês e crianças pequenas e a vontade de aprender mais sobre este segmento, participei da seleção do mestrado, fui aprovada e voltei a ser professora em uma escola de 0 a 3 anos, onde estou realizando a minha pesquisa de em uma turma de berçário I, na cidade de Santos.

No início de 2023, realizei uma viagem de estudos ao Norte da Itália e realizei um sonho antigo em poder conhecer de perto a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. A imersão nos estudos me trouxe outras oportunidades de continuar me aprofundando nas pedagogias participativas para a primeira infância e atualmente participo do grupo de estudos e aprofundamento sobre o livro: “Educar é a busca de sentido”, com educadores italianos e brasileiros. A oportunidade tem me feito refletir sobre a minha prática como educadora e ampliar minha visão e conhecimento sobre a educação. Além do grupo de estudos sobre a abordagem de Reggio Emília, participo também do grupo de estudos sobre a abordagem de Emmi Pikler com a Educadora Leila Oliveira, a fim de obter embasamento para a minha pesquisa e fundamentar a minha prática no trabalho com os bebês. Futuramente, a fim de aprofundar meus conhecimentos sobre o segmento de 0 a 3, pretendo fazer a formação para Pedagoga Pikler, pelo Instituto Pikler, em Budapeste.

A minha experiência no segmento de 0 a 3 trouxe-me a visão da potência que essa faixa etária apresenta e o que pode ser explorado para que as crianças vivenciem experiências significativas que contribuam para as etapas seguintes de sua vida escolar. O desenvolvimento de pesquisas relevantes sobre a primeira infância se faz necessário, pois as temáticas que envolvem o segmento ainda são pouco exploradas na graduação e nos cursos de Mestrado e Doutorado e somente através de pesquisas que justifiquem a importância de um trabalho voltado para a primeira infância conseguiremos mudar a qualidade do ensino na rede pública.



Acredito que através do Mestrado e com uma pesquisa sobre a primeiríssima infância, poderei contribuir para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária e colaborar para as práticas pedagógicas desenvolvidas neste segmento.

Desejo ser uma professora de Educação Infantil, pesquisadora da primeira infância para poder contribuir cada vez mais com as aprendizagens das crianças.

## 1 INTRODUÇÃO

A concepção de infância e criança mudou muito durante os séculos e acompanhou as demandas da família, do trabalho, da sociedade, da urbanização, entre outros. Na era medieval, a família tinha a missão de conservar os bens e ter um ofício e havia uma ignorância acerca da infância. A criança era vista como um adulto em escala reduzida e sua passagem pela sociedade não apresentava significado. Foi entre os séculos XVII a XIX que houve grande mudança em relação à infância, a qual aconteceu de forma gradual e lenta.

No século XVII, houve uma evolução nos sentimentos que marcaram a infância, pois a sociedade foi percebendo que a criança não era um mini adulto, portanto não poderia ser tratada como tal. A infância passou a ter maior atenção em relação a sua estrutura física, linguagens e peculiaridades. A criança passou de um ser ignorado a um ser valorizado a partir de sua perda. Nessa época, também houve uma preocupação com a sua formação moral e transformação da criança em homem racional. Os pais passaram a se interessar pelos estudos dos filhos e a família precisou se organizar em função deles. Houve a verdadeira descoberta da infância e ela começou a ser merecedora de orientação e educação (Ariès, 1978).

A partir do século XX, a criança se torna o centro das atenções e ocorre uma grande virada de pensamento, marcada principalmente por novas ideias sobre a concepção de criança e infância, frutos de estudos que trouxeram novos entendimentos a respeito da educação das crianças. Esses conhecimentos trouxeram uma nova maneira de atender e entender a infância, tanto na família, quanto na instituição (Barbosa; Horn, 2022).

No decorrer da história da educação, os grupos sociais sempre educaram as crianças no espaço da família e vizinhança, uma vez que as mães se ocupavam dos afazeres domésticos e cuidavam dos filhos. Sendo assim, as crianças tinham maiores oportunidades de brincar ao ar livre. As interações aconteciam entre os pares, visto que as famílias eram grandes.

Durante a Revolução Industrial e com a saída das mulheres para o mercado de trabalho, surgem as creches como apoio às mães trabalhadoras com o objetivo de “proteger, guardar, alimentar e higienizar” (Barbosa; Horn; 2022 p.10).

As transformações decorrentes da Revolução Industrial modificaram os modos de viver das populações, tornando a vida das crianças mais restrita a ambientes

internos, porém, no decorrer dessa história, na literatura pedagógica da Educação Infantil, diversos pensamentos sempre abordaram a prática de uma aliança com o brincar. Para Barbosa e Horn (2022, p.47):

A perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola, que faça circular o dentro e o fora, que interligue a sala com o quintal, o pátio e a praça, a natureza com a ciência, a ciência com a tecnologia, a tecnologia e as humanidades é um traço importante do nosso tempo, um compromisso geracional, antes que seja tarde.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) ao ser promulgada, trouxe a legitimação da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. As creches que faziam parte da assistência social passaram a fazer parte da educação e, com isso, movimentos de mudanças começaram a ser necessários.

As legislações seguintes, como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), trouxeram como eixos estruturantes da Educação Infantil as interações e brincadeiras, as quais buscam garantir os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esses documentos foram fundamentais para ampliar a visão de atendimento de bebês e crianças até os 5 anos nas creches e pré-escolas, pois trouxeram um outro olhar para organização dos espaços e orientação de todo trabalho a ser realizado nessa faixa etária.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), caracteriza-se pela educação de crianças de 0 a 5 anos em espaços institucionais (públicos e privados), que visam assegurar um currículo que garanta as interações, relações práticas do cotidiano e considere a criança como sujeito que possui direitos que necessitam ser garantidos e afirmam a criança como:

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)

Partindo da visão de criança ativa, capaz, autônoma, que explora e age partindo de interesses próprios, a prática cotidiana na Educação Infantil deve basear-se em dois eixos estruturantes: as interações e brincadeiras, de acordo com o artigo

9º das DCNEI. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano das infâncias, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2017, p.37).

É nas interações e brincadeiras com adultos e outras crianças que ela se desenvolve enquanto sujeito que observa, questiona, julga e assimila valores.

Tendo em vista essa criança que possui um papel ativo e aprende nas interações e brincadeiras, a Base Nacional Comum Curricular propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se que asseguram na Educação Infantil condições para que as crianças se desenvolvam em todas as suas potencialidades. Considerando ainda que nessa primeira etapa da educação as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças baseiam-se nos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, assegurando-lhes os seis direitos de aprendizagem, a BNCC traz um arranjo curricular baseado em campos de experiências, cuja definição pauta-se no que dispõe a DCNEI, sobre currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 12).

Posto isso, as instituições de Educação Infantil necessitam pautar suas práticas em propostas educativas que garantam o pleno desenvolvimento da criança, assegurando-lhes vivências significativas de aprendizagens e oportunidades de exploração, experimentação, criação, liberdade para pensar, agir, descobrir e expressar o mundo, criando suas hipóteses e narrativas a partir de suas observações.

É urgente a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas que orientam nossos fazeres na escola de Educação Infantil e a relação desta prática com os espaços e as interações com o outro.

Partindo da importância do brincar de diversas formas, em diferentes espaços, e na interação com o outro, propostos pelos documentos norteadores da Educação Infantil, a abordagem de Emmi Pikler vem ao encontro dessa pesquisa sobre a importância do brincar livre em espaços potencializadores para a promoção do desenvolvimento motor.

Ao longo de sua trajetória, Pikler construiu um estudo de pesquisas sobre o desenvolvimento do bebê que virou referência para educação de 0 a 3 no mundo

inteiro. Ela criou uma nova perspectiva de se olhar para a educação dos bebês, além dos cuidados maternos.

O trabalho em Lóczy, desenvolvido por Pikler e seus colaboradores se fundamenta em 4 princípios: a valorização da atividade autônoma do bebê através de suas próprias iniciativas e sem ajuda do adulto, onde o movimento e o brincar livre são priorizados; o valor da relação afetiva (vínculo) estabelecido entre cuidador/educador e criança; o reconhecimento e respeito às individualidades das crianças, favorecendo a criança uma tomada de consciência dela mesma e do seu ambiente e um bom estado de saúde, fundamental para seu desenvolvimento e que resulta da boa aplicação de todos os princípios anteriores (Appell; David, 2021).

A partir desses princípios, a Abordagem Pikler nos ensina a olhar a criança a partir de suas possibilidades, respeitando a infância e permitindo que estas brinquem livremente, sem intervenções do adulto, respeitando seu tempo de exploração e com objetos de diferentes materialidades que proporcionam uma diversidade de investigações e experiências.

Para Pikler, a criança é vista como competente, inteligente e com potencialidade, mas, para tal, é fundamental que ela esteja cercada de cuidados adequados e em um ambiente organizado com ferramentas favoráveis e seguras para que conquiste o seu desenvolvimento integral.

De acordo com essa abordagem, o brincar livre acontece quando o adulto pensa na criança como um ser que também merece e precisa de um ambiente adequado e organizado e quando esse ambiente apresenta tais características, torna-se convidativo para que a criança possa aprender com criatividade e harmonia. Os espaços devem ser apropriados e preparados intencionalmente, com materiais que ofereçam a exploração livre das crianças, o que proporciona que se tornem seres criativos, pensantes e realizem suas explorações com autonomia.

Conforme Pikler (1988 *apud* Kálló; Balog, 2016, p. 60), “[...] o brincar livre, independente, sem ajuda ou incitação de quem a cuida [...] é fundamental para o desenvolvimento [...]”.

O papel do adulto nessa abordagem é estabelecer relações de confiança com a criança para que ela se sinta aceita, amada e cuidada. A sua ação é de cuidado, de observação e confiança na capacidade da criança em fazer suas próprias descobertas. Esse deve planejar experiências com intencionalidade que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados na BNCC, considerando

as práticas cotidianas, cultura da infância, contexto no qual as crianças estão inseridas e seu protagonismo e, para isso, deve estar disposto a escutar atentamente o que as crianças trazem de suas vivências.

E, para brincar livre, com independência, o bebê precisa de liberdade de movimentos e, em sua pesquisa com bebês ao longo de várias décadas, Pikler (1969) mostrou que o desenvolvimento motor acontece mediante a atividade autônoma do bebê e em função da maturidade orgânica e nervosa. Bebês com boa saúde física e psíquica, e que têm oportunidade de se mover com liberdade, conseguem passar por todas as fases de desenvolvimento motor por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-las a sentar, engatinhar ou andar. Para Pikler, é inviável adiantar qualquer postura do bebê, sem que ele tenha conquistado por si próprio.

É imprescindível que o bebê tenha condições de se mover-se em liberdade, em espaços que proporcionem seu desenvolvimento motor, pois se ficam em posições que limitam seu corpo, são privados de vivenciar movimentos necessários para o seu desenvolvimento neuropsicomotor.

Neste contexto, faz-se de extrema importância que o cuidador ou educador oportunize condições favoráveis para que o bebê possa se desenvolver com autonomia, propiciando espaços organizados para um movimento e brincar livre e tenha construído com o bebê vínculos necessários para que ele se sinta emocionalmente seguro e possa explorar, experimentar e descobrir o mundo a sua volta.

Valendo-se de tudo que foi apresentado, a presente pesquisa visa investigar a eficácia do brincar livre do bebê, na promoção do seu desenvolvimento motor, sabendo que o brincar é a forma mais verdadeira da infância e tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Através do ato de brincar, o bebê começa a descobrir o mundo que o rodeia, o seu corpo, os espaços e sua cultura, construindo “bases” de toda sua futura aprendizagem (Fochi; Dreschsler; Foesten; Oliveira, 2017).

Apesar de o número de acesso dos bebês às creches na última década ter aumentado e já existir leis e políticas públicas para garantir a qualidade do trabalho nas instituições de Educação Infantil, os saberes necessários para o educador refletir sobre a didática a ser utilizada com os bebês ainda não atendem a necessidade dessa faixa etária (Fochi, *et al.*, 2017).

É necessário que muitos estudos sejam realizados para que se possa desenvolver uma pedagogia que realmente respeite o segmento de 0 a 3 anos e não repita práticas escolarizadas oriundas do Ensino Fundamental.

O tema do brincar e do movimento livre tem sido bastante difundido ultimamente, porém se conhecem poucos estudos de observação desta prática com bebês nos contextos coletivos, o que torna a pesquisa de extrema relevância.

As análises de publicações apontam que existem poucas divulgações acadêmicas da Abordagem Pikler no Brasil, mas que suas contribuições para educadores que atuam no segmento de 0 a 3 são de fundamental importância (Santos; M.C.M.; Santos, M.P.M; Lyra, 2019).

Assim, entende-se que ainda há muito o que fazer neste campo de atuação e buscar subsídios para que se possa entender como a criança se desenvolve através do brincar livre se faz necessário, pois o seu conhecimento ainda não é utilizado de maneira adequada pela maioria dos educadores que desconhecem a forma correta deste trabalho, subestimando-o muitas vezes em deixar a criança brincar do jeito dela, à própria sorte, sem qualquer acompanhamento (Soares, 2020).

Sabemos que o ato de brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças e, devido a isso, cabe a nós, enquanto educadores, tomarmos consciência da sua importância para a promoção de uma educação de qualidade. É necessário repensarmos o momento do brincar, dando a oportunidade à criança para conduzi-lo de acordo com seus interesses e no seu tempo, para que, através de seu comportamento livre, ela possa aprender com autonomia. A prioridade ao brincar livre possibilita o pleno desenvolvimento da criança, bem como é um processo de humanização da sociedade.

Pesquisas mostram que países os quais investiram em programas de desenvolvimento infantil na área da saúde, nutrição, estimulação e educação da criança puderam alcançar resultados duradouros e significativos, pois os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento de capacidades que servirão para aquisição de conhecimentos futuros. Investir na qualidade da primeira infância traz um retorno maior para a sociedade do que em qualquer outra fase (Núcleo Ciência pela Infância, 2014).

Sendo assim, esta pesquisa se faz importante no sentido de encontrar respostas de como o brincar livre, em espaços organizados para exploração dos

bebês, pode realmente contribuir para o seu desenvolvimento motor, através de seus movimentos livres.

Esta dissertação começa pela apresentação da vida pessoal e profissional da autora, bem como as considerações que a motivaram a realizar a pesquisa, e está dividida em 10 seções.

Na Seção 1, é apresentada a Introdução, trazendo um pouco da concepção de infância e criança no decorrer da história, o brincar nos documentos da Educação Infantil no Brasil e a importância de termos pesquisas relacionadas a esse segmento, visto que apesar do tema sobre brincar e movimento livre terem sido muito difundidos nos últimos tempos, ainda há poucas divulgações acadêmicas no Brasil sobre o tema.

Na Seção 2, aborda-se os Parâmetros Teóricos para o desenvolvimento motor de bebês dos 0 até 2 anos e traz concepções a respeito do desenvolvimento humano e motor desde o nascimento até os 2 anos.

Na Seção 3, é apresentada a Abordagem de Emmi Pikler, sua biografia, a Instituição Lóczy, o desenvolvimento motor livre, os princípios para um bom desenvolvimento motor e o brincar livre.

A Seção 4 traz os Marcos Legais e Políticas Públicas sobre direitos e concepção de infância, que discorre sobre os documentos que regem o segmento da Educação Infantil no Brasil, fazendo uma relação sobre a concepção de criança do século XXI e o brincar como um direito e um dos eixos estruturantes da Educação Infantil.

Na Seção 5, são explicitados o objetivo geral, os específicos, bem como o problema e as hipóteses da pesquisa.

Na Seção 6, é feita a explicitação da Metodologia utilizada na dissertação, como: apresentação dos métodos utilizados, participantes, critérios de inclusão e exclusão, local e período da pesquisa, instrumentos de avaliação, procedimentos para coleta e análise de dados e aspectos éticos.

Na Seção 7, são apresentados os Resultados, trazendo a caracterização da amostra segundo os instrumentos utilizados: Questionário Sociodemográfico, Escala AHEND-IS e Escala Bayley III de Desenvolvimento Infantil.

A Seção 8 mostra a Discussão dos resultados, realizando uma análise qualitativa entre os resultados das Escalas AHEND-IS e a Bayley III, apresentada nos estudos de casos de 8 bebês.



Na seção 9, em Considerações Finais, aponta-se as contribuições desta pesquisa para os educadores, professores e demais profissionais que trabalham na primeiríssima infância, sobre a importância do brincar e do movimento livre, sustentados pelos princípios da Abordagem Pikler e aponta a importância do aprofundamento de investigações futuras e a continuação de estudos sobre a Abordagem, como garantia de uma educação de qualidade e respeito com os bebês.

E, finalizando o documento, na Seção 10 são apresentados os 3 produtos técnicos que compõem a pesquisa: “Manual para os familiares: O brincar e o movimento livre dos bebês”; “Kit sensorial”, um material didático oferecido aos bebês e um “E-book: Inspirações da abordagem Pikler na experiência educativa de bebês na creche – Intervenções nos espaços e materiais oferecidos aos bebês e relato de estudo de caso”. Logo em seguida, estão as Referências, Apêndices e Anexos.

## **2 PARÂMETROS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE BEBÊS DOS 0 ATÉ 2 ANOS**

O desenvolvimento humano é um processo crucial que começa desde a concepção do ser humano e só termina com a morte. Enquanto vive, o ser humano está em constante desenvolvimento.

É na primeira infância que acontece o desenvolvimento das estruturas e circuitos cerebrais, assim como a aquisição de capacidades que irão permitir habilidades complexas no futuro. A criança aprende em contextos de relacionamentos afetivos seguros e nas relações que estabelecem com o meio, que, por sua vez, afetam os aspectos de seu desenvolvimento. Um desenvolvimento saudável na primeira infância é fator determinante para que a criança viva bem e alcance um potencial pleno em seu futuro (NCPI, 2014).

O desenvolvimento cerebral se inicia na gestação entre a segunda e terceira semana após a concepção do bebê. Nesse período, formam-se as primeiras células cerebrais (neurônios) e as conexões entre elas, formando as sinapses. Ao nascer, o bebê tem aproximadamente cerca de 100 bilhões de neurônios e pouquíssimas sinapses, porém ainda se encontra em formação e continuará passando por transformações até a sua maturação. Através da “sinaptogênese”, as sinapses entre os neurônios se multiplicam e chegam a 700 novas conexões por segundo, em algumas áreas, no segundo ano de vida. As sinapses mais utilizadas se fortalecem, enquanto as não utilizadas enfraquecem e desaparecem, ocorrendo a chamada “poda sináptica” (NCPI, 2014).

Outro processo importante que acontece após o nascimento é a “mielinização”. A mielina é uma substância de gordura e proteína que envolve o prolongamento dos neurônios e facilita a condução do impulso elétrico, melhorando a comunicação neuronal. Todos esses processos dependem das experiências vividas pela criança e vão modificando a estrutura do cérebro permitindo que ela adquira novas capacidades (NCPI, 2014).

A construção dos circuitos cerebrais depende das experiências que o bebê irá ter nos primeiros meses e anos de sua vida que são altamente influenciadas pelo meio em que vive e pela qualidade dos vínculos que estabelece com seus cuidadores. As experiências, tanto positivas, quanto negativas, irão influenciar todos os aspectos de

sua vida futura, tanto na área da saúde, quanto na área social, cognitiva e emocional, ou seja; todo seu desenvolvimento integral (NCPI, 2014).

O desenvolvimento humano pode ser compreendido por um conjunto de processos de transformações, mudanças e expansões que ocorrem ao longo da vida e que acontecem por meio do crescimento, maturidade e aprendizado (Chaves, 2013). É a construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva para a realização de funções cada vez mais complexas (NCPI, 2014).

Já o desenvolvimento motor é um conjunto de mudanças contínuas que ocorrem no desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. Ele é dinâmico e envolve fatores genéticos, de maturação, o meio no qual o indivíduo está inserido, o modo como ele interage com esse meio através das relações que estabelece, além das oportunidades de desenvolvimento que recebe (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

O desenvolvimento motor acontece seguindo dois princípios: céfalo-caudal (da cabeça para baixo) e próximo-distal (do centro para as extremidades). Em função desses princípios, as partes do corpo que estão mais próximas da cabeça e do eixo corporal são controladas antes das que estão mais distantes (Haywood; Getchell, 2016). Ele vai acontecendo de maneira progressiva e pode ser observado após as primeiras semanas de vida, quando o bebê começa a virar e movimentar a sua cabeça e vai evoluindo os seus padrões de mobilidade (Bee; Boyd, 2011).

O desenvolvimento das habilidades motoras é de fundamental importância para o desenvolvimento global de uma criança, pois possibilita que ela possa explorar o ambiente, brincar com os objetos, demonstrar afeto e independência para se movimentar. A capacidade da criança em se locomover e explorar o ambiente influencia no aprendizado cognitivo, social e perceptivo (Weiss; Oakland; Aylward, 2017).

As habilidades motoras dividem-se conforme o conjunto de músculos que são necessários para a realização dos movimentos e são divididas em habilidades motoras finas e habilidades motoras grossas. Segundo Weiss; Oakland; Aylward, (2017 p. 17), as habilidades motoras finas requerem um maior controle dos pequenos músculos e compreendem os músculos dos olhos, preensão, integração perceptivo motora, planejamento motor e velocidade, rastreamento visual, alcance, habilidades funcionais das mãos e resposta a informações táteis.

Já as habilidades motoras grossas ou amplas compreendem a utilização de grandes conjuntos ou grupos de músculos para que se possa produzir os movimentos

e envolvem o controle da cabeça, o pisar, o ficar em pé, andar, subir e correr (Weiss; Oakland; Aylward, 2017).

Portanto, sabendo que o desenvolvimento é contínuo e tem influência do meio, é de fundamental importância que possamos entender como ocorre cada fase do desenvolvimento de uma criança, para podermos atuar de maneira a poder proporcionar oportunidades que favoreçam o seu desenvolvimento motor. O movimento é vida, pois tudo em nossa vida envolve o movimento, sendo de fundamental importância compreendermos como adquirimos o controle motor e coordenação de movimentos, para então compreendemos como vivemos. Se tivermos a compreensão, enquanto educadores do processo de desenvolvimento motor dos bebês e crianças em cada faixa etária, poderemos agir de maneira adequada para ajudá-los em seu desenvolvimento saudável, contribuindo com ações que favoreçam a aprendizagem no meio em que vivem.

Os profissionais que estudam o desenvolvimento motor, chamados de cinesiólogos, utilizam o modelo transacional no qual os Fatores do Indivíduo (hereditariedade, biologia, natureza e fatores intrínsecos), os Fatores do Ambiente (experiência, aprendizado, criação e fatores extrínsecos) e os Fatores Próprios da tarefa (fatores físicos ou dinâmicos), não apenas influenciam, como também podem ser modificados uns pelos outros (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Entre os Fatores do Indivíduo, temos a herança genética que é a individualidade de cada ser, a direção do desenvolvimento humano céfalo-caudal e próximo-distal, a taxa de crescimento, o entrelaçamento recíproco, a prontidão, os períodos de aprendizagem críticos e sensíveis, as diferenças individuais e a filogenia e a ontogenia.

Quanto aos Fatores do Ambiente, temos os laços estabelecidos entre os bebês e pais ou cuidadores e a estimulação e privação. Os Fatores da Tarefa Física compreendem a influência da etnia, da classe social, do gênero, da formação étnica e cultural, a prematuridade, os transtornos alimentares, os níveis de aptidão física, os fatores biomecânicos e as mudanças fisiológicas decorrentes do envelhecimento e estilos de vida.

Segundo Gallahue; Ozmun; Goodway (2013), o processo de desenvolvimento motor pode ser visto através de fases e estágios. De acordo com o seu propósito, o movimento que se pode observar é agrupado em três categorias, ao longo de todas

as fases do desenvolvimento motor, que são: tarefas de movimento de estabilidade, movimento de locomoção, movimento de manipulação ou a combinação das três.

O movimento de estabilidade é qualquer movimento que sirva como ganho ou manutenção de equilíbrio da pessoa e tem relação com a força da gravidade. O movimento de locomoção é aquele em que envolve uma mudança na localização do corpo de um ponto ao outro em uma superfície e o movimento de manipulação, é aquele que corresponde tanto a manipulação motora grossa, ou ampla, quanto a fina (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento motor é dividido em quatro fases: fase de movimento reflexo, movimento rudimentar, movimento fundamental e movimento especializado e em cada fase, também há estágios correspondentes. Na fase de movimento reflexo, há dois estágios: codificação de informações e decodificação de informações. Na fase de movimento rudimentar, há os estágios de inibição de reflexo e pré-controle. Na atual pesquisa, iremos nos deter nas fases que correspondem ao desenvolvimento motor desde o nascimento até a faixa dos 2 anos, que compreendem as fases do movimento reflexo e a de movimento rudimentar.

A fase de movimento reflexo compreende os movimentos involuntários que são controlados pela região sob o córtex cerebral.

É por meio da atividade reflexa que o bebê consegue informações sobre o ambiente. Os movimentos reflexivos têm seu início dentro do ventre materno, através dos movimentos que o feto realiza, sendo a primeira forma de movimento humano. É por meio da atividade reflexa que o bebê consegue informações sobre o ambiente. São as reações dos bebês as mudanças ocorridas no ambiente que disparam a ação de movimento involuntário, que combinados com a sofisticação cortical nos primeiros meses, desempenham um papel fundamental na aprendizagem sobre o corpo e o mundo ao seu redor.

Os movimentos reflexivos ou involuntários dividem-se em reflexos primitivos e reflexos posturais. Os reflexos primitivos correspondem às respostas automáticas a um determinado estímulo. Eles se desenvolvem ainda na vida intrauterina e estão presentes no nascimento, com tendência a desaparecer nos primeiros meses de vida do bebê. São considerados mecanismos de sobrevivência primitivos, pois sem eles o recém-nascido não poderia nutrir-se.

Fazem parte dos reflexos primitivos: Reflexo de Moro, Reflexo de Alarme, Reflexo de Busca, Reflexo de Sucção, Reflexo Palmar Mental, Reflexo Palmar

Mandibular, Reflexo de Preensão Palmar, Reflexo de Babinski, Reflexo de Preensão Plantar e Reflexo Tônico do Pescoço (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013, p. 143).

Os reflexos posturais são aqueles que durante o repouso ou movimento do corpo asseguram a posição e o equilíbrio. Eles também são considerados como involuntários e são similares aos comportamentos voluntários posteriores. Tais reflexos dividem-se em: Reflexo de Endireitamento Labiríntico, Reflexo de Endireitamento Óptico, Reflexo de Flexão, Reflexo de Paraquedas e Extensão, Reflexo de Endireitamento do Pescoço, Endireitamento do Corpo, Reflexo de Engatinhar, Reflexo de Caminhar e Reflexo de Nadar (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013, p. 143).

A fase do Movimento Reflexo está subdividida em dois estágios: Estágio de codificação e Decodificação. O estágio de codificação (coleta) de informações caracteriza-se pelo movimento involuntário que se pode observar do bebê desde o período fetal até o quarto mês. Neste estágio, os centros cerebrais inferiores são mais desenvolvidos do que o córtex motor e comandam assim o movimento do feto e recém-nascido. As reações involuntárias aos estímulos são provocadas pelos centros cerebrais e os reflexos servem como recurso primário para o bebê coletar informações, procurar nutrir-se e proteger-se por meio do movimento (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013, p. 143).

O estágio de decodificação (processamento) de informações tem início por volta do quarto mês. Neste período, muitos dos reflexos são inibidos devido ao desenvolvimento dos centros cerebrais superiores. Os centros cerebrais inferiores deixam gradativamente o controle dos movimentos esqueléticos, que são substituídos pelo movimento voluntário e permeado pela área motora do córtex cerebral. Neste estágio, a atividade sensório-motora é substituída pela atividade perceptivo-motora, pois o desenvolvimento do controle voluntário envolve agora o processamento dos estímulos sensoriais, com as informações antes armazenadas e não reage apenas aos estímulos como no estágio de codificação.

A outra fase do desenvolvimento motor que podemos observar desde o nascimento do bebê até cerca dos dois anos é a fase rudimentar, que são as primeiras formas do desenvolvimento voluntário. Esses movimentos rudimentares são determinados pela maturação e são necessários à sobrevivência. Esse tipo de desenvolvimento varia de acordo com as oportunidades que a criança pode vivenciar, como os fatores ambientais, mas também são influenciadas por fatores biológicos e

de tarefa. Envolvem movimentos de estabilidade, tarefas de manipulação de alcançar, pegar e soltar e os movimentos de locomoção.

Esta fase pode ser subdividida também em dois estágios, como a fase do Movimento Reflexo, que são: Estágio de Inibição do Reflexo e Estágio Pré-controle. O estágio de Inibição do Reflexo é aquele que os movimentos reflexos começam cada vez mais serem influenciados pelo córtex em desenvolvimento. O desenvolvimento do córtex e a moderação de determinadas restrições ambientais fazem com que os reflexos diminuam ou extingam-se. Os reflexos antes primitivos e posturais são substituídos pelo movimento voluntário. No estágio de Inibição do Reflexo os movimentos embora voluntários, são rudimentares e parecem descontrolados e não refinados.

O Estágio Pré-Controle aparece por volta de 1 ano, onde o bebê começa a ter maior controle e precisão de seus movimentos e estende-se até os 2 anos. Com o rápido desenvolvimento dos processos motores e cognitivos e sem dúvida o processo de maturação, há mudanças significativas nas capacidades de movimentos rudimentares, pois as crianças aprendem a manter o equilíbrio, manipular objetos e locomover-se com maior qualidade de movimentos.

Os estudos do movimento rudimentar dos bebês tiveram maior influência a partir das décadas de 1930 a 1940, após observações feitas pelos psicólogos desenvolvimentais e muitos destes estudos sobrevivem até hoje devido aos seus controles cuidadosos e sua eficácia e entre eles estão os trabalhos de H. M. Halverson, Mary Shirley, Nancy Bayley e Arnold Gesell (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

De acordo com as novas pesquisas sobre as habilidades motoras dos bebês e crianças, deve-se levar em conta uma visão expandida do desenvolvimento motor, em que vários fatores influenciam: as variações individuais, os ambientes físico, social, cultural e as oportunidades devem ser levados em conta.

A partir do nascimento, inicia-se uma luta do bebê por dominar o ambiente e sobreviver e a interação primária com este ambiente acontece através dos movimentos. Ele precisa aprender a dominar as três categorias primárias do movimento que são fundamentais à sua sobrevivência e interação com o mundo.

Primeiro, o bebê precisa estabelecer uma relação entre o corpo e a força da gravidade para alcançar uma postura ereta (estabilidade), depois necessita desenvolver a capacidade de se movimentar pelo ambiente (locomoção) e por fim

desenvolver a capacidade de alcançar, pegar e soltar objetos (manipulação). Essas capacidades de movimento são influenciadas tanto pela maturação, quanto pelo aprendizado.

Entre as categorias primárias do movimento voluntário, temos a estabilidade, que é o controle sobre a musculatura em oposição à gravidade, um processo que apresenta uma sequência previsível de ações em todos os bebês. Primeiro os bebês começam com o controle sobre a cabeça e o pescoço e prosseguem na direção do tronco e das pernas. O bebê progride seus movimentos da posição deitado à posição sentado e por fim a posição de pé ereto.

Quando nasce, o bebê tem pouco controle sobre os músculos da cabeça e do pescoço, porém ao final do primeiro mês, ele já terá adquirido controle sobre esses músculos e conseguirá manter a cabeça ereta, quando for sustentado na base do pescoço. Por volta do segundo mês, já irá conseguir tirar o queixo de uma superfície de contato, ao terceiro mês conseguirá controlar bem a cabeça e pescoço na posição pronada e, em torno do quinto mês, deve ser capaz de controlar a cabeça e o pescoço na posição supinada.

Após o domínio dos músculos da cabeça e pescoço, os bebês começam a controlar os músculos da região do tórax e lombar do tronco. O controle do tronco começa em torno do segundo mês, onde o bebê levanta a cabeça e o peito, quando está na posição pronada. Por volta do terceiro mês, procura mudar da posição supinada para pronada, aos seis meses consegue rolar da posição supino para prono e no oitavo mês rola da posição pronada para supinada.

O próximo passo é o bebê conseguir ter um controle completo sobre o tronco. Aos três meses, o bebê consegue sentar-se com apoio. Por volta dos seis meses, geralmente é capaz de se sentar com auto apoio. Aos oito meses, o bebê já se senta sozinho e possui controle sobre a parte inferior do corpo.

A posição de pé ereta realizada pelo bebê é um marco na busca da estabilidade. É uma indicação de que foi conquistado o controle muscular de modo que a força da gravidade não apresenta restrições ao movimento.

As primeiras tentativas de ficar em pé com apoio acontece por volta dos 5 meses, quando alguém segura o bebê pela axila e coloca seus pés em uma superfície de apoio. O bebê estende o quadril, estica os músculos das pernas e mantém-se na posição em pé com apoio externo. Em torno do nono e décimo mês, os bebês ficam em pé, apoiados nos móveis e conseguem sustentar o peso do corpo por um bom



tempo. Aos poucos apoiam-se com menos força e passam a testar o equilíbrio sem nenhum apoio. Por volta do décimo primeiro e décimo segundo mês, aprendem a empurrar o corpo para ficar de pé. A partir do momento que conseguem andar, passam longos períodos em pé sozinhos. Depois que começam a andar de forma independente, por volta do décimo primeiro e décimo terceiro mês, eles adquirem controle sobre a musculatura e conseguem levantar-se a partir da posição deitada, ficando de pé sem ajuda.

Outra categoria de movimento voluntário envolve a locomoção. Para que o bebê se locomova no ambiente, primeiro ele precisa da capacidade de lidar com a força da gravidade, ou seja, precisa da estabilidade. Existem três formas de locomoção que são: o rastejar, o engatinhar e a marcha ereta.

O rastejar é a primeira tentativa de locomoção do bebê e evolui conforme ele adquire o controle dos músculos da cabeça, pescoço e tronco. Ela aparece por volta dos seis meses, mas pode aparecer bem antes, aos 4 meses.

O engatinhar, pode evoluir a partir do rastejar e difere deste, pois neste tipo de locomoção, o bebê utiliza as pernas e braços em oposição. Quando começa a engatinhar, o bebê movimenta um membro de cada vez e depois com maiores habilidades, os movimentos tornam-se sincronizados e mais rápidos, tornando-se um meio de locomoção muito eficaz. Os bebês que engatinham com eficiência, utilizam o braço direito e a perna esquerda (padrão contralateral). Este movimento aparece por volta dos nove meses (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

A aquisição da marcha ereta ou do andar depende muito da estabilidade, pois o bebê precisa ser capaz de controlar o peso do seu corpo em pé, para depois mudar de postura. As primeiras tentativas da marcha ereta costumam aparecer entre o décimo e o décimo quinto mês e começam por uma base de apoio. Os joelhos ficam levemente flexionados e os pés virados para fora. Esses primeiros movimentos são irregulares e não acompanham o movimento recíproco dos braços.

Por último, temos a categoria de manipulação. As capacidades manipulativas do bebê evoluem e passam por vários estágios, porém iremos considerar apenas os aspectos básicos da manipulação que são: o alcançar, o pegar e o soltar. Assim como na estabilidade e locomoção é possível que as capacidades manipulativas surjam precocemente, porém é um processo que depende da criança estar pronta em termos de maturação para então conseguir aperfeiçoar as suas capacidades manipulativas

rudimentares. As capacidades de movimentações rudimentares possibilitam ao bebê o desenvolvimento do primeiro contato com os objetos no espaço.

A tarefa de manipulação de alcançar começa por volta dos quatro meses, quando o bebê começa a realizar ajustes dos olhos e mãos. Frequentemente, nesta fase, o bebê alterna o seu olhar entre o objeto e a mão. Os movimentos são lentos e envolvem o ombro e cotovelo e mais tarde começam a envolver o punho e a mão. Antes dos quatro meses, geralmente os bebês não conseguem fazer movimentos de alcançar objetos, embora consigam fixar a atenção e realizar movimentos generalizados dos olhos na direção dos objetos. Já no fim do quinto e início do sexto mês, provavelmente o bebê já consiga alcançar os objetos e realizar um contato tátil. Essa é uma conquista importante para se alcançar, uma vez que ela precede o segurar e o prender na mão.

A preensão já está presente desde o nascimento no bebê, porém ainda é um movimento reflexo que dura até por volta do terceiro e quarto mês, quando começa a preensão voluntária e apreensão palmar com as duas mãos. Por volta do quinto mês, surge a preensão palmar com uma das mãos, no nono mês a preensão de pinça, no décimo quarto mês a preensão controlada e por volta do décimo oitavo mês o bebê já tem controle para alimentar-se sozinho.

De acordo com Halverson (1937) *apud* Gallahue; Ozmun; Goodway (2013), existem seis estágios que ocorrem no desenvolvimento da preensão. No primeiro estágio, o bebê de 4 meses não faz esforço voluntário para entrar em contato com o objeto. No segundo estágio, aos 5 meses, o bebê já é capaz de alcançar o objeto e pegá-lo com a mão inteira e sem firmeza. Já no terceiro estágio, os movimentos são mais refinados e os bebês, em torno do sétimo mês, já utilizam a palma das mãos e os dedos coordenados, porém ainda não há capacidade de utilizar com maestria o polegar e os dedos. Por volta do nono mês, no quarto estágio, a criança já começa a utilizar o indicador para pegar os objetos e aos dez meses já consegue alcançar e pegar em um único movimento. No quinto estágio, por volta dos doze meses, o bebê já consegue fazer uso eficiente do polegar e do indicador e no último estágio, por volta dos quatorze meses, as capacidades de preensão do bebê são semelhantes às dos adultos.

Outro aspecto básico da manipulação é o de soltar e caracteriza um processo que demora um pouco para acontecer, pois o bebê precisa dominar a arte de soltar um objeto. Primeiro ele consegue alcançar, segurar, mas não tem maturidade para

relaxar os músculos dos dedos, relaxando a pegada no momento oportuno. Só em torno dos 14 meses, o bebê já domina a capacidade de soltar um objeto, depois de segurá-lo e aos 18 meses, consegue coordenar todos os aspectos de alcançar, pegar e soltar (Halverson, 1937 apud Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Conforme as capacidades rudimentares de manipulação (alcançar, pegar e soltar) se desenvolvem, os bebês começam a se envolver no processo de manipular os objetos não simplesmente para tocá-los e levá-los à boca, mas sim para aprender mais sobre o mundo que os cerca. Ele passa a manipular objetos para alcançar objetivos que sejam significativos para ele.

O movimento rudimentar dos bebês é o alicerce para o desenvolvimento das habilidades mais avançadas de movimento fundamental (início da infância) e movimento especializado (final da infância).

### **3 A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER E O DESENVOLVIMENTO MOTOR LIVRE**

#### **3.1 Emmi Pikler - uma pediatra que revolucionou os cuidados e desenvolvimento de bebês e crianças institucionalizadas**

Emilie Madeleine Reich nasceu em 9 de janeiro de 1902, em Viena, na Áustria. Com apenas 6 anos, mudou-se com seus pais: um artesão e uma professora para Budapeste. Aos 12 anos, Emmi ficou órfã de mãe e foi criada por seu pai.

Emilie Reich voltou para sua cidade natal em Viena para estudar medicina e, em 1927, obteve sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário com o médico e professor Clemens Von Pirquet e estudou cirurgia pediátrica com Hans Salzer, cirurgião pediátrico do Hospital Infantil Mautner Markhof (Falk, 2021).

Em seus estudos, familiarizou-se com a concepção de fisiologia e de prevenção. Para ela, a investigação em fisiologia implicava na observação do funcionamento do organismo em seu meio natural, o que determinou todas suas atividades futuras. A pediatra não acreditava que a prevenção consistisse em utilizar métodos profiláticos contra as doenças, mas sim proporcionar condições adequadas de vida e desenvolvimento. Para Emmi, a saúde somática e psíquica e a interação do indivíduo com o seu meio, desde o primeiro momento, eram fatores determinantes para o desenvolvimento, pois integravam-se indissociadamente.

Com seus mestres Pirquet e Salzer aprendeu a ter uma visão diferenciada sobre os bebês, o que implicou em toda a sua maneira de enxergar a criança pequena. Os jovens médicos aprendiam desde o preparo dos alimentos, até maneiras de examinar as crianças e aplicar um determinado tratamento da maneira mais agradável possível, não as fazendo chorar e as tocando com gestos delicados.

As crianças doentes não deveriam ser obrigadas a comer mais do que aceitassem voluntariamente, não precisavam passar os dias deitadas na cama, mas poderiam ir para espaços com jogos, a depender de seu estado físico ou doença. Priorizava-se um certo conforto na maneira de vestir os bebês, que já era bem diferente da época. Ajustavam-se as fraldas, para que se formasse calças compridas e as crianças pudessem se movimentar com liberdade. As crianças passavam muitas horas do dia, tanto no verão quanto no inverno, ao ar livre, em varandas, janelas que haviam se transformado em sacadas.

Enquanto estudava, Pikler observou que a estatística de acidentes entre as crianças do bairro operário era menor do que a das crianças dos bairros ricos. Havia muito mais acidentes com crianças das famílias ricas e superprotegidas o que fez com que Emmi Pikler se convencesse de que as crianças que tinham a oportunidade de mover-se com liberdade e sem restrições eram mais prudentes, pois já haviam aprendido a melhor maneira de cair, enquanto as crianças superprotegidas e com limitações de movimentos apresentavam mais riscos, por falta de experiência em suas capacidades e limites.

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências de suas próprias capacidades e de seus limites (Falk, 2021, p. 26).

Apesar de os filhos de operários terem maiores experiências de movimento, enquanto bebês, o tratamento em relação aos movimentos era igual em todas as classes sociais, pois não se acreditava na autonomia do bebê. Em todos os lugares, limitavam o movimento dos recém-nascidos, colocando-os em berços ou camas estreitas e impossibilitando-o de movimentos durante muitos meses. Depois, ensinavam-lhe várias posições, colocando-os sentados ou em pé para andar, além de exercícios para agachar, esticar braços etc.

Emmi Pikler não acreditava que um bebê passivo pudesse se tornar ativo com ajuda de um adulto, tampouco que este necessitasse estimular a criança em diferentes fases de seu crescimento para que ela pudesse se desenvolver, mas sim respeitar o seu ritmo individual e criar condições desde o nascimento, assegurando sua autonomia e possibilidades de movimento e brincadeira independente.

“(…) caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento” (Falk, 2021, p. 26).

Em 1930, Emmi casou-se com o pedagogo, matemático, economista, estatístico, professor universitário e doutor em economia Péter Gyorgy Pikler. Em 1931, mudaram-se para Trieste, na Itália, onde nasceu a primeira filha do casal: Anna Tardos.

Peter, enquanto pedagogo, compartilhava com Emmi Pikler seu interesse pelo desenvolvimento infantil e acreditava que as crianças deveriam seguir seu próprio ritmo de desenvolvimento. Sendo assim, decidiram que poderiam permitir um

desenvolvimento saudável a sua filha primogênita e resolveram não acelerar etapas, mas sim criar condições para que ela tivesse possibilidade de espaços e lugares para se desenvolver naturalmente, com liberdade de movimentos, brincadeiras independentes e fundamentadas em um relacionamento de segurança, com muito respeito e gentileza.

Emmi Pikler colocou todos os seus conhecimentos de pediatria na educação de sua filha Anna Tardos, que correspondeu a todas suas hipóteses em seu desenvolvimento, o que a fez trabalhar como pediatra de família, por mais de 10 anos com a educação de mais de 100 bebês e crianças pequenas na Áustria, onde ela prestava assessoria com base em suas observações aos pais dos bebês (Falk, 2021).

A experiência deste trabalho de apoio às famílias fez com que estas passassem a acreditar na capacidade de desenvolvimento de seus filhos, sem sua constante intervenção. As crianças tinham liberdade de movimento, de brincadeira e era respeitado o seu ritmo de dormir, despertar e alimentar-se. Tudo era feito de acordo com o ritmo e necessidade de cada criança. Nada que as crianças não pudessem realizar por iniciativa própria era imposto.

Os momentos de trocas, banho e alimentação eram fundamentais para a criação de vínculos com os filhos. Os pais convenceram-se que não precisavam ficar sempre próximos às crianças ou fazendo alguma coisa com elas, para serem bons pais.

Eles constataram que, durante as atividades independentes e sem suas intervenções, as crianças adquiriram experiências muito ricas. Descobriram o quanto era importante observar e acompanhar o desenvolvimento dos filhos e aprenderam a estreitar as relações quando estavam próximos à criança. Deram maior qualidade às relações e aos vínculos afetivos, o que, consecutivamente, proporcionava maior segurança às crianças que não necessitavam da presença dos pais diretamente, pois se sentiam confiantes em suas iniciativas autônomas (Falk, 2021).

### **3.2 A Instituição Lóczy**

Depois de 10 anos de sua experiência em pediatria familiar, em 1946, Emmi Pikler foi dirigida Lóczy, a convite do governo húngaro. Era uma instituição de acolhimento de crianças órfãs, localizada em uma rua com o mesmo nome, em

Budapeste. O momento era muito particular e histórico, pois tratava-se do fim da segunda guerra mundial.

Ao chegar ao local, ficou espantada com a falta de estrutura e condições para receber as crianças, além da postura dos profissionais em “acolher” e “cuidar” das crianças que ali estavam. Pikler, então, resolveu levar princípios das experiências adquiridas com o seu trabalho como pediatra com as famílias, além de sua experiência como mãe, para a instituição. Era o começo de uma grande revolução.

Ela queria provar que o seu sistema de educação de bebês daria certo também com crianças criadas em instituições e longe de seus pais. Para isso, bastaria criar condições para que os bebês e crianças bem pequenas pudessem ter um desenvolvimento favorável, tanto do ponto de vista físico, quanto psíquico.

Pikler estava convencida de que a solução para a educação dessas crianças estava nos princípios e métodos que foram utilizados e observados durante o seu trabalho com a educação das famílias, além da possibilidade de poder realizar observações longitudinais sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças saudáveis em suas condições de desenvolvimento (Falk, 2021).

Para a implantação de seus métodos na instituição, precisou ressignificar o ambiente físico, organizar condições para receber as crianças e ensinar as cuidadoras a serem receptivas com os bebês.

No instituto Lócky, Emmi Pikler percebeu que as cuidadoras não se ocupavam como deveriam do cuidado com as crianças. Realizavam os cuidados sempre com pressa, para se ocuparem de outros afazeres, então contratou Maria Reinitz, uma professora de jardim de infância e enfermeira de seu consultório para ajudá-la no instituto.

Após três meses de iniciados os trabalhos, resolveram despedir todo pessoal que trabalhava na instituição e contrataram jovens sem nenhuma formação profissional, mas que estivessem interessados na educação de crianças pequenas. Elas ensinaram aos jovens a maneira como deveriam receber, alimentar, dar banho e trocar as roupas dos bebês e crianças sem pressa, ocupando-se delas com afeto, atenção, gestos delicados, ou seja; que pudessem considerar a criança com todas as suas especificidades e não como um objeto.

Emmi considerava a criança sensível a tudo que lhe acontecia, sendo assim, quem se ocupava das crianças deveria ter um olhar atento e voltado a compreender tudo que os gestos e posições do corpo do bebê queriam comunicar. Ela ensinou as

novas cuidadoras que, quando fossem atender um bebê, deveriam conversar com ele, a fim de prepará-los para tudo que iria acontecer. Por exemplo, durante o banho, deveriam conversar sobre o que estariam realizando com as crianças e sempre pedir a sua colaboração nas ações realizadas por elas, ainda que no momento não fossem capazes de cooperar; com o tempo, passariam a entender e ajudar com os gestos das cuidadoras.

Nada deveria ser imposto às crianças sem que tivessem vontade, mas deveriam motivá-las para que tivessem vontade de fazer o que se esperava delas. Nunca poderia antecipar as posições e movimentos das crianças, tampouco colocá-las em posições as quais ela não estivesse experimentado por vontade própria, ou seja, em posições as quais não estivesse preparada para ficar (Falk, 2021).

As crianças deveriam ter movimento livre e ficar nos berços apenas enquanto dormiam. Em outros momentos, deveriam estar em locais onde pudessem brincar de maneira autônoma e sem intervenção do adulto.

Emmi Pikler dizia que: “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios, adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (Falk, 2021, p. 34).

As cuidadoras se ocupavam em anotar tudo que acontecia com as crianças e trabalhavam em sistema de cooperação umas com as outras. Tudo era acompanhado atentamente e anotado. Cada passo do desenvolvimento, por menor que fosse, era registrado, o que servia para justificar as ações oferecidas às crianças.

Com as anotações e observações, compreenderam que as crianças saudáveis não precisavam ser estimuladas a sentar, engatinhar, andar ou brincar, mas poderiam se desenvolver com liberdade e alegria, quando eram oferecidas condições para isso.

Além disso, um fator de grande importância eram os vínculos estabelecidos entre as cuidadoras e as crianças, os quais proporcionavam segurança a elas, que poderiam brincar e realizar explorações com liberdade, pois se sentiam confiantes de seus atos. As crianças sabiam que teriam um momento de cuidado e atenção somente com a educadora e assim, mesmo que não tivessem com ela, sentiam-se seguras, pois já tinham estabelecido vínculos de segurança.

Pikler observou em suas pesquisas que a intimidade e o vínculo que o adulto estabelecia com a criança, enquanto cuidava dela, tinha profundo valor em seu desenvolvimento integral e, por isso, acreditava que ele deveria construir uma consciência sobre suas ações enquanto se ocupava da criança. Os momentos de



higiene pessoal, alimentação e sono deveriam ser pautados em protocolos de estabilidade, onde os cuidados sempre pudessem acontecer da mesma maneira e não em processos rápidos e mecânicos.

A eficácia da abordagem pode ser comprovada com o passar dos anos, pois pesquisas longitudinais mostraram que, mesmo depois de adultos, as crianças atendidas em Lóczy mantiveram um bom desenvolvimento físico e mental. Elas não apresentavam sinais de hospitalismo, não eram apáticas ou apresentavam atrasos no desenvolvimento afetivo, intelectual ou motor, fato comum em crianças que passam muito tempo internadas em abrigos e hospitais, por não serem construídos vínculos saudáveis e seguros (Soares, 2020).

Em Lóczy, Pikler, com todos seus conhecimentos sólidos, rompeu com a tradição de hospitais e abrigos da época para bebês e crianças sem famílias, onde imperava a impessoalidade, os cuidados rápidos, sem vínculos e realizados sem reflexão.

O trabalho em Lóczy se fundamentou em 4 princípios diretores que sustentam a abordagem Pikler até os dias atuais que são: a valorização da autonomia do bebê através de suas próprias iniciativas (movimento e brincar livre); o vínculo afetivo entre cuidador/educador de referência e a criança; a tomada de consciência de si e de seu ambiente e um bom estado de saúde (Appell; David, 2021).

Pikler dirigiu o instituto Lóczy por cerca de 40 anos, acompanhando, estudando e descrevendo as ações realizadas com as crianças e enriquecendo assim sua pesquisa científica. Influenciou e continua influenciando com seus estudos e práticas muitas instituições no mundo inteiro, que buscam em sua abordagem uma forma mais respeitosa em cuidar e educar bebês e crianças de 0 a 3 anos. O “modelo Lóczy” é estudado por diversos profissionais e os princípios da Abordagem Pikler são multiplicados por diversas instituições e famílias, como referencial no cuidar e educar bebês (Soares, 2020).

Pikler faleceu em 1984 e, em 1986, o instituto passou a carregar o seu nome. A instituição foi sendo lentamente desativada a partir do ano de 2006, quando a União Europeia instituiu o fim dos abrigos. Em 2011, os últimos abrigados foram transferidos e, desde então, funciona como um Centro de Educação Infantil e abriga também a Associação Pikler-Lóczy, voltada para estudos, divulgação da abordagem e formação de educadores, médicos, psicólogos e estudiosos sobre o tema. O instituto é dirigido

pela psicóloga infantil Anna Tardos, filha de Emmi Pikler, que leva o legado de sua mãe (Soares, 2020).

### **3.3 O desenvolvimento motor livre do bebê na perspectiva de Emmi Pikler**

#### **3.3.1 Anseios de uma sociedade Pós-Moderna**

Na sociedade pós-moderna muitas são as indagações e ansiedades quanto ao desenvolvimento dos bebês. Há medos e inseguranças dos pais e educadores sobre seguir o “senso comum”, ou orientações deste ou daquele profissional especializado em como atuar na educação e desenvolvimento dos bebês.

A necessidade de estudar e se informar sobre as novas pesquisas e avanços da Ciência nos motiva a encontrar um equilíbrio que nos oriente a melhor maneira de cuidar e educar os bebês, tanto no seio da família, como nas instituições de ensino.

Familiares anseiam por ver seus bebês se sentarem, ficarem em pé, andar, falar e toda essa ansiedade é amparada pela indústria capitalista e a mídia. A todo momento surgem novos modelos de brinquedos, objetos e aparelhos, que prometem acelerar o desenvolvimento das crianças e assim facilitar a vida de quem se ocupa dos cuidados e educação dos bebês. As famílias e instituições de educação valem-se de tais objetos, na sensação de estarem ajudando no desenvolvimento dos bebês, porém se esquecem de considerar as reais necessidades da criança em desenvolvimento.

Será mesmo que ser balançado em um bebê-conforto ou cadeirinha que balança para dormir, e ali permanecer sentado por horas, realmente irá ajudar o bebê a adormecer mais rápido ou ter um sono tranquilo? Oferecer um andador quando a criança começa a ficar de pé, para tentar antecipar etapas e ajudá-la a andar, é realmente necessário? Deixar o bebê de lado, de bruços ou de barriga para cima? O que é melhor para que a criança desenvolva sua musculatura mais cedo?

Essas e outras indagações e dúvidas passam a todo momento pela cabeça de pais e educadores, pois ainda enxergamos os bebês como frágeis, impotentes e incapazes. Não confiamos em sua capacidade de aprender e descobrir o mundo ao seu redor e muito menos em descobrir seus próprios movimentos dentro de seu ritmo e com autonomia, então criamos argumentos para justificar que precisamos ensiná-lo a cada passo de sua vida, para que ele possa se desenvolver.

E assim nós, adultos, acabamos acelerando o ritmo de desenvolvimento dos bebês, deixando-os ansiosos, insatisfeitos, inseguros e sentindo-se incapazes. A maneira como educamos e nos ocupamos dos cuidados dos bebês revela a concepção de criança que temos em nossa sociedade.

E neste cenário de incertezas e inseguranças, a proposta da Abordagem Pikler nos abre um caminho de possibilidades para enxergar o bebê com toda sua potência e respeitá-lo em toda sua inteireza. Após dirigir um abrigo para crianças de 0 a 3 anos e estudar minuciosamente mais de 2000 crianças ao longo de sua carreira, ela chegou à conclusão de que qualquer criança típica conquista seu desenvolvimento motor naturalmente e em liberdade de movimentos, sem ajuda do adulto.

Para Pikler (1969), o desenvolvimento motor acontece de maneira espontânea, através da atividade autônoma do bebê e dependendo da sua maturação orgânica e nervosa. Com sua pesquisa sobre o desenvolvimento motor livre dos bebês, Pikler conseguiu provar que mesmo crianças institucionalizadas nos primeiros anos de vida podem se tornar adultos equilibrados e com comportamento social saudável.

Diante dessas evidências, vale ressaltar a importância de como ocorre o desenvolvimento motor do bebê, a partir do movimento e brincar livre, na perspectiva da Abordagem Pikleriana.

O desenvolvimento humano é um processo crucial que começa desde a concepção do ser humano e só termina com a morte. Enquanto vive, o ser humano está em constante desenvolvimento.

É na primeira infância que acontece o desenvolvimento das estruturas e circuitos cerebrais, assim como a aquisição de capacidades que irão permitir habilidades complexas no futuro. A criança aprende em contextos de relacionamentos afetivos seguros e nas relações que estabelecem com o meio, que, por sua vez, afetam os aspectos de seu desenvolvimento. Um desenvolvimento saudável na primeira infância é fator determinante para que a criança viva bem e alcance um potencial pleno em seu futuro (Núcleo Ciência pela Infância, 2014).

O desenvolvimento cerebral se inicia na gestação entre a segunda e terceira semana após a concepção do bebê. Neste período, formam-se as primeiras células cerebrais (neurônios) e as conexões entre eles, formando as sinapses. Ao nascer, o bebê tem aproximadamente cerca de 100 bilhões de neurônios e pouquíssimas sinapses, porém ainda se encontra em formação e continuará passando por transformações até a sua maturação. Através da “sinaptogênese”, as sinapses entre

os neurônios se multiplicam e chegam a 700 novas conexões por segundo, em algumas áreas, no segundo ano de vida. As sinapses mais utilizadas se fortalecem, enquanto as não utilizadas, enfraquecem e desaparecem, ocorrendo a chamada “poda sináptica” (NCPI, 2014).

Outro processo importante que acontece após o nascimento é a “mielinização”. A mielina é uma substância de gordura e proteína que envolve o prolongamento dos neurônios e facilita a condução do impulso elétrico, melhorando a comunicação neuronal.

A construção dos circuitos cerebrais depende das experiências que o bebê irá ter nos primeiros meses e anos de sua vida que são altamente influenciadas pelo meio em que vive e pela qualidade dos vínculos que estabelece com seus cuidadores. As experiências, tanto positivas, quanto negativas, irão influenciar todos os aspectos de sua vida futura, tanto na área da saúde, quanto na área social, cognitiva e emocional, ou seja; em todo seu desenvolvimento integral (NCPI, 2014).

O desenvolvimento humano pode ser compreendido por um conjunto de processos de transformações, mudanças e expansões que ocorrem ao longo da vida e que acontecem por meio do crescimento, maturidade e aprendizado (Chaves; Lima; Mendonça; Custódio; Matias, 2013). É a construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva para a realização de funções cada vez mais complexas (NCPI, 2014).

Já o desenvolvimento motor é um conjunto de mudanças contínuas que ocorrem no desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. Ele é dinâmico e envolve fatores genéticos, de maturação, o meio no qual o indivíduo está inserido, o modo como ele interage com esse meio através das relações que estabelece, além das oportunidades de desenvolvimento que recebe (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Em seu livro “Mover-se em liberdade” (1969), Pikler relatou que o desenvolvimento motor acontece de maneira espontânea, mediante o movimento livre do bebê, levando-se em conta a sua maturidade nervosa e orgânica. Bebês com boa saúde física e psíquica e que têm oportunidade de se mover com liberdade conseguem passar por todas as fases de desenvolvimento motor por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-los a sentar, engatinhar ou andar. Para Pikler, é inviável adiantar qualquer postura do bebê, sem que ele tenha conquistado por si próprio.

A intervenção do adulto não é condição para o desenvolvimento motor da criança. Não é necessário estimulá-la para que ela adquira certa postura corporal, pois, em condições de movimento livre, ela a fará por conta própria. Para isso, é preciso que o adulto respeite o tempo de desenvolvimento motor do bebê, não antecipe etapas e não intervenha em seus movimentos.

“O processo de desenvolvimento motor do bebê já está escrito no DNA” (Soares, 2020, p. 51). Ele irá acontecer independente de ensinamentos de posturas, se o cuidador ou educador respeitar o seu processo de desenvolvimento e oferecer um espaço adequado para ele possa se movimentar em segurança, apoiando-o em suas conquistas.

A primeira observação de Pikler foi com sua filha Anna Tardos, que pode explorar e descobrir seu corpo e movimentos livremente, sem a intervenção de um adulto. A partir da observação da felicidade da própria filha nas descobertas de cada novo movimento que aprendia, na perseverança de tentativas, cuidado com que ela experimentava novas posições, além da beleza dos movimentos que adquiria por conta própria, Emmi Pikler resolveu aprofundar seus estudos (Ignácio, 2019).

Ela iniciou um estudo sistemático, baseando-se em observações longitudinais de crianças que foram privadas do contato com seus familiares, provisoriamente ou permanentemente, e foram criadas em um Instituto Lóczy, em Budapeste, com o objetivo de evitar efeitos de hospitalização.

Para desenvolver um atendimento personalizado e que amenizasse a falta de contato com a família, Pikler desenvolveu um ambiente personalizado, onde cada criança pudesse criar vínculos seguros com seus cuidadores de referência, fosse tratada com cuidado e atenção de acordo com as necessidades de sua idade e, principalmente, tivesse liberdade de movimentos. Para ela, a função motora do bebê se organiza através de movimentos orientados para estabelecer conexões com o mundo ao seu redor (Pikler, 1969)

Desde o útero, toda experiência do bebê é corporal, ou seja, passa pelo corpo e ele necessita de movimento e ação para se desenvolver. Assim como todo tipo de desenvolvimento, o motor depende de fatores genéticos e da maturação, porém a maneira como o adulto conduz o seu relacionamento com o bebê é de extrema importância para que ele crie vínculos positivos e sinta-se seguro para explorar o ambiente. Uma criança emocionalmente sadia, que tenha construído vínculos afetivos

sólidos, sente-se capaz para experimentar seus movimentos e estabelecer relações com o espaço e os objetos ao seu redor (Soares, 2020).

É através do movimento que a criança aprende sobre o mundo que a rodeia. Ela tem necessidade de movimentar-se, pois, por meio desta ação, vai conhecendo o mundo e adquirindo sua independência. Pikler observou que crianças que se movem em liberdade, seguem a mesma sequência de posições que se baseiam na maturidade biológica e dificilmente pulam etapas.

O desenvolvimento motor acontece seguindo dois princípios: céfalo-caudal (da cabeça para baixo) e próximo-distal (do centro para as extremidades), sendo assim, as partes do corpo mais próximas da cabeça e do eixo corporal são controladas antes daquelas que estão mais distantes (Haywood; Getchell, 2016).

Primeiro o bebê firma a cabeça, depois vira o tronco e só depois irá começar o controle das pernas, seguindo os princípios do desenvolvimento motor. Sendo assim, como observou Pikler, o desenvolvimento motor irá acontecer em uma criança com um desenvolvimento típico, mesmo que ela não seja ensinada, pois faz parte das etapas do seu desenvolvimento.

Partindo do princípio de que o desenvolvimento humano acontece em função de uma maturação e começa com a sustentação da cabeça, não nos cabe antecipar os movimentos e posturas dos bebês, pois, ao invés de ajudá-los, prejudicarem a qualidade de seus movimentos, pois ele deixará de experimentar o equilíbrio por si próprio.

Quando antecipamos posturas e colocamos o bebê para sentar-se, ficar em pé ou andar, sem que tenham conquistado tais movimentos, eles sentem-se inseguros e tornam-se dependentes do adulto para movimentá-lo na posição que desejam, limitando, porém, sua autonomia e dificultando o seu brincar. Os danos causados pelas posturas impostas não são apenas no desenvolvimento das habilidades motoras, mas implicam no desenvolvimento mental e da personalidade (Pikler, 1969).

No desenvolvimento do psiquismo, a iniciativa da criança assumida na atividade motora tem papel fundamental no conhecimento do próprio corpo, na sua autoconsciência, na percepção de sua eficiência, na sua aprendizagem e no reconhecimento espaço-temporal do ambiente (Pikler, 1969).

Quando a criança tem atividade motora livre e as posturas são advindas de sua própria conquista, isso favorece o desenvolvimento de seu psiquismo, pois suas iniciativas têm papel fundamental no reconhecimento de seu corpo, na sua

autoconsciência, na percepção de sua eficiência, na sua aprendizagem e no reconhecimento espaço-temporal do ambiente (Pikler, 1969).

Os bebês que alcançam suas posturas por sua própria iniciativa apresentam o desenvolvimento de seus movimentos de maneira contínua e com um ritmo regular. Demonstram satisfação a cada novo movimento conquistado, pois são frutos de muita experimentação e conquista individual autônoma. Manifestam ao longo de suas experiências motoras autônomas, uma boa qualidade na coordenação, movimentos harmoniosos, flexíveis, equilibrados e seguros (Soares, 2020).

Através da liberdade de movimentos, o bebê desenvolve sua autonomia, o que é fundamental para que estruture uma personalidade competente, sinta-se confiante em seu potencial e tenha uma percepção de sua própria eficiência. Crianças que se movimentam com liberdade em geral são ativas, satisfeitas, felizes e mantêm uma relação excelente com a família, ambiente e cuidadores (Falk, 2021).

Emmi Pikler (1969) observou em suas pesquisas que os bebês passam por basicamente 10 fases do desenvolvimento motor. Na primeira, o bebê que está deitado de costas na superfície vira de lado e retorna à posição inicial. Na segunda, ele vira de bruços. Na terceira, passa da posição de bruços para a de costas, com voltas alternadas. Na quarta, começa a se arrastar sobre o ventre e na quinta, começa a engatinhar. Na sexta começa a sentar, na sétima fica de joelhos, volta a ficar de quatro ou se senta, na oitava fica de pé, na nona anda sem apoio e na décima anda com segurança.

Pikler (1969) observou em sua pesquisa com 722 bebês, que as fases 1,2,3 se manifestam sequencialmente, uma após a outra, assim como as fases 9 e 10. Já as fases 4,5,6,7 e 8 variam, embora sempre apareçam depois da fase 3 e antes da fase 9. A fase em que o bebê fica de joelhos (7ª), sempre precede a que fica em pé (8ª) e as fases 5 e 6 (engatinhar e senta-se) aparecem na mesma época. Quanto às fases 6 e 8 (sentar-se e ficar em pé), 90% dos casos apareceram nesta ordem e apenas em 10% dos casos acontece o inverso ou manifestam-se na mesma semana. Também foram observadas posições intermediárias, para justificar as diversas maneiras em que os bebês encontram-se para sentar-se em três apoios, antes de adquirir estabilidade na posição sentada (Soares, 2020).

Porém, para que o bebê possa se desenvolver com liberdade e autonomia de movimentos e as etapas de coordenação motora ocorram satisfatoriamente, é essencial que sejam levados em consideração o vínculo afetivo com o educador

referência, a organização de um entorno adequado às necessidades dos bebês (espaços), roupas adequadas, brinquedos e mobiliários (Pikler, 1969).

### **3.4 Princípios para um bom desenvolvimento motor**

#### **3.4.1 A importância do vínculo afetivo e o papel do educador referência**

O vínculo afetivo do bebê com a mãe começa a se estabelecer ainda no útero e vai progredindo com o desenvolvimento do bebê durante a gestação. Após o nascimento, as primeiras relações irão se constituir através de seus primeiros relacionamentos de cuidados e afetos com sua mãe ou com os adultos que exerçam a função de cuidadores.

O cuidado que a mãe dedica à criança nos primeiros anos de vida é fundamental para que ela cresça confiante em si e no mundo que a rodeia. As experiências afetivas nos primeiros anos de vida é que irão promover a construção do apego, pois, através dos cuidados, afeto e atenção que recebe, irá construir uma relação de confiança com quem cuida. A criança precisa de outra pessoa para construir uma relação de confiança e de segurança, com quem aprenderá a mediar as suas futuras relações (Vieira, 2020).

John Bowlby (2006), psiquiatra e psicanalista, fundador da Teoria do Apego, estudou a relação entre mãe e filho pois ele acreditava que só através de um relacionamento saudável, amoroso e seguro, o bebê teria um bom desenvolvimento psicológico e caso este relacionamento não pudesse ser estabelecido, provocaria efeitos maléficos no desenvolvimento da personalidade da criança futuramente. O modelo de apego que é desenvolvido na infância tem influência na maneira como os pais ou cuidadores substitutos se relacionam com as crianças e irão afetar nas relações futuras.

O relacionamento da criança com os pais no início a vida é causado por sinais inatos, que buscam proximidade e só com o passar dos anos, dependendo da consistência dos cuidados, sensibilidade e responsividade dos cuidadores, é que um verdadeiro vínculo afetivo se desenvolve, por isso as primeiras relações de apego na infância irão afetar o estilo de apego no adulto.

Para o bebê, essa relação de apego trata-se de sua sobrevivência, uma vez que ele não possui autonomia para sustentar-se sem o adulto e dependendo da qualidade



dos vínculos estabelecidos, ela irá formar as representações mentais baseadas em suas experiências relacionadas às percepções do ambiente, de si e das figuras de apego (Bowlby, 1969, 1990, 1973, 1980 *apud* Dalbem; Dell’Aglia, 2005).

A criança desenvolve um modelo interno de si, dependendo de como foi cuidada. Mais tarde, este modelo internalizado permite a criança que foi cuidada em ambiente seguro ser um adulto que acredite e confie em suas potencialidades, bem como ser independente e explorador de sua liberdade.

Donald Woods Winnicott, pediatra, psiquiatra e psicanalista, também fala sobre a importância do apego na criança. Sua teoria aborda as relações entre a mãe e o bebê, como as mais importantes do início das relações afetivas. Ele demonstrou grande interesse nessa relação, pois acreditava que no início mãe e bebê estão unidos de uma tal maneira que a mãe é o bebê e ele é a mãe (Winnicott, 1999, p. 9).

Winnicott acreditava que para a criança se desenvolver emocionalmente saudável, ela necessitava da presença do outro ser humano, de preferência sua mãe, e que esta viesse lhe proporcionar condições suficientemente boas para isso. Ele traz a ideia da mãe “suficientemente boa”, como sendo aquela que assiste e auxilia o filho no seu desenvolvimento, suprimindo as suas necessidades. A mãe se adapta e procura entender a necessidade do bebê e assim vai lhe apresentando o mundo aos poucos, facilitando o seu processo de desenvolvimento. Porém, a expressão “mãe suficientemente boa”, compreende também o processo de frustração do bebê, quando a mãe dá condições para que ele caminhe rumo à independência.

A abordagem Pikler conversa com as teorias de apego Bowlby e Winnicott, quando menciona a formação de vínculos afetivos entre o educador (a), cuidador (a) e o bebê, como fator de extrema importância para o seu desenvolvimento saudável, pois é a partir de uma relação de segurança com o adulto que se ocupa dos cuidados com o bebê, que ele se sente seguro e confiante para explorar seus movimentos e criar relação com o espaço, as pessoas e os objetos ao seu redor. Pikler conseguiu provar que com uma boa base de vínculos com seus cuidadores, os bebês não teriam problemas de afeto em suas relações futuras, por não terem convivido com seus familiares.

Atualmente, em que os bebês são deixados aos cuidados de outras pessoas ou instituições cada vez mais cedo, faz-se necessário que os profissionais que atuam nestas instituições de 0 a 3 anos (creches) ou abrigos reconheçam a importância de

oferecer os melhores cuidados possíveis, visto que as crianças estão sendo separadas do convívio materno cada vez mais cedo.

Se considerarmos uma criança potente, capaz e protagonista desde o nascimento, podemos nos colocar à sua disposição para encorajá-la em suas conquistas e não a ensiná-la. Na abordagem Pikler, o vínculo afetivo com o adulto que cuida é fundamental para o desenvolvimento de uma criança segura de si mesma e que consiga se desenvolver com autonomia (Soares, 2020).

Poder manter e estabelecer relações estáveis, contínuas e seguras entre as crianças e um número reduzido de adultos de referência é importante, pois possibilita a segurança afetiva, permitindo à criança estar aberta para o conhecimento do mundo externo (Falk, 2022).

É imprescindível estabelecermos vínculos afetivos com o bebê, desde o início de sua vida, pois ele apresenta grande potencial de interação e o estabelecimento de vínculos gera uma relação de confiança e colaboração. A interação deve ser saudável, cuidadosa e consciente por parte do adulto.

Mas quem é o adulto de referência do bebê? Depende muito do ambiente em que o bebê se encontra. Em seu lar, pode ser o pai, a mãe ou outro adulto que cuide dele e nas instituições, abrigos, creches e escolas, o educador referência é aquele adulto (educador ou professor) que se ocupa do bebê, tanto nos aspectos físicos quanto pedagógicos. É uma pessoa sensível, flexível e que passa segurança e estabilidade nas relações que estabelece com a criança. Um adulto que respeita o tempo, o espaço e as condições de atuar. Quando é oferecido segurança e estabilidade para criança, ela irá vivenciar a ausência de forma progressiva, sem perder a sua confiança no adulto.

Segundo Freitas (2023), os bebês e crianças pequenas que passam muito tempo em uma unidade educativa necessitam ter relações estáveis, contínuas e profundas com um número de adultos constantes para garantir a qualidade do vínculo e das interações. Só com uma relação afetiva e segura, construída através do reconhecimento mútuo é capaz de impulsionar a criança a aprender, a estar com o outro e explorar o ambiente.

O adulto, educador, professor ou cuidador, tem um importante papel, pois é através dele, com seu olhar atento, que as necessidades dos bebês serão sanadas ou negligenciadas. Ou o adulto apoia as iniciativas do bebê, favorecendo o seu

desenvolvimento, ou limita suas ações, violando seus direitos e impossibilitando-o de se desenvolver.

Para que o adulto possa ajudar no desenvolvimento do bebê, ele deve estar disponível e interessado a observar e enxergar nos mínimos detalhes tudo que o bebê tem a dizer e, para isso, deve conhecer sobre o desenvolvimento da infância e estar disposto a dar atenção às necessidades específicas desta faixa etária. O educador é aquele responsável por criar condições de aprendizagem, seja pela organização do espaço ou escolha dos brinquedos, ou materiais a serem disponibilizados, garantindo assim a segurança afetiva das crianças (Soares, 2020).

O adulto não deve direcionar as ações realizadas pelo bebê, mas deixá-los livres para explorar, experimentar e aprender de acordo com a sua curiosidade e interesse. Seu papel é de apoio e observação, interferindo apenas em momentos cruciais, porém sem ser invasivo. Enquanto observa o bebê em suas conquistas, o adulto registra e cria documentações que possam evidenciar as ações realizadas pelos bebês.

É durante os momentos de atenção pessoal, quando o adulto de referência se ocupa individualmente de cada bebê, que os vínculos afetivos podem ser construídos e aprofundados (Soares, 2020).

Os momentos de cuidados são importantes para se manter um diálogo com o bebê, explicando o que está sendo realizado com ele, nomeando as partes do seu corpo para que aprenda a construir seu esquema corporal e apresentando e nomeando os objetos que serão usados como: toalha, sabonete, pomadas etc. É importante deixar que o bebê toque e conheça os objetos e materiais utilizados em seu cuidado para utilizá-los com autonomia no futuro. O tempo dedicado aos momentos de cuidados precisam ser de muita qualidade para que se possa estabelecer os vínculos afetivos.

O educador precisa tocar a criança com gestos delicados e permanecer inteiro, concentrado na ação que está sendo realizada, seja na interação através da troca de fraldas ou roupas, banho, alimentação ou preparo para o sono. É interessante que o (a) educador (a) olhe nos olhos da criança e converse sobre as ações que estão ou serão realizadas com ela, sempre com voz agradável e procurando estabelecer um diálogo que seja recíproco com o bebê.

É preciso que o (a) educador (a) tenha tempo suficiente para que o bebê possa desfrutar dos cuidados que são dispensados a ele, pois este é o momento que deve

ser aproveitado para que se tenha uma atenção profunda e diferenciada com cada criança. As ações precisam ser realizadas com calma, atenção e muita dedicação e jamais mecanicamente ou com pressa e, para isso, é fundamental que nas instituições se possa ter um (a) “educador (a) de referência” para se ocupar sempre que possível das mesmas crianças durante o tempo dedicado aos cuidados, pois isso favorecerá que o vínculo afetivo possa ser construído e aprofundado (Soares, 2020).

Quando as pessoas que se ocupam dos cuidados dos bebês mudam com frequência, eles apresentam dificuldades de criar vínculos e os gestos dispensados a eles durante os momentos de cuidados não podem ser reconhecidos, dificultando a interação. O educador de referência conhece o bebê e assim pode identificar sinais importantes, dando respostas baseadas em suas observações, o que garante uma estabilidade para o bebê (Feder, 2011).

O estabelecimento de vínculos com o (a) educador (a) de referência facilita desde muito cedo a colaboração por parte dos bebês nos cuidados diários, pois é possível que a partir da regularidade de tempo, espaço e comunicação que o bebê já consiga antecipar ações como por exemplo levantar a mão para colocar uma blusa, ou o pé para colocar uma calça, mediante a solicitação do (a) educador (a). Quando o bebê é cuidado sempre pelos mesmos adultos de referência, aprende a reconhecer seus gestos e assim irá colaborar com as ações dispensadas a ele.

Com o seu crescimento, vai percebendo sua colaboração nos momentos de cuidados pessoais e, quando valorizado, consegue participar voluntariamente (Soares, 2020).

O educador (a) referência precisa aprender a ter um olhar atento e sensível às necessidades dos bebês para que possa compreendê-lo em todos os sentidos, procurando os sinais dados por ele para comunicar suas necessidades. Ao ser atendido e compreendido pelo adulto, os bebês desenvolvem a capacidade de comunicar suas necessidades e aumentam o seu interesse e confiança no adulto (Ignácio, 2019).

#### 3.4.2 Os espaços

Em uma instituição de Educação Infantil de 0 a 3 anos, é fundamental que os espaços sejam organizados de maneira a proporcionar o desenvolvimento de todas

as potencialidades do bebê e criança bem pequena, sendo condição determinante para o seu desenvolvimento motor saudável.

Para organizar um espaço que respeite as potencialidades das crianças é preciso, antes de tudo, que o adulto compreenda que o brincar é a principal ação do bebê e da criança. Organizar um espaço para bebês significa se preocupar tanto com a estrutura física do ambiente, quanto os móveis, objetos, estética, tempo e materiais/brinquedos disponibilizados. O ambiente deve ser preparado de maneira a contribuir para que o bebê ou criança bem pequena possa criar, investigar, explorar, pensar, brincar e mover-se livremente (Brandão, 2021).

De acordo com Horn (2017, p. 17):

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.

Quando pensamos em espaços para bebês e crianças bem pequenas dentro de uma instituição de Educação Infantil, vale ressaltar a importância de entender a concepção de espaço e ambiente que, apesar de estarem intimamente ligados, assumem papéis diferentes.

O espaço refere-se ao local físico, que se caracteriza pela presença de mobiliários, materiais, objetos, decoração etc. O ambiente é o conjunto desse espaço físico e das relações que envolvem os indivíduos que habitam o espaço (Forneiro, 1988).

O ambiente é um todo indissociável, que entrelaça tanto a estrutura física, quanto as relações sociais que ali se estabelecem, sendo assim, o ambiente nos influencia e desafia a construirmos relações e aprendizagens, dependendo tanto da estrutura espacial oferecida, quanto das relações ali estabelecidas.

A maneira como organizamos o espaço físico, bem como as oportunidades de interações com o outro e os materiais que iremos proporcionar a partir deste espaço, pode ser um fator estimulante ou limitador das aprendizagens das crianças e são reveladores de uma concepção pedagógica. Se acreditamos em uma criança com potencial de aprendizagem autônoma, devemos oportunizar um espaço que potencialize suas conquistas (Horn, 2017).

Em relação à organização dos espaços promotores de aprendizagem na escola de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, em seu princípio 7.1 (2018, p. 62) diz:

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância do espaço também como educador, como afirmou Malaguzzi (2016 p. 148). “O ambiente é visto como algo que educa a criança: na verdade ele é considerado o terceiro educador (...)”. E para ser também um educador, o ambiente precisa ser planejado, considerando a multiplicidade de experiências e aprendizagens que poderão ser proporcionadas às crianças. Deve ser um ambiente flexível a mudanças constantes, considerando as necessidades das crianças de serem protagonistas de seu conhecimento. Ainda sobre o espaço, Lóris Malaguzzi (2016 p.148) ainda afirma:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança das crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

O ambiente deve ser favorável para propiciar o bem-estar físico, emocional e mental da criança, proporcionando experiências e explorações que favoreçam a autonomia, garantindo oportunidades de sua participação ativa como protagonista de seu próprio conhecimento e com isso gerar autoconfiança, segurança, proteção e pertencimento.

[...] os direitos das crianças são garantidos quando elas convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões (Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, 2018, p. 61).

A abordagem Pikler também traz em sua concepção a importância do espaço como suporte para apoiar os bebês em suas conquistas e ações motoras e, sendo assim, um espaço organizado deve proporcionar oportunidades para que ele possa realizar explorações e movimentos livres. Quando pensamos em espaços coletivos

para receber bebês, devemos nos atentar ao mobiliário, materiais/brinquedos e estética na organização. Uma criança não pode brincar e aprender em um ambiente bagunçado e desorganizado (Kálló; Balog, 2021).

De acordo com a abordagem Pikler, a organização do espaço deve se orientar sobre dois princípios: liberdade e proteção. Isso implica entender que, para Emmi Pikler, em cada fase do desenvolvimento do bebê e criança, devemos oferecer tanto liberdade de movimentos, quanto proteção e aconchego para que se sinta seguro. O ambiente deve ser desafiador, quanto às oportunidades, porém transmitir segurança.

Em relação à liberdade, é necessário que a criança tenha espaço para explorar o ambiente ao seu redor de no mínimo um metro quadrado da sala, além de outros espaços para se movimentar e explorar o ambiente. No Instituto Pikler, as crianças, quando ainda bem pequenas, brincavam em um espaço protegido, sobre o piso de madeira, denominado espaço de brincar, pois acredita-se que ela precisa ter espaço e tempo, além de sentir-se protegida (Kálló; Balog, 2021).

Para segurança dos bebês que ainda não engatinham ou andam, como no berçário, a proteção também deve ser observada em relação às outras crianças que já apresentam mobilidade. É interessante que se tenha uma divisão com “cercadinhos” para que os bebês que ainda não engatinham possam ficar deitados, explorando os objetos, brinquedos, o corpo e o ambiente tranquilos, sem que haja interferências dos adultos e outras crianças.

Um ambiente protegido para os bebês que não se locomovem também ajuda o (a) educador (a) que pode se ocupar dos cuidados de outra criança e ainda observar os outros bebês que estão no cercado. As crianças também se sentem seguras, pois mesmo do cercado podem ver os (as) educadores (as), o que traz estabilidade e confiança para que continuem suas explorações e brincadeiras (Ignácio, 2019).

Para que o desenvolvimento motor ocorra de forma satisfatória, a Abordagem Pikler orienta que o bebê, a partir de 3 e 4 meses, seja colocado em um chão estável, deitado de costas, ou seja; de barriga para cima. É importante para qualidade de movimentos do bebê que o chão seja de material firme, como a madeira ou outro material que proporcione firmeza, podendo ser coberto com um lençol fino de algodão que possa ficar bem esticado e amarrado nas laterais.

Um chão protegido com almofada e espumas faz com que o bebê afunda e dificulte seus movimentos, gerando uma atitude de passividade por não conseguir se movimentar e explorar o mundo que o rodeia. A mesma coisa se dá com os tapetes

de E.V.A ou tecidos grossos, pois impossibilitam o bebê de experimentar a rigidez do chão, sem contar que uma superfície forrada não permite que explorem os brinquedos e objetos, pois estes, ao serem lançados ou batidos, comportam-se de maneira diferente em uma superfície protegida do que em um chão sem proteção.

Os objetos de metal perdem a sua sonoridade, que fica abafada sobre as superfícies forradas e soam iguais ao plástico ou madeira. Os brinquedos redondos não podem rolar e alguns são difíceis de se manter em pé, ou quando permanecem, logo caem com o movimento da criança. Uma superfície forrada, além de tornar mais difícil o deslocamento do bebê, que se vê obrigado a gastar mais energia para se locomover, ainda causa uma impressão falsa do mundo, uma vez que na realidade, apenas alguns espaços podem ser protegidos por espumas ou forrados com tapetes (Kálló; Balog, 2021).

Segundo Soares (2021, p. 48), “de costas sobre o solo, o bebê pode ter maior domínio de seus membros e controle sobre o movimento de sua cabeça”. O bebê nesta posição tem estabilidade de seu corpo e sente segurança, o que permite que possa explorar seus movimentos com autonomia.

“A resistência de um chão duro impulsiona a verticalidade, apoia seus esforços repetidos para manter-se na posição correta e reclama ao seu corpo a tonicidade necessária” (Kálló; Balog, 2021, p. 37).

A superfície rígida ensina a criança lições sobre a lei da gravidade, pois a obriga desde a mais tenra idade a movimentar-se com prudência para não cair.

Vale ressaltar que qualquer coisa que impeça o bebê da liberdade de movimentos não é recomendado nesta abordagem, como: bebê conforto, cadeirinha curva, andador, cadeirão para alimentação, almofadas para escorar etc. Tudo que limita o movimento livre e espontâneo da criança não é recomendado.

Devemos pensar que com tanta vontade e necessidade de se movimentar nos primeiros meses de vida, a nossa cultura e senso comum, limita os bebês de seus movimentos, mantendo-os aprisionados em bebês-conforto, cadeirinhas e até mesmo no colo, por muito tempo. O bebê privado de vivenciar movimentos livres a partir de sua própria iniciativa terá dificuldades de passar pelas etapas de sua motricidade sem interferência do adulto e se tornará dependente dele, o que o impede de desenvolver sua autonomia (Soares, 2020).

A falta de movimento implica na formação do cérebro, pois ele se molda pela influência dos movimentos nos 3 primeiros anos de vida da criança (Ignácio, 2019).



### 3.4.3 As roupas

Para que um bebê ou criança possa explorar o espaço com autonomia, ele precisa ter liberdade de movimentos. Sendo assim, a roupa com o qual está vestido faz toda a diferença, pois ela deve ser pensada baseada na liberdade das articulações que envolvem os movimentos do bebê. A roupa precisa possibilitar um movimento livre de todos os membros e não pode ser apertada. Por exemplo, uma calça jeans deve ser evitada, pois limita a criança a realizar movimentos como abaixar-se com facilidade e conforto (Feder, 2011).

Segundo a pediatra neonatologista Graziela Del Ben, do Hospital e Maternidade São Luiz, em São Paulo (2015), as roupas devem ser confortáveis, seguras, flexíveis e adequadas às necessidades das crianças em cada faixa etária.

É importante que no primeiro ano de vida e principalmente enquanto o bebê ainda passa a maior parte do tempo deitado, que sejam escolhidas roupas fáceis de tirar e colocar e que priorizem o bem-estar do bebê. Devem ser peças sem golas apertadas e enfeites, ausência de zíperes, botões ou ganchos que possam incomodar o bebê. Os tecidos são outro fator importante na escolha das roupas dos bebês, a fim de não causar alergias. Os recomendados são as roupas de tecido feitas com 100% de algodão e deve-se evitar tecidos sintéticos que não proporcionam a respiração da pele. Tecidos de lã, muito felpudos e que soltem fiapos não são recomendados, pois provocam alergias (Ben, 2015).

Caso precise usar toucas, elas devem estar separadas das roupas, a fim de não limitar o movimento da cabeça. As fraldas também devem ser colocadas de uma maneira que não limite os movimentos das pernas.

É importante que os pés se mantenham aquecidos no frio, mas não se recomenda o uso de macacões com pé e sim meias ou sapatinhos de lã, quando a criança ainda não anda. Quando esta começar a andar, usa-se sapatos macios, porém sempre que a temperatura permitir, é importante deixar as crianças descalças. (Ignácio, 2019).

#### 3.4.4 Brinquedos, materiais e mobiliários

O brinquedo é tudo aquilo que se transforma em contato com as mãos e corpo da criança. É tudo que ela utiliza para brincar, desde um pote, uma folha até um brinquedo dos mais sofisticados.

Para cada fase do desenvolvimento da criança, é preciso que os brinquedos oferecidos correspondam às suas necessidades, para que então sejam utilizados para o seu desenvolvimento. É brincando que a criança conhece o mundo e aos poucos vai se apropriando dele. O ambiente ao redor do bebê e da criança bem pequena deve oferecer condições de aprendizagem e objetos que proporcionem exploração e investigação, para que em contato com o mundo ela aprenda, se desenvolva e construa sua personalidade (Brandão, 2021).

Quando o bebê nasce e nas primeiras semanas de vida, ele não necessita de brinquedos, pois tem em seu corpo, seu primeiro brinquedo. A partir da movimentação dos olhos, ele começa a descobrir o mundo a sua volta e seu olhar é a premissa para o seu brincar. A partir da movimentação dos olhos, o bebê começa a virar a cabeça, o pescoço, acompanhar vozes e a se interessar pelo rosto do adulto cuidador e por tudo à sua volta. Quando por volta dos dois meses, o bebê consegue fixar o olhar em objetos que lhe causam interesse, já começa a descobrir seu primeiro brinquedo que é o seu corpo (Brandão, 2021).

A princípio descobre as mãos, quase que por casualidade, quando por um acaso passam em frente ao seu rosto, mas tendem a perdê-la de vista com facilidade. Com o passar do tempo, os movimentos começam a ficar intencionais e podem manter as mãos por um tempo prolongado diante dos olhos e assim começam as primeiras brincadeiras.

É importante permitir que o bebê possa brincar com as mãos, sem objetos, para que descubra detalhes e possibilidades de brincadeiras com o seu corpo, além de explorar movimentos com as mãos que futuramente usará para manipular objetos. Ao observar as mãos e brincar com elas, o bebê está se preparando para manipular os objetos.

Por volta dos três meses, o bebê já começa a ficar mais tempo acordado e consegue segurar objetos com uma das mãos, sendo possível oferecer brinquedos leves que ele consiga segurar e não se sinta frustrado (Brandão, 2021).

De acordo com a Abordagem Pikler, o primeiro brinquedo que deve ser oferecido aos bebês é um tecido de algodão de 35 cm por 35 cm, de uma cor viva, geralmente vermelho e que atraia a atenção do bebê. Os tecidos estampados com bolinhas são apropriados, pois criam um contraste com o fundo, facilitando a percepção visual. Por ser leve, o bebê pode facilmente segurá-lo, colocá-lo sobre o rosto, senti-lo e manter-se ocupado com o objeto por mais tempo, uma vez que ele não irá cair com frequência (Soares, 2021).

Nesta fase, podemos oferecer de três a quatro brinquedos/objetos leves e que o bebê possa segurar facilmente com uma das mãos, feitos de diferentes texturas, formatos, cores, pesos, tamanhos, temperaturas, cheiros, sons etc. e que possam promover diferentes explorações e variados tipos de experiências. É importante que o bebê tenha contato com diversas texturas e diferentes tipos de materiais para que desenvolva sua sensorialidade e construa sua noção sobre os objetos.

Os brinquedos/objetos precisam estar dispostos a uma distância que possam ser agarrados, porém que demandem certo esforço dos bebês para alcançá-lo. Não devem ser balançados ou colocados em suas mãos, pois não o incentiva ter autonomia em buscá-los e o impede de fazer escolhas autônomas. Os objetos/brinquedos oferecidos aos bebês precisam ter tamanho e peso adequados a sua faixa etária para que ele seja capaz de segurar, agarrar e brincar.

Após conseguir pegar o objeto ou brinquedo com uma das mãos, ele passa a fazer uso das duas mãos e suas explorações tornam-se mais complexas. Ele pode mover, girar e passar o objeto de uma mão a outra, de maneira mais controlada e sem deixar cair, explorando todas as suas possibilidades. Por volta dos seis meses, quando a criança já adquiriu alguns movimentos e suas explorações estão mais elaboradas, podemos colocar em torno de 6 a 8 novos objetos/brinquedos para que os bebês explorem. Quando já brincam com as duas mãos e conseguem agarrar mais facilmente, podemos oferecer objetos e brinquedos mais planos, pesados e grandes o suficiente para que não causem perigo de engolir. Quanto mais objetos de materiais diversificados escolhermos para oferecer aos bebês, mais diversificada será sua pesquisa (Soares, 2021).

Por volta dos nove meses, quando a criança já consegue se locomover com maior autonomia e ir em busca do objeto desejado, não se faz necessário que os brinquedos fiquem a sua volta, pois os novos desafios compreendem que possam se deslocar em busca do que desejam e por isso é aconselhável que possamos

disponibilizar os materiais em cestos nos cantos da sala. Nesta fase, o bebê gosta de brincar de agrupar e encaixar objetos, sendo favorável disponibilizar cestas, copos, potes, bacias, cubos e objetos que proporcionem receber outros objetos menores para que possam realizar suas experimentações. É importante que se ofereça materiais em quantidade suficiente para que cada bebê possa explorar com autonomia, sem que ocorram disputas.

Na fase de 1 a 2 anos, quando já adquiriu a marcha, o bebê necessita de um ambiente amplo para deslocar-se e assim explorar diversas maneiras de andar, subir, descer, sendo necessário que tenham acesso a objetos e mobiliários que favoreçam o seu desenvolvimento psicomotor (Soares, 2021).

É interessante que se tenha cercas de madeira para organizar o ambiente, a fim de garantir um espaço seguro. Barras verticais para o apoio das mãos, possibilitando a criança de se erguer e andar pelo ambiente, bem como objetos grandes como caixas e troncos de madeira podem estar disponíveis para favorecer as crianças em suas novas conquistas, oferecendo o apoio e a segurança (Kálló; Balog, 2021).

Alguns mobiliários e brinquedos, desenvolvidos a partir da abordagem Pikler, podem proporcionar estes movimentos, com segurança e oferecendo liberdade de exploração espontânea dos bebês, como: circuitos de obstáculos, túnel Pikler, barco de balanço, triângulo Pikler (escada dupla), gangorra e ponte, aproximando o brincar do aprender.

Os brinquedos com rodas também favorecem o deslocamento e são de total importância nesta fase, além dos objetos diversificados em formas e tamanhos que proporcionem a construção.

É nesta fase também que as crianças começam a manipular uma grande quantidade de objetos e perceber que muitas coisas são idênticas e assim começam a colecionar, sendo importante ter materiais suficientes para que possam realizar suas ações. Nesta etapa, podemos aproveitar para realizar coleções com os bebês e aproveitar diversos elementos da natureza, como folhas, sementes, pinhas etc., assim como recipientes adequados para guardar as coleções.

Enquanto coleciona, a criança descobre que existem diferenças e regularidades entre os materiais e assim começam a compará-los e agrupá-los de acordo com as características (Kálló; Balog, 2021).

A partir dos dois anos, as crianças já adquiriram um movimento estável e podem correr, pular, escalar, subir, descer e saltar, ampliando os brinquedos e possibilidades brincantes. Começam as brincadeiras com os jogos simbólicos e de imitação e aos poucos elas vão se reconhecendo como sujeitos autônomos, representando papéis em seus jogos simbólicos, de acordo com sua realidade.

É interessante que se oportunize nesta fase cestos ou araras com roupas variadas e acessórios, brinquedos que oportunizem ações da vida cotidiana, como fogões, geladeiras, camas, carrinhos, bonecas, além de jogos de encaixe, construções, quebra-cabeças com peças grandes, instrumentos sonoros, entre infinitas outras possibilidades que garantam esta fase de descoberta da criança. Os brinquedos e materiais devem se encontrar em lugares baixos para que as crianças consigam alcançá-los e tenham autonomia para escolher o que desejam.

Porém, na concepção de aprendizagem e desenvolvimento da abordagem Pikler alguns brinquedos e objetos devem ser evitados, como por exemplo os móveis, brinquedos de borracha com sons e chocalhos fechados.

Os móveis não são valorizados como brinquedo por deixarem a criança excitada com seus movimentos e fazer com que fiquem muito tempo com os olhos fixos nele, impedindo-os de exercer seu movimento livre e exercitar a coordenação visomotora. Ainda que o bebê consiga agarrar o objeto preso, não terá oportunidade de explorá-lo com autonomia. Uma vez que não pode observar o efeito do seu movimento no móvel, não pode assimilá-lo ao seu mundo. O bebê necessita experimentar para aprender sobre a qualidade dos objetos. Experimentar qual cabe ou não dentro do outro, quais são grandes ou pequenos, o tipo de texturas etc. (Soares, 2020).

A criança aprende pelo toque e exploração. Quando aperta um objeto ou brinquedo, vai percebendo suas propriedades e assim vai observando o efeito de sua ação sobre eles. Gradativamente, ela vai criando o seu próprio repertório de experiências sobre os materiais, por isso é importante oferecer objetos e brinquedos com diversas materialidades e não só de plástico, que proporcionam uma experiência única para o bebê. O foco está no processo, e não no produto (Falk, 2022).

É importante pensar em que tipo de objeto e brinquedo oferecer aos bebês, para que realmente ele possa aprender sobre suas propriedades. Por exemplo, um bicho de borracha que ao apertar emita um som. O bebê não consegue associar de onde vem o som, porque está imperceptível para ele. Não há nada em suas

propriedades tácteis que sugira um apito dentro dele, por isso devem ser evitados. A mesma coisa se dá com os chocalhos que a criança balança sem conseguir ver o que produz o som. Por isso, na abordagem Pikler, prefere-se oferecer argolas de madeira, unidas a uma esfera, que quando balançadas permitem ao bebê ter a percepção dos sons (Kálló; Balog, 2021).

Um outro brinquedo que as crianças amam, mas merece certa consideração ao seu uso, são as bolas. Elas só devem ser ofertadas quando o bebê já apresenta certa mobilidade e pode alcançá-las quando estas saem do seu campo de visão. Quando oferecemos bolas antes dessa fase, podemos causar uma sensação de desconforto no bebê por não conseguir resgatar o objeto perdido. É importante que as crianças se sintam capazes em conquistar sua aprendizagem e, para isso, como educadores (as), necessitamos estar atentos às suas necessidades. Oferecer os brinquedos adequados à fase de desenvolvimento da criança é papel do educador (Kálló; Balog, 2021).

Cada fase do brincar do bebê precisa ser pensada com objetos e brinquedos que o façam construir sua relação com mundo, sendo assim, estes devem ser de qualidade e oferecer segurança. Se o material não pode proporcionar vivências significativas não temos necessidade de oferecê-los.

Temos muitos materiais que podem ser oferecidos às crianças e principalmente aos bebês, que estão em fase de descoberta do mundo e que são objetos do nosso cotidiano que possuem formas, texturas e características interessantes para exploração manual, além de proporcionar vivências e experiências diversas. Esses objetos são chamados de materiais não estruturados, materiais de largo alcance, materiais abertos ou até de brinquedos não brinquedos (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022).

Entre eles temos objetos de papel, papelão, madeira, palha, bambus, plásticos, metais, borracha, silicone, couro, tecidos, acrílicos, elementos da natureza entre outros com diferentes espessuras, tamanhos, qualidade e transparência, que, oferecidos às crianças dentro de uma proposta pedagógica de atenção e escuta, podem reverberar em múltiplas aprendizagens.

“Quanto mais se brinca com materiais não estruturados, mais se desenvolve o potencial inventivo das crianças” (Ferreira *et al.*, p. 49, 2022).

Os brinquedos prontos claro que podem ser oferecidos às crianças, mas não só eles, pois muitos apenas apresentam uma única função e não permitem

descobertas, criações e novas possibilidades, quanto os objetos não estruturados. É interessante dar importância a materiais que possam oferecer uma riqueza sensorial, além da possibilidade de serem reaproveitados do cotidiano.

Quando a criança tem oportunidade de utilizar objetos que foram originados para outra função, elas podem reinventar e ressignificar o uso desses materiais, que em suas mãos se transformam, favorecendo melhores condições para o desenvolvimento do pensamento da criança, principalmente o criativo (Cardarello; Gariboldi, *apud* Mussini, 2012).

As crianças desenvolvem suas competências de muitas maneiras: através dos gestos, da fala, dos materiais, espaços, construções, explorações, experimentações etc. e não de uma única maneira. É preciso considerar a criança como aprendiz, que na relação com o espaço e os objetos pode realizar suas experiências e descobertas, partindo de sua singularidade. Não é necessário ensinar o caminho, mas acompanhar e incentivar o processo.

### **3.5 O brincar livre proposto na Abordagem de Emmi Pikler**

Brincar é algo natural para os bebês e crianças pequenas, pois é através do brincar que eles conhecem o mundo, o seu corpo, os espaços, os objetos e se apropriam de sua cultura (Brandão, 2021).

E assim como o movimento precisa ser livre e partir da iniciativa da criança, o brincar também, pois a brincadeira para os bebês e crianças pequenas envolve o movimento. Sem movimento livre, as crianças não conseguem explorar e se envolver completamente na brincadeira. O movimento, desde os primeiros meses, é importante para o desenvolvimento do cérebro e o desenvolvimento cognitivo (Mena; Eyer, 2014).

O brincar livre é aquele que permite a atividade espontânea, por iniciativa da criança em seus interesses e sem intervenção ou controle do adulto. É um brincar genuíno em sua concepção, pois o bebê ou criança escolhe onde e com o que brincar. É neste brincar que as crianças se expressam com autonomia e liberdade e podem verdadeiramente se relacionar com o mundo, explorando, pesquisando e aprendendo sobre si (Kálló; Balog, 2021).

Por atividade espontânea, a abordagem Pikler entende aquela atividade iniciada e conduzida pela criança, sem que seja dirigida, proposta ou obrigada por um adulto e onde ela consiga por si própria escolher e tomar uma decisão consciente de

suas ações, mediante o processamento das informações, a caracterização da sequência dos atos e a previsibilidade de seus possíveis efeitos (Chokler, 2017).

Para Pikler, a criança é vista como competente, inteligente e com potencialidade, mas para tal, é fundamental que ela esteja cercada de cuidados adequados, sinta-se segura e num ambiente organizado com ferramentas favoráveis para que conquiste o seu desenvolvimento integral. Pikler nos ensina a olhar a criança a partir de suas possibilidades, respeitando a infância e permitindo que estas brinquem livremente, sem intervenções do adulto, respeitando seu tempo de exploração e com objetos de diferentes materialidades que proporcionem uma diversidade de investigações e experiências (Kálló, Balog, 2021).

O bebê é um ser ativo e entender isso implica em toda nossa concepção enquanto educadores (as) de transformar as experiências a serem vivenciadas com as crianças. Quando nasce, observa-se no bebê um comportamento instintivo e inato, que apresenta um conjunto biológico que reage passivamente ao meio no qual está inserido.

As primeiras necessidades do bebê são de ordem primária (alimentação, higiene, aquecimento do corpo etc.), porém com o passar dos meses, surgem as necessidades de segunda ordem, que correspondem ao desenvolvimento funcional do cérebro, surgindo a necessidade de movimento, comunicação e afeto (Bozhóvichi, 1987 *apud* Silva, 2018).

Com isso, há necessidade de compreendermos que além das necessidades primárias de cuidados, o bebê necessitará ampliar suas necessidades secundárias relativas à afetividade e experiências culturais de qualidade para o seu desenvolvimento e sendo assim, a sua relação com o meio e os adultos de referência começam a se intensificar, pois o bebê é um ser social, que necessita da relação com o outro para constituir a sua consciência humana.

O bebê não nasce com um conjunto de aptidões e habilidades, mas é na interação com o seu meio, através das relações sociais vivenciadas, da cultura o qual está inserido e das experiências vivenciadas que ocorrerá sua aprendizagem e desenvolvimento.

A concepção de criança ativa e capaz de interagir e se relacionar com o mundo à sua volta rompe com a ideia de criança passiva, incapaz e frágil, e vai ao encontro das propostas de Pikler e seus princípios sobre o brincar livre, como fundamental no desenvolvimento do bebê.



De acordo com a Abordagem de Emmi Pikler, o brincar livre acontece quando o adulto pensa na criança como um ser que também merece e precisa de um ambiente adequado e organizado e quando esse ambiente apresenta tais características, torna-se convidativo para que a criança possa aprender com criatividade e harmonia. Os espaços devem ser apropriados e preparados intencionalmente, com materiais que ofereçam a exploração livre das crianças, o que proporciona que se tornem seres criativos, pensantes e realizem suas explorações livremente. O tempo deve ser o tempo da criança, imersa em suas explorações e não antecipado de acordo com a vontade do adulto ou instituição.

A experiência da criança é uma mistura de condições subjetivas (maturação, segurança afetiva e disponibilidade corporal) com as condições objetivas (ambiente humano, cultural e material) que o adulto oferece para as crianças no cotidiano (Chockler, 2017).

Para Pikler (1988 *apud* Kálló; Balog, 2016, p. 60) “[...] o brincar livre, independente, sem ajuda ou incitação de quem a cuida é fundamental para o desenvolvimento do bebê [...]”.

É fundamental pois, ao proporcionarmos liberdade de exploração e de escolha, os bebês exercitam sua autonomia para ir aonde desejam e com movimentos livres sem a restrição do adulto.

“Uma criança emocionalmente bem ajustada tem infinitas ideias, enquanto uma criança com dificuldades tem o interesse reprimido, como se seu desejo de experimentar, descobrir e aprender fosse abalado” (Kálló; Balog, 2021 p. 17).

Na relação livre com os objetos e brinquedos, o bebê manuseia, explora, e experimenta o mundo a sua volta, realizando descobertas fundamentais para o seu desenvolvimento, já que aprende por meio de todos os órgãos de sentido. Ele torna-se mais independente em suas ações quando pode exercer o seu direito de brincar livremente, pois esta atividade permite que experimente sua autonomia. Bebês que não podem brincar livremente tornam-se mais dependentes em sua relação com o adulto (Kálló; Balog, 2021).

Quando permitimos que um bebê ou criança experimente com liberdade todas as propriedades de um objeto e o que ela pode realizar com ele, ela aprende que o mundo tem sentido e que ela pode entendê-lo de acordo com o seu potencial e vontade. A criança que consegue realizar algo por sua própria ação, experimenta um sentimento de êxito que a ajuda a vivenciar sentimentos de competência. Com tais

experiências ela ganha confiança em si, o que a ajuda na formação de seu desenvolvimento emocional.

Portanto, um brincar livre não corresponde a deixar o bebê ou criança largada à própria sorte, isso implica que cuidadores, educadores e professores apresentem intencionalidade em suas práticas, a fim de proporcionar um ambiente onde a criança tenha oportunidade de tomar decisões, fazer escolhas e ser verdadeiramente sujeito de sua aprendizagem, ou seja, um ambiente em que os bebês assumam um papel ativo em seu próprio desenvolvimento, sob o olhar atento de adultos que verdadeiramente respeitem suas necessidades.

## 4 MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DIREITOS E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Na história da sociedade, a criança nem sempre foi reconhecida enquanto cidadã. O surgimento das creches e pré-escolas, com a Revolução Industrial e a urbanização a partir do séc. XIX, insere-se em um contexto de atendimento às crianças que foi marcado pela divisão entre classes sociais: para os mais pobres, o atendimento foi vinculado à assistência social, para as classes mais favorecidas, um modelo escolarizado. Essa diferenciação fragmentou a concepção de criança e consecutivamente seu atendimento. Às crianças mais pobres, o atendimento vinculou-se ao cuidar e às mais favorecidas, ao educar.

A Educação Infantil como política pública e dever do Estado é recente no Brasil. Na década de 1920, houve a primeira regulamentação de atendimento à criança, visto que as mães começaram a sair para trabalhar nas indústrias, porém a infância e educação constavam nas leis sob a figura de amparo e assistencialismo e a criança não era considerada uma cidadã de direitos.

Em 1959, um novo paradigma de atendimento à infância começou com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que em seu princípio VII, diz que:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita em condições de igualdade de oportunidades desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Nesta declaração, a criança passou a ter pela primeira vez alguns direitos previstos, como educação escolar gratuita e obrigatória em fase elementar, e direito à aprendizagem com jogos e brincadeiras, ou seja, a fase lúdica foi privilegiada no documento. Foi o início de um movimento nacional e internacional com um olhar específico para a criança e adolescente.

O final da década de 80 foi um período de extrema importância para efetivação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. A sociedade avançou na luta ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos e, a partir da Constituição de 1988, passou-se a considerar o atendimento em creches e pré-escolas, um dever do Estado e direito da criança, o que impactou as responsabilidades do Estado em relação ao direito das crianças à matrícula em escolas públicas.

O artigo 208 da Constituição Federal, em seu inciso IV (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), traz a incorporação da Educação Infantil, em creche e pré-escola, para as crianças de 0 a 5 anos, como dever do Estado, com matrícula na escola pública, ensino gratuito (art.206, inciso IV), garantia de padrão de qualidade (art.206, inciso VII) e educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (art.208, inciso I- emenda constitucional nº 59, de 2009).

A partir da incorporação da Educação Infantil na Constituição, surgiram importantes avanços nas políticas públicas da primeira infância.

Em 1990, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um referencial mundial que defende os direitos da infância e adolescência, resultado de movimentos sociais que lutaram em busca dos direitos das crianças e adolescentes. Ele é o principal documento de normas sobre os direitos da criança e adolescente do Brasil e incorporou os avanços obtidos na Convenção sobre os direitos Da Criança das Nações Unidas e abriu caminhos para a concretização do Artigo 227 da Constituição Brasileira (ECA, 2021).

O ECA trouxe uma mudança de paradigmas em relação às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, pois antes eram vistos somente quando se encontravam em situações de riscos de violência, quando cometiam delitos ou se encontravam em vulnerabilidade social e recebiam medidas de punição, as quais não tinham a preocupação de reintegrá-los na sociedade ou resgatá-los através de ações socioeducacionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente buscou, no artigo 227 da Constituição Brasileira, bases para sua elaboração.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal,1988, art. 227)

O ECA (2021) reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado em garantir condições para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes e colocá-los a salvo de violência, exploração, negligência, maus-tratos, crueldade e opressão.

No que diz respeito à educação, o ECA é uma ferramenta muito importante para os profissionais, pois ajuda nas ações pedagógicas, orienta todo sistema

educacional e garante políticas públicas à infância e juventude em situações de risco e vulnerabilidade.

Traz em seu artigo 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 2021, p. 43).

O referido artigo desdobra-se em 5 direitos que dizem respeito: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; ser respeitado por seus educadores; contestar critérios avaliativos; organizar/participar de entidades estudantis e escola pública e gratuita perto de sua residência, garantindo ainda vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Complementando o artigo 53, a família tem direito de participar e conhecer as propostas educacionais oferecidas nas instituições de Ensino, o que vem de encontro a qualidade da educação oferecida às crianças. Por sua vez, todas as instituições que promovem a educação, sejam elas instituições de ensino formais, clubes, agremiações recreativas ou outros tipos de estabelecimentos, devem assegurar a prevenção, a conscientização e a implantação de medidas de enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019).

O estatuto complementa em seu artigo 54, inciso I e IV, respectivamente que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, entre outros direitos “O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade”, (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016), o que vem a reforçar o artigo 208, inciso I da Constituição Federal Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

À escola, cabe o papel de, além de instruir e educar, garantir junto à comunidade, que os direitos das crianças e adolescentes sejam cumpridos, colaborando para o desenvolvimento da cidadania, principal objetivo da educação.

Na continuidade, surge em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação Infantil que trouxe mudanças significativas relacionadas ao direito universal à educação e que convergem com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A LDB (1996), em seu artigo 1º, diz que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Isso significa que a educação acontece em vários espaços da vida em sociedade, além da escola, porém esclarece que a lei disciplina a educação escolar, “que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (LDB,1996 § 1º), o que caracteriza o caráter institucional da educação, que formaliza o atendimento em instituições de ensino, diferente dos programas alternativos de educação de crianças 0 a 5 anos, ou educação não-formal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 4º, traz a garantia da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos e a sua organização em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No artigo 29º a LDB (1996) reconhece a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e segmento potente no desenvolvimento integral da criança:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDB veio consolidar o atendimento em creches às crianças de 0 a 3 anos, com matrícula facultativa e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos, com matrícula obrigatória. Estabeleceu uma educação gratuita como direito das crianças de 0 a 5 anos, independente da necessidade familiar e passou a ser atendida por profissionais com formação específica em magistério (superior ou médio), contrapondo o caráter assistencialista da educação. Houve pela primeira vez um rompimento com a ideologia assistencialista de que o atendimento às crianças de 0 a 3 fosse somente voltado ao cuidar, como antes.

As formas de organização das instituições de Educação Infantil, de acordo com a LDB, são variadas. A escola pode fazer parte de uma instituição independente ou fazer parte de instituições de Educação Básica. Elas atendem a diversas faixas etárias (0 a 5 anos), em jornada integral, de no máximo 7 horas, e parcial, de no mínimo 4 horas, sempre no período diurno e com vagas próximo à residência das crianças. A carga horária mínima anual é de 800 horas, distribuída em 200 dias letivos, com

frequência mínima em educação pré-escolar de 60% do total de horas e com avaliação do desenvolvimento das crianças mediante acompanhamento e registro, sem caráter promocional.

É importante ressaltar que somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a escola de tempo integral ganhou importância no cenário educacional contemporâneo.

Após a LDB, surge em 1998, fruto de muitas discussões a respeito da qualidade da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Ele foi produzido pelo Ministério da Educação e foi dividido em três volumes: Volume I (Introdução), Volume II (Formação Pessoal e Social) e Volume III (Conhecimento de Mundo).

O Referencial chegou como um guia que trouxe orientações para reflexão da educação no âmbito dos conteúdos, objetivos e orientações didáticas para os educadores que atuavam com crianças de 0 a 5 anos, visando o desenvolvimento de propostas educativas, projetos pedagógicos, planejamentos e avaliação, respeitando a diversidade cultural brasileira e peculiaridades das comunidades às quais as escolas estavam inseridas.

O volume I (Introdução), trouxe algumas considerações sobre a concepção de Creches e Pré-escolas no Brasil, concepção de criança além de pontuar o cuidar, o educar e o brincar como pilares das ações pedagógicas da primeira infância.

O documento também pontuou a formação e perfil de profissionais que deveriam atuar na educação de crianças, mostrando como organizar situações de aprendizagens e traçou, a partir do diagnóstico realizado pela COEDI/DPE/SEF/MEC (RCNEI, 1998, p.43), uma organização curricular que “relacionava os objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo (RCNEI, 1998, p.43).

O RCNEI trouxe uma organização curricular dividida por 8 eixos, que deveriam ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O volume II (Formação Pessoal e Social), comunicou a importância de um trabalho voltado para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças dentro das instituições de educação infantil. Sendo a instituição de educação infantil um espaço de trocas e convivência, deveria proporcionar condições para as crianças

se conhecerem e se descobrirem enquanto seres sociais, partindo das relações estabelecidas no convívio diário com seus parceiros e educadores.

O volume III (Conhecimento de Mundo), composto por seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática evidenciaram a importância da construção de diferentes linguagens pela criança. O documento trouxe contribuições sobre cada eixo, bem como os objetivos específicos, conteúdos e orientações didáticas, separados por faixas etárias. Enunciou orientações gerais sobre avaliação do processo educativo e formas de organização do tempo e do espaço, bem como o trabalho com projetos, tipos de agrupamentos por faixa etária, a utilização dos recursos materiais e o papel do professor.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil representou um grande avanço para reforçar a importância da Educação Infantil e trouxe orientações de como organizar o trabalho nas creches e pré-escolas, o que antes deste documento não tinha orientações previstas. Veio para romper com a tradição assistencialista das creches que, em grande parte, nasceram com o objetivo de atender as crianças de baixa renda. Trouxe a incorporação das funções do cuidar e educar, integrando-as ao processo educativo e ressaltou a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

As RCNEI, apesar de ter sido um avanço norteador surgido na época, trouxe a visão de que a Educação Infantil deveria seguir o modelo do Ensino Fundamental, quando organizou o documento em eixos estruturantes que remetiam à ideia de matérias, além de uma orientação por conteúdos e objetivos de aprendizagem, apesar de terem sido criados para serem trabalhados integralmente, desconsideravam as especificidades de cada criança.

O Referencial trouxe como objetivo esclarecer o que deveria ser ensinado em cada etapa da Educação Básica, além de uma concepção de criança que deveria responder a estímulos dados pelos adultos para aprender.

De acordo com os RCNEI (1988, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.



O foco estava no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda não era vista como protagonista de seu próprio conhecimento. O RCNEI (1988) tem por concepção uma criança como sujeito social, que tem uma história e convive em sociedade e, portanto, é modificada por ela.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (RCNEI, 1998, p.21).

O documento acabou sendo contraditório, pois apesar de trazer a criança como sujeito histórico, acaba priorizando mais as características escolares do trabalho com a criança, deixando o educar em evidência. Apesar de o educar e cuidar já terem sido apresentados no documento como fundamentais na prática na primeira infância, ainda não há efetivamente uma integração entre eles. O conceito de infância ainda reduz a criança como alguém que necessita de estímulos dos adultos para aprender.

Após os RCNEIS, em 1999 surge a resolução CEB nº 1, de 7 de abril, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais constituíram-se em uma doutrina sobre os Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, a fim de orientar as Instituições de Educação Infantil na organização do trabalho com as crianças dessa faixa etária.

No intervalo de 1999 a 2009, quando as DCNEI foram lançadas, alguns documentos oficiais e leis referentes à Educação Infantil foram apresentados e são importantes serem mencionados nessa revisão de políticas públicas para Educação Infantil no Brasil.

Seguindo uma linha cronológica do tempo, em 2005, surge a Política Nacional para Educação Infantil, que veio para garantir que políticas públicas desenvolvidas para a Educação Infantil fossem implementadas, acompanhadas e avaliadas, garantindo à criança um desenvolvimento integral, complementando a ação da família e trazendo a educação da primeira infância como um direito da criança. Uma política para combater a discriminação das crianças, a negação de seus direitos, a miséria e garantir a inclusão de todos.

A Política Nacional para Educação Infantil (2005) trouxe como principais objetivos: a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino; a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos; o fortalecimento das instituições de ensino com as famílias; a inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil; a

qualidade do atendimento; a garantia de espaços físicos, brinquedos, equipamentos e materiais adequados para a faixa etária; a concepção de educação e cuidado como indissociáveis do processo educativo e a valorização dos professores da Educação Infantil, bem como sua formação continuada. Deve articular em âmbito nacional às políticas que atendem a saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, diversidades, fóruns de Educação Infantil e outras organizações.

Em 2006, surgem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I e II. O documento estabeleceu padrões de referências orientadores ao funcionamento das instituições de Educação Infantil do país, com a finalidade de promover igualdade e equidade no âmbito educacional. Trouxe orientações quanto à competência dos sistemas de ensino: federal, estadual e municipal; a caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil.

Em 2007, foi instituído pela Lei 11.494 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), mas, graças a uma mobilização da sociedade, recentemente foi renovada pela lei Nº 14.113, de dezembro de 2020 e passou a ter caráter permanente, além de ampliar os recursos, como investimentos exclusivos para a Educação Infantil, apoio no controle social e aumento na complementação da União, que irá aumentar gradativamente ano após ano até atingir o percentual de 23% dos recursos que irão formar o fundo até 2026.

De acordo com o presidente do fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2020), Marcelo Ponte:

Com esse aporte maior de recursos do governo federal e uma nova sistemática de distribuição, que vai alcançar municípios que atualmente não recebem a complementação da União, a expectativa é que possamos diminuir as desigualdades regionais e melhorar, efetivamente, a qualidade da educação em todo o país.

Segundo Laís Semes (2019), “o Fundeb é o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica pública brasileira. Formado por recursos provenientes dos impostos, transferências dos estados e por uma parcela complementar de recursos federais”.

O Fundeb atende toda educação básica e veio para substituir o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. É um excelente instrumento que

distribui recursos de acordo com o número de alunos matriculados nas instituições, sendo responsável por garantir a manutenção da Educação. Tem como principal objetivo redistribuir os recursos que são vinculados à educação, levando em consideração o desenvolvimento econômico e social das regiões brasileiras.

A utilização dos recursos do novo Fundeb (2022) destina 70% à remuneração dos profissionais da educação básica em exercício, o que pode reverberar em ajustes salariais por meio de bonificações, abono, aumento de salário, atualização ou correção salarial e 30% para desenvolvimento da educação, sendo a principal fonte de recursos da educação no Brasil, o que ajuda na implementação das políticas públicas.

Complementando os documentos embasadores das políticas públicas da Educação Infantil, em 2009 foi elaborado o documento intitulado Indicadores de Qualidade na Educação Infantil que foi construído com o objetivo de auxiliar equipes, familiares e comunidades nos processos de avaliação da qualidade de atendimento oferecido nas creches e pré-escolas do país.

Os Indicadores de qualidade (2009) são uma metodologia de autoavaliação que oferecem parâmetros para as instituições de Educação Infantil encontrarem um caminho na direção de práticas educacionais que respeitem os direitos da criança e ajudem na construção da democracia da sociedade.

O documento estabelece critérios para que equipes, familiares e comunidade possam identificar os pontos positivos e negativos das instituições e traçar metas para ajudar a melhorar a qualidade do trabalho.

Para realização de um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil, existem alguns aspectos que precisam ser considerados, como: respeito aos direitos humanos; reconhecimento e valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência; a concepção de qualidade em valores sociais como respeito ao meio ambiente, cultura da paz e relações humanas mais solidárias; respeito à legislação brasileira e conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil.

Para que haja uma avaliação que retrate a realidade da instituição, é importante mobilizar a participação de um maior número de pessoas de diversos segmentos, pois quanto mais pessoas se envolverem nas ações, maiores serão os ganhos de qualidade da instituição para as crianças.

Para que ocorra a autoavaliação escolar, segundo os Indicadores de Qualidade (2009, p.19-20), é necessário considerar sete dimensões que são:

- 1- planejamento institucional;
- 2- multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3- interações;
- 4- promoção da saúde;
- 5- espaços, materiais e mobiliários;
- 6- formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7- cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os Indicadores de Qualidade são um excelente documento para oportunizar a comunidade escolar e familiares a avaliação do trabalho realizado nas instituições e assim identificarem os possíveis problemas e traçarem metas e ações para atingir uma educação de qualidade.

Ainda em 2009, a resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e trouxe detalhadamente a concepção de currículo, proposta pedagógica, Educação Infantil, criança, além de princípios éticos, políticos e estéticos que orientam objetivos, conteúdos e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

De acordo com as DCNEI (2010, p.12), a criança é considerada como:

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.

Sendo um sujeito histórico e que aprende nas relações que estabelece com seu meio, necessita de um currículo e propostas pedagógicas que atendam as especificidades de sua faixa etária e, portanto, o currículo, segundo a DCNEI (2010, p.12) é visto como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

E as propostas pedagógicas considerando a criança como sujeito de direitos e centro do processo educativo devem garantir que as instituições de Educação Infantil

cumpram a sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para as crianças usufruírem de seus direitos, tanto humanos como sociais. Devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação das crianças com os familiares, possibilitar convivência entre crianças e adultos, promover a igualdade social entre crianças de diferentes classes sociais e construir novas maneiras de socialização e subjetividade que possam se comprometer com a ludicidade, democracia, sustentabilidade, rompendo com todo tipo de barreira referente a pré-conceitos com classe social, idade, etnia, gênero, religião etc.

A proposta pedagógica, de acordo com as DCNEI (2010, p. 18), deve ter como objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

E para que seus objetivos sejam efetivados, as propostas oferecidas nas instituições de Educação Infantil devem prever condições de organização de um trabalho coletivo que promova a organização dos espaços, do tempo e materiais de maneira a assegurar a educação integral, entendendo o cuidar e educar como indissociáveis no processo educativo; a importância das dimensões afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas, expressivo, motora e sociocultural da criança; a participação, diálogo e escuta das famílias, com respeito às suas singularidades; a relação afetiva com a comunidade, valorizando seus saberes; a garantia de uma gestão democrática; o respeito às singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre diversas faixas etárias; movimentos e deslocamentos amplos nos espaços internos e externos da instituição; acessibilidade para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades, conhecimento pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos originários, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (DCNEI, 2010).

Também devem ser considerados na proposta pedagógica a diversidade cultural, assegurando o conhecimento das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, como forma de combater o racismo e a discriminação, bem

como a proteção da criança como pessoa humana, de qualquer forma de negligência nas instituições ou famílias, prevendo encaminhamentos aos setores competentes.

Os povos indígenas têm garantia prevista nas DCNEI para escolher o tipo de educação que podem oferecer às crianças de 0 a 5 anos, porém os que aceitarem devem evidenciar uma relação viva com suas crenças, valores e concepções de seus povos, reafirmando a identidade étnica e a língua materna. A educação deve dar continuidade àquela recebida na família, articulando-as às práticas socioculturais e a organização dos tempos, atividades, agrupamentos e calendários devem ser de acordo com cada povo indígena (DCNEI, 2010).

As propostas pedagógicas referentes às famílias que vivem no campo também devem valorizar o cotidiano das crianças moradoras das áreas rurais, evidenciar e valorizar suas culturas, tradições, identidades e práticas ambientalmente sustentáveis. Caso necessário, o calendário pode ser flexibilizado de acordo com o plantio, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica da população do campo. Seus saberes sobre o mundo e o ambiente natural devem ser valorizados e evidenciados nas propostas pedagógicas, bem como devem ser previstos brinquedos e equipamentos que respeitem as características da comunidade (DCNEI, 2010).

As DCNEI (2010), por sua vez, trouxeram a criança como foco, pois ela passou a ser o centro do processo educativo. Trouxe mais subsídios sobre como as crianças aprendem, a fim de garantir que, através desse conhecimento, pudesse se pensar na garantia do que a criança tem direito de aprender nesta fase de sua vida, preservando também o modo como aprendem.

As interações sociais passaram a ser condições fundamentais para a aprendizagem, o que ampliou o olhar para as crianças. O documento também estabeleceu as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. O cuidar e o educar passaram a fazer parte da mesma dimensão educativa e sem dissociação. Ao contrário dos RCNEI, que apresentavam 8 eixos, as DCNEI partem de dois eixos estruturantes, que são as brincadeiras e as interações e propõem articulações com diferentes linguagens para a organização do currículo.

Após as DCNEI, em 2013, a Lei 12.796/13 (Lei Darcy Ribeiro) modificou a LDB nº9.394/96 e trouxe algumas alterações importantes, das quais uma das principais diz respeito à alteração na faixa etária de matrículas das crianças na Educação Básica. A partir da alteração, crianças com 4 anos devem ser obrigatoriamente matriculadas na Educação Infantil, trazendo assim mudanças na sua forma de organização. A

frequência não era uma exigência na legislação de 1996, mas, após a atualização de 2013, o controle de frequência mínima nas pré-escolas passou a ser de 60% do total de horas e a Educação Infantil deverá sistematizar esse controle.

O calendário escolar passou a ter uma carga horária de 800 horas e um mínimo de 200 dias letivos, como já ocorria com o Ensino Fundamental e Médio. O período para o turno parcial passou a ter o mínimo de 4 horas e o máximo de 7 horas para o período integral.

A avaliação deve ser realizada na Educação Infantil através de acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção para o ensino fundamental e a documentação de acordo com a Lei n.12.796/2013 deve ser expedida de modo que permita constatar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, aumentando assim a exigência da organização do trabalho na Educação Infantil.

A Educação Básica obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, passou a ser organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (LDB, artigo 4º, I), com educação gratuita às crianças até os 5 anos (LDB, artigo 4º, II) e acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria ( LDB, artigo , IV), com atendimento em todas as etapas da educação básica e fornecimento de transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde também será estendido a todas as etapas da educação básica ( LDB, artigo 4º, VIII).

A alteração na LDB de 2013 também incorporou a orientação para que o ensino seja ministrado levando em consideração a diversidade étnico-racial (LDB, artigo 3º, XII) e o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ( LDB, artigo 58º) , além de mudar a nomenclatura na lei que antigamente era expressa como educandos com “necessidades especiais” e passou a vigorar como educandos com “deficiência”, os quais deverão ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino.

Outra alteração bem significativa também foi implementada na 12.796/13 (Lei Darcy Ribeiro), no artigo 26º:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ou seja, a fim de contemplar as especificidades das regiões brasileiras, foi incluída a parte diversificada, onde os currículos devem ser construídos de acordo com a necessidade de sua região, estado ou município.

Elaborar um plano de educação em um país marcado por fortes desigualdades, não é tarefa fácil, tanto que em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005/2014, um documento com validade de 10 anos, o qual estabeleceu 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias para a política educacional do Brasil.

O Plano Nacional de Educação visa garantir acesso a uma educação de qualidade, aumentando o nível de escolarização dos cidadãos, pois a experiência de outros países mostrou que as nações com um nível de educação de qualidade são mais desenvolvidas e apresentam uma forte democracia. O nível de aprendizagem no Brasil ainda se encontra distante da realidade mundial, como mostram avaliações do Pisa, que tem constatado baixo desempenho dos estudantes brasileiros em leitura, matemática e ciências. Sendo assim, o Plano Nacional de Educação se faz necessário para implementar as políticas públicas educacionais e tentar diminuir as desigualdades presentes na educação.

As diretrizes orientam o caminho a ser seguido e incorporam princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade, da inclusão e dos profissionais que atuam na educação. Visam à erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, superando as desigualdades educacionais e as formas de discriminação.

Com a promoção da gestão democrática da escola pública, espera-se que partindo da colaboração de todos envolvidos no processo educativo, seja possível melhorar a qualidade da educação, promovendo uma educação humanística, científica, cultural e de formação para o trabalho e promoção da cidadania, partindo de valores morais e éticos.

As estratégias visam assegurar que os objetivos educacionais sejam cumpridos em todos os níveis educacionais: da Educação Infantil à Pós-graduação. Foi construído a partir de consultas com os setores da sociedade, pois atende a gestão



democrática e participativa prevista na Constituição (1988) e a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

De acordo com o documento: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (MEC, 2014)

Estão divididas por áreas, que são: Acesso à Educação Básica, contemplado nas metas: 1,2,3,4, e 10; Qualidade da Educação Básica, nas metas 5,6, e 7; Acesso ao Ensino Técnico e Superior, metas 11,12 e 14, Qualidade do ensino Técnico e Superior nas metas 8, 9 e 13; Formação docente nas metas 15 e 16; Carreira e Salários nas metas 17 e 18 e finalmente Gestão e Recursos nas metas 19 e 20.

O Plano Nacional de Educação traz como meta para Educação Infantil: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano.

O Plano Nacional traz uma meta de forte investimento no segmento da Educação Infantil, reconhecendo a importância do atendimento desta primeira etapa da educação básica pelos municípios, os quais devem realizar um levantamento detalhado para expandir o atendimento a esta faixa etária nas creches e pré-escolas.

As metas do PNE e a sua execução são acompanhadas continuamente, através de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e Fórum Nacional de Educação e compete de acordo com o artigo 5º, § 1º:

- I. divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II. analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III. analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

A cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é incumbido de publicar estudos com os indicadores sobre o cumprimento das metas.

O Plano Municipal de Educação determina que cada estado e município elabore seu plano de educação, chamado de Plano Subnacional de Educação, articulado com as metas nacionais e assim leve em consideração as especificidades de cada região, estado ou município do Brasil. As especificidades de cada região são consideradas nos planos regionais, pois o PNE define que o planejamento de execução das metas deve partir de pesquisas e censos, tendo como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e do ensino superior.

Até 2024 é esperado que o Plano Nacional de Educação amplie o número de matrículas na educação básica e ensino superior, reduza os índices de evasão escolar e democratize o acesso à tecnologia, depois do cenário da pandemia.

Em maio de 2015, no Fórum Municipal de Educação ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, foi estabelecida a “Declaração de Incheon”, que constitui em um compromisso com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável, reconhecendo a Educação como centro da Agenda 2030, sendo essencial para o sucesso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tal reconhecimento ressalta a educação com um objetivo autônomo (ODS4) e inclui metas em outros ODS.

Essa nova agenda educacional, contida no Objetivo 4, é inspirada em uma visão de educação inclusiva, que transforma a vida da comunidade, sem deixar que ninguém fique para trás. Sendo assim, países e municípios apresentam um grande desafio em conseguir traduzir ações que mobilizem o cumprimento de objetivos e metas da Agenda 2030.

A Declaração de Incheon defende a educação para todos como fator primordial para o desenvolvimento do planeta. Sem educação, não há desenvolvimento. O documento assume o compromisso de defender uma educação inclusiva, de qualidade e com melhorias de resultados.

Em 2016, após 2 anos de discussão no Congresso Nacional, surge no cenário brasileiro o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016 que veio para promover e implementar políticas públicas para a primeira infância, período considerado do nascimento até os primeiros 6 anos completos da criança e colocou o

Brasil como o primeiro país da América Latina a reconhecer a importância da primeira infância para o desenvolvimento da criança.

Uma lei que cria programas, iniciativas e serviços que se baseiam no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância e se constitui como um verdadeiro marco histórico e legal para proteção das crianças pequenas. Tem por objetivo atingir diversas áreas que são fundamentais para a formação e o cuidado das crianças, adotando políticas públicas que possam contribuir para o alcance de uma transformação social em nosso país.

O Brasil já possuía o ECA, uma lei moderna voltada às crianças e adolescentes, porém o Marco Legal da Primeira Infância trouxe normativas referente ao período a ser protegido com a nova lei que vai desde o pré-natal até o sexto ano de idade, abordando temas como amamentação, parentalidade, divisão de responsabilidades entre os pais, educação, direito de brincar e adoção de políticas que possam beneficiar o desenvolvimento das crianças na primeira infância.

A infância é a fase constituída por vários processos de desenvolvimento, os quais sofrem influência da realidade que a criança está inserida, dos estímulos e da qualidade dos vínculos vivenciados, por isso é muito importante que existam políticas públicas que efetuem seus direitos, para que ela possa ter um desenvolvimento adequado.

De acordo com a Unicef (2016), estudos científicos demonstram a importância da qualidade nas experiências vivenciadas na infância e nas intervenções e serviços oferecidos nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento integral da criança.

Contribuições das neurociências afirmam que o cérebro da criança tem uma grande plasticidade, sendo bastante sensível a modificações principalmente nos primeiros 1000 dias, ou seja, a criança está aprendendo a todo momento, sendo importante para o seu desenvolvimento que possam ter garantidos nesta fase do desenvolvimento um ambiente acolhedor, afetivo e tenham interações saudáveis com o espaço e os adultos que são importantes.

As primeiras experiências vivenciadas na infância, bem como intervenções e serviços de qualidade ofertados neste período, são a base para o desenvolvimento integral das crianças de maneira que é preciso que se tenha investimentos nessa fase, que possam gerar impactos positivos para a sociedade.

O Marco Legal da Primeira Infância (2016) é uma lei muito importante, pois traz propostas referentes às políticas públicas e estabelece que União, estados,

municípios e Distrito Federal devem trabalhar em regime de cooperação para formular e implementar as políticas que defendam a infância. As políticas devem ter abordagens “intersectoriais e multissetoriais”, como afirma o parágrafo único do artigo 8º do Marco Legal. A responsabilidade por proteger a infância deve ser compartilhada pelo Estado, família e sociedade, como é prevista na Constituição Federal.

O Brasil tem enfrentado, nas últimas décadas, muitas transformações sociais que requerem cooperação entre estados, municípios, sociedade e família. Uma educação de qualidade não se faz sem cooperação e sendo assim, o Marco Legal traz a legitimidade da importância da cooperação entre vários setores na condução de políticas públicas que realmente possam ajudar no desenvolvimento infantil.

Para Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel, Procuradora de Justiça da Infância e Juventude do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro e Vice-Presidente da Comissão da Infância e da Juventude do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), o Marco Legal da Primeira Infância é muito importante, pois assegura à criança em seus primeiros 72 meses o maior grau de proteção, prioridade e direitos fundamentais indispensáveis para a formação e desenvolvimento do ser humano.

Segundo Maciel (2016, p.1), o documento traz argumentos muito importantes para assegurar um trabalho em defesa da primeira infância, a saber:

O primeiro argumento para a elaboração de uma lei especial para a primeira infância diz respeito à valorização da família nuclear, muitas vezes monoparental, e à maior inserção da mulher nos vários campos da atividade econômica, social, cultural e política, que carece de apoio do Estado para auxiliá-la no cuidado e educação de seus filhos pequenos; o segundo argumento diz respeito à efetivação da justiça social, pois enquanto algumas crianças, por disporem de condições econômicas favoráveis, têm um ambiente estimulante de desenvolvimento na família e em instituições, outras são excluídas, acentuando-se e agravando-se as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem. O argumento pedagógico, igualmente, surge na justificção, posto que é notório afirmar que as crianças que têm um ou mais anos de interação com outras e com professores qualificados num espaço educativo aprendem melhor, formam valores, desenvolvem a iniciativa, reforçam a criatividade e têm maiores facilidades no prosseguimento dos estudos nas etapas seguintes da educação básica. O argumento econômico também foi considerado, uma vez que a Educação Infantil é o melhor investimento de médio e longo prazo que um país pode fazer. A todos esses importantes contextos acrescentou-se a contribuição da neurociência, uma vez que está comprovado por pesquisas nesta área que as experiências vividas pela criança nos primeiros anos de vida têm um impacto duradouro sobre a arquitetura do cérebro em desenvolvimento.

O artigo 5º do Marco Legal (2016) prevê áreas prioritárias para proteção dos direitos das crianças que são:

[...] a saúde, a alimentação e a nutrição, a Educação Infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Em todas as áreas é importante que haja cooperação entre todos os setores que trabalham com a primeira infância para que realmente as leis possam ser efetivadas em sua plenitude.

O Marco Legal trouxe algumas mudanças em outras leis que ofereceram benefícios para as crianças, visando à realidade social das famílias trabalhadoras que não possuem subsídios para assegurar um ambiente propício para o cuidado da criança durante a primeira infância.

Como importante benefício, a lei incluiu na Consolidação das leis do Trabalho (CLT), a licença de 2 dias para os pais acompanharem consultas médicas e exame de suas companheiras durante a gestação e o afastamento de 1 dia por ano para acompanhar os filhos de até 6 anos em consultas médicas.

A Lei nº 11.700, que institui a adesão ao Programa Empresa Cidadã, foi aperfeiçoada pelo Marco Legal e acrescentou a prorrogação da licença maternidade por 60 dias, prevista no inciso XVIII do caput do art. 7º da Constituição Federal e por 15 dias a licença paternidade, além dos 5 dias estabelecidos no § 1º do artigo 10 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Esse direito trouxe às crianças o direito de serem cuidadas também por seus pais, deixando de lado uma cultura machista de que a responsabilidade e cuidados com o bebê são exclusivos da mãe.

No Código penal, houve alterações efetivadas pela Lei nº 13.257/2016 em relação ao presidiário e seus filhos, pois, ao ser preso, este deve informar a existência de filhos e contato de um responsável a fim de que sejam adotadas medidas de proteção, cuidando para que a criança tenha um responsável para ficar e possa manter convivência com o genitor.

No caso de gestantes, a lei prevê modificação no art. 318 da Constituição, que substitui a prisão preventiva pela domiciliar, quando a mulher estiver grávida ou tiver

filhos de até 12 anos. Homens com filhos até 12 anos, caso sejam os únicos responsáveis pela criança, também podem se beneficiar pela prisão domiciliar.

Há também a mudança em relação à alteração da Lei 12.662/2012 que trata da Declaração de Nascido Vivo, a qual implementa a comunicação entre Sistema Nacional de Informações de Registro Civil com os estabelecimentos de saúde públicos e privados, a fim de reduzir o número de crianças nascidas sem certidão de nascimento ou sub-registros, sem dados parentais completos.

O Marco Legal trouxe o princípio do cuidado com a primeira infância e uma preocupação em assegurar à criança como cidadã, portadora de direitos e que tem voz para expressar sua opinião em todos os assuntos que foram relacionados à sua vida, desde que tenha capacidade de formular seus próprios juízos, levando em consideração sua idade e maturidade. Esta lei está em consonância com o princípio de manifestação e participação da criança, previsto no ECA no art. 100, parágrafo único e inciso XII.

Entre as mudanças, o apoio às famílias vulneráveis teve consideração especial, com políticas e programas de governo de apoio que buscarão articular várias áreas como saúde, nutrição, educação etc. com objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da criança. Famílias com crianças que se encontrem em situação de risco, vulnerabilidade ou deficiência, apresentam prioridade nas políticas sociais públicas.

Os cuidados de saúde, especialmente na primeira infância, são de extrema importância, visto que o desenvolvimento inicial da criança produz efeitos sobre as diversas áreas de aprendizagem, assim como sobre a saúde mental e física dela por toda a sua vida". (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014).

A Alimentação e Nutrição são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento integral da criança, de modo que o artigo 14, § 3º do Marco Legal prevê que as famílias devem receber orientação e formação quanto à importância do aleitamento materno e da alimentação saudável.

Percebe-se um cuidado na lei com a criança desde a sua concepção, pois foram ampliadas ações específicas voltadas à gestante e famílias com crianças pequenas, orientando-as a respeito do desenvolvimento integral da criança.

Outro fato que merece destaque, dentre os já elucidados, é sobre a importância ao lazer, à cultura e ao brincar, que já foi garantido na Constituição e no ECA, porém

por ser um direito muitas vezes negligenciado e de extrema importância, foi assegurado no Marco Legal (2016, art. 17):

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades

Priorizar o brincar é fundamental, pois através da brincadeira a criança conhece o mundo e o representa, reproduzindo situações vivenciadas, o que colabora para o desenvolvimento da sua autonomia, das relações sociais e emoções, pois aprende a lidar com seus sentimentos.

O espaço e o meio ambiente são fundamentais para o desenvolvimento emocional, físico, intelectual e social das crianças. Sendo assim, é preciso considerar espaços nas escolas e lugares públicos para que elas possam brincar e ter contato com a natureza, proporcionando-lhes um bem-estar e liberdade.

Podemos pontuar ainda como fundamental importância, a previsão de qualificação dos profissionais voltados à faixa etária da primeira infância (0 a 6 anos).

O artigo 9º prevê que as políticas públicas para a primeira infância possam ser articuladas com as instituições responsáveis pela formação dos profissionais que atuam no segmento, visando que os cursos tenham conteúdos específicos para a primeira infância, assegurando, assim, profissionais mais bem capacitados. O artigo 10º, complementa que os profissionais que já atuam nos diferentes ambientes das políticas e programas destinados à criança na primeira infância, e desejam se qualificar, tenham acesso prioritário à qualificação, por especialização e atualização, em programas que tratam das especificidades da Educação Infantil.

Com um novo olhar para as crianças, o Marco Legal para primeira infância procura promover políticas públicas para a qualificação dos profissionais que atuam na primeira infância, por reconhecer que eles são fundamentais no processo educativo e na efetivação dos direitos das crianças. A tendência é que, com uma formação eficiente, professores e educadores possam contribuir para o pleno desenvolvimento infantil.

Como podemos perceber diante de tudo que foi exposto, o Marco Legal para a primeira infância trouxe modificações importantes em leis já existentes, a fim de garantir, através da articulação de um trabalho em rede, que as crianças possam ter

seus direitos garantidos, porém sabemos que imensos desafios no cumprimento desta lei são vivenciados diariamente em nosso país, pois a falta de políticas públicas por parte dos governantes e de um trabalho em rede são grandes obstáculos que dificultam que as crianças possam usufruir plenamente os seus direitos.

Seguindo com os documentos que embasam a Educação Infantil no Brasil, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a ser válida em todo território Nacional como referencial para elaboração dos currículos de todas as redes públicas e privadas no Brasil.

A BNCC (2017) trouxe uma renovação nas políticas para a Educação Infantil, ao reconhecê-la como uma etapa essencial e fundamental para a construção da identidade e subjetividade da criança. É uma mudança de extrema relevância para o cenário educacional brasileiro, uma vez que, pela primeira vez, um documento traz orientações sobre conhecimentos e habilidades essenciais que os bebês, crianças e jovens do nosso país têm direito de aprender durante o ciclo escolar.

A BNCC é embasada em alguns marcos legais, começando pela Constituição de 1988, que reconhece em seu artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para conseguir promover uma educação que prepare para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 210, considera que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Partindo dos marcos constitucionais, a LDB (1996) traz em seu artigo 9º, inciso IV, a que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.



No artigo citado, a LDB traz dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento curricular do Brasil. O primeiro estabelece uma relação do que é básico e o que é diverso em matéria curricular e o segundo refere-se ao currículo. As competências e diretrizes fazem parte do que é comum, ou seja; aquilo que os estudantes devem aprender, que inclui “tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BNCC, p. 12) e os currículos fazem do que é diverso, uma vez que devem ser criados em contextualização com a realidade de cada escola e seus estudantes.

As competências gerais da Educação Básica dizem respeito à mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentais), habilidades práticas cognitivas e socioemocionais) e atitudes e valores para que se possa resolver problemas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, que oferece referências para fortalecer ações que asseguram as aprendizagens essenciais (BNCC, 2018).

No artigo 26 da LDB, vemos a relação expressa entre o que é básico-comum e o que é diverso nos currículos:

Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Conforme já havia sido prevista na LDB (1996), a Base deve nortear os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio no Brasil, porém, de 1996 até 2017, quando se deu a promulgação, um longo caminho foi percorrido com muitas discussões e estudos.

Em 2014, surge a regulamentação do Plano Nacional de Educação que reitera a necessidade de “estabelecer e implantar as diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (meta 7.1, PNE, 2014)

No mesmo ano, em novembro, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), que culminou em um documento com propostas e reflexões sobre a Educação do Brasil, e que também foi uma importante referência para a mobilização da base Nacional Comum Curricular.

Em 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para Elaboração da BNCC, que foi um marco importante e reuniu diversos especialistas e assessores envolvidos no processo. Ela começou a ser discutida e seguiu em debate ao longo de diversos governos. Recebeu diversas contribuições em consultas e audiências públicas, além da contribuição da sociedade. A primeira versão da base saiu em 16 de setembro de 2015 e foi disponibilizada para consulta. Em 2016, saiu a 2ª versão que percorreu todos os estados brasileiros e cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, puderam participar de debates sobre o documento. Com a alteração da LDB, em 2017, a legislação brasileira passou a utilizar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação, que estão expostas nos artigos 35-A e 36 § 1º que são “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”, respectivamente.

Essas finalidades dizem respeito aos que os estudantes devem aprender na Educação Básica, tanto no que se refere aos “saberes” quanto a “capacidade” de mobilizá-los e aplicá-los (BNCC, 2018, p. 12).

Em abril de 2017, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação uma 3ª versão que continha a opinião do Brasil, a qual foi colhida através de seminários regionais.

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a ser válida em todo território Nacional como referencial para elaboração dos currículos de todas as redes públicas e privadas no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 9)

A Base é um documento normativo, que se aplica à “educação escolar” (LDB, § 1º do Artigo 1º, 1996) e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ela soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É uma referência para a Educação Nacional, uma vez que traz orientações para formulação dos currículos e propostas pedagógicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal.

Assegura a todos estudantes da educação básica o desenvolvimento de dez competências gerais que se consolidam em direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico e define aprendizagens essenciais e habilidades fundamentais que se espera que crianças e jovens tenham durante a sua vida escolar.

Para que a BNCC alcance seus objetivos, é necessário um trabalho em regime de colaboração com o MEC, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A União tem a responsabilidade de revisão da formação inicial e continuada dos professores para que possam estar alinhadas à BNCC, uma vez que, sem conhecimentos específicos sobre a BNCC, não haverá mudanças nas práticas dos educadores e consecutivamente na educação dos estudantes. Compete ainda à União:

Promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, p.21).

O Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) ficam responsáveis pelo monitoramento da implementação da BNCC no país. Além do apoio técnico e financeiro, o MEC deve:

Incluir o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BNCC, p. 21)

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e conta com dois eixos estruturantes: as interações e brincadeiras. Ela está estruturada em seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e propõe um trabalho organizando as diversas áreas dos conhecimentos em cinco Campos de Experiências, que são: O eu, O outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais devem ser trabalhados de forma integrada. Para cada Campo de Experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos divididos por faixa etária: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de

1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses).

A BNCC trouxe algumas mudanças significativas, no que diz respeito à flexibilização dos currículos locais, a formação inicial e continuada dos professores, o material didático, a forma de avaliação, o apoio pedagógico aos estudantes e consecutivamente um melhor acompanhamento do aprendizado dos filhos pelos familiares, além de ser uma referência no planejamento dos educadores.

Trouxe a visão de criança protagonista de sua aprendizagem, ou seja: alguém que não só interage, mas cria, decide e modifica a sua cultura. Ela parte do princípio que a criança aprende por meio de experiências vivenciadas no ambiente escolar e visa oferecer subsídios para a construção de um currículo baseado em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, para que efetivamente a criança possa, através de suas experiências, construir seus conhecimentos, mediado pelos educadores.

A partir de um avanço significativo no entendimento de como a criança aprende, tem por objetivo oferecer referências baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem para a construção de um currículo eficaz e que considere a criança em toda sua subjetividade.

E, finalmente, considerando as novas legislações e documentos criados desde a Constituição Federal de 1998, a LDB de 1996 e as mudanças consideradas com a BNCC (2017), em 2018 foi relançado pelo Ministério da Educação (MEC) e parcerias com diversas entidades que representam a Educação Infantil, uma revisão atualizada dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Volumes I e II e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil) publicados em 2006).

O documento define pontos de partida, de chegada e práticas a serem executadas por diversos profissionais que fazem parte do processo educativo e são construídos de forma ampla e flexível, permitindo que os profissionais considerem as diferenças locais, regionais e culturais de sua população escolar. Seus conteúdos contemplam os avanços legais, leis, pesquisas e estudos científicos atuais sobre o desenvolvimento infantil e resultados de pesquisas nacionais e internacionais que discutem a qualidade na Educação Infantil como fator de desenvolvimento integral das crianças.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) surgem como uma base, uma referência para formular, implementar e avaliar as políticas

públicas, desenvolvendo sistemas para monitoração e avaliação da melhoria da qualidade da Educação Infantil no país. Eles estão segmentados em oito áreas focais que são: Gestão dos sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; Gestão das Instituições de Educação Infantil; Currículo, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e a comunidade; Intersetorialidade; Espaços, materiais e mobiliários e Infraestrutura. Cada área focal estabelece um conjunto de princípios e parâmetros que visam a melhor compreensão de suas especificidades.

Os princípios são os fundamentos que devem guiar as práticas propostas e os parâmetros são as referências, o ponto de partida ou chegada que devem ser realizados, a fim de alcançar os objetivos.

Uma das inovações da atualização do documento está relacionada ao público-alvo, que é composto por: gestores da Secretaria de Educação, gestores das Instituições de Educação Infantil (diretores, coordenadores, orientadores e cargos equivalentes), professores e profissionais de apoio de instituições de educação.

É de extrema importância o conhecimento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, principalmente pelos professores e educadores, pois eles trazem referências para orientar o planejamento e avaliar as práticas pedagógicas oferecidas às crianças.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) trouxeram uma referência de como deve ser organizado e gerenciado um trabalho de qualidade nas instituições de Educação Infantil pelas diversas pessoas que atuam neste segmento, para que assim a educação pudesse alcançar seu devido propósito: ajudar a construir uma sociedade capaz de exercer seus direitos e exercer sua cidadania.

Ao longo de mais de mais de três décadas, percebe-se que houve avanços consideráveis na criação e atualização de leis e políticas públicas para a Educação Infantil. A Constituição Federal (1988), O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) trouxeram muitas mudanças no cenário da educação, principalmente no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo o direito à educação e o respeito à sua condição de pessoa, como sujeito de direitos.

A partir desses três importantes documentos, foram criados e atualizados ao longo das últimas décadas no Brasil, diversas leis e documentos envolvendo a Educação Infantil, conforme já mencionado, como: Referencial Curricular Nacional

para Educação Infantil, a Política Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, o Fundeb, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, O Plano Nacional de Educação, o Marco Legal para a Primeira Infância, a Base Nacional Comum Curricular e o relançamento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

No cenário internacional, o Brasil também vem acompanhando as tendências mundiais e acordos internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990) e a Declaração de Incheon, que deu origem ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4).

Todas essas mudanças com certeza trouxeram uma nova maneira de concebermos a infância e a criança, considerando-a como alguém que tem voz para participar, decidir e assim construir seus conhecimentos, frutos das experiências que vivenciam na primeira infância.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (2017), de todos os documentos lançados, foi a que trouxe as maiores mudanças para o cenário da Educação Infantil, pois conseguiu imprimir em seus documentos os estudos e avanços referentes à maneira como as crianças aprendem e partindo de Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem sugere um trabalho pautado na formação de cidadãos que aprendam desde pequenos a vivenciar seus direitos com liberdade e tornar-se um adulto ativo na sociedade.

Só poderemos realmente exercer nossa cidadania, se aprendermos a conhecer nossos direitos e isso requer uma educação democrática e libertária, que forme pessoas capazes de articular teorias com as práticas e uma cultura socialmente construída com os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Apesar das mudanças nas políticas públicas da infância, muito ainda precisa ser feito para que realmente essas políticas transformem-se em ações efetivas de mudanças em nosso país. A desigualdade de acesso às creches e pré-escolas nas diferentes regiões, bem como as desigualdades sociais, raciais e a falta de qualidade na educação oferecida às crianças violam os direitos constitucionais e maximizam e reforçam as desigualdades.

O Estado necessita garantir que as políticas públicas sejam efetuadas, assumindo sua responsabilidade na educação de qualidade das crianças e as instituições de 0 a 5 anos precisam considerar a criança como foco do processo

educativo, promover igualdade de oportunidades e assumir a responsabilidade de tornar os espaços das instituições, um lugar favorável para construção de identidade e ampliação de saberes.

## **5 OBJETIVOS**

### **5.1 Problema**

O professor da primeiríssima infância pode desenvolver estratégias que ajudem os bebês em seu brincar e desenvolvimento motor, a fim de superar possíveis fragilidades nesta área?

### **5.2 Hipóteses**

- ✓ Quando o bebê é avaliado e se identifica vulnerabilidades em seu desenvolvimento motor, há possibilidades de oferecer oportunidades para superação ou minimização dessas fragilidades.
  
- ✓ É importante que o (a) professor (a) / educador (a) de 0 a 3 anos conheça as fases do desenvolvimento motor do bebê para que possa criar estratégias individualizadas que ajudem no seu desenvolvimento.
  
- ✓ O professor (a)/ educador (a) da primeiríssima infância necessita de conhecimento sobre a importância do brincar e movimento livre para o desenvolvimento do bebê.
  
- ✓ Um trabalho em conjunto com a família pode ajudar a minimizar possíveis fragilidades no desenvolvimento motor dos bebês.

### **5.3 Objetivo geral**

Avaliar o desenvolvimento motor de bebês na faixa etária de 4 a 20 meses e propor ações que visem a superação de vulnerabilidades motoras a serem realizadas na escola e em casa.



#### 5.4 Objetivos específicos

- ✓ Avaliar o desenvolvimento motor, em um grupo de bebês do berçário I, utilizando a Escala Bayley de desenvolvimento do bebê e da criança pequena (BAILEY III).
- ✓ Pesquisar e considerar as oportunidades de espaços, brinquedos e materiais oportunizados aos bebês no ambiente domiciliar com a Escala AHEMD-IS.
- ✓ Descrever os resultados indicando as vulnerabilidades motoras grossas e finas de cada bebê.
- ✓ Indicar intervenções baseadas na abordagem Pikler para cada bebê, sugerindo ações a serem desenvolvidas na escola e em casa, a partir do brincar e movimento livre.

## 6 METODOLOGIA

Uma pesquisa científica pode ser classificada de várias maneiras e estabelecer diversos sistemas de classificação como: área de conhecimento, finalidade, nível de explicação e métodos. (Gil, 2022).

A presente pesquisa está classificada, quanto à área de conhecimento em Ciências Humanas, por tratar-se de uma pesquisa em educação e com crianças. Segundo a sua finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois permite que sejam elaborados estudos com a finalidade de resolver problemas identificados na sociedade da qual os participantes vivem (Gil, 2022).

Em relação aos propósitos mais gerais (nível de explicação), a pesquisa classifica-se como: descritiva e exploratória. A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, além de serem elaboradas com o intuito de identificar relações entre variáveis. A pesquisa exploratória visa maior familiarização com o problema, com objetivo de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2022).

Quanto aos métodos de análise e interpretação dos dados, foram utilizados para delineamento desta pesquisa o estudo de campo, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa qualitativa e a bibliográfica.

O estudo de campo tem por objetivo coletar informações ou conhecimentos sobre um determinado problema ou hipótese que se deseje comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos e a relação entre eles (Marconi; Lakatos, 2017).

Ele “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro das variáveis que se presume relevantes para analisá-los” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 219).

Segundo Gil (2002), no estudo de campo, o pesquisador precisa ter uma experiência direta com a situação de estudo e estar imerso na realidade para que possa acompanhar e conhecer diretamente as regras, costumes e convenções que acontecem no grupo. É uma pesquisa desenvolvida através da observação direta do grupo estudado, no caso específico desta pesquisa, os bebês e através de entrevistas com os envolvidos a fim de obter maiores informações, explicações e interpretações dos dados. Os procedimentos da pesquisa são conjugados com análise de documentos, fotografias, filmagens etc.

Tal tipo de pesquisa foi escolhida por ter seu foco em uma comunidade específica, que no caso foi uma sala de berçário I em uma escola onde a professora/pesquisadora trabalhava e que permitiu que ela pudesse estar em contato direto com o problema e agir na resolução deste, observando, avaliando e planejando possíveis intervenções para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados. Como o estudo de campo foi desenvolvido no próprio local onde os fatos ocorreram, os resultados tendem a ser mais fidedignos, pois a pesquisadora, também professora da turma, apresentou um nível de interação maior com a população e os sujeitos envolvidos, oferecendo respostas mais confiáveis.

A pesquisa de levantamento caracteriza-se pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (Gil, 2022, p. 34). São obtidas informações de um grupo significativo acerca do problema estudado para então se obter conclusões que correspondam aos dados coletados. Este tipo de pesquisa oferece inúmeras vantagens como: conhecimento direto da realidade na qual o problema está inserido, economia, rapidez e quantificação dos resultados obtidos. E quanto às principais limitações, podemos nos referir a obtenção de dados com ênfase na percepção subjetiva que as pessoas têm de si; a inadequação nos estudos da estrutura e dos processos sociais mais amplos e a visão estática dos fenômenos estudados. A justificativa para o uso nesta pesquisa foi devido ao fato da pesquisa de levantamento não ser utilizada sozinha e sim em conjunto com o estudo de campo e de caso, o que permitiu uma análise maior dos dados. Comparando o estudo de campo com o de levantamento, podemos dizer que se complementam, pois enquanto o estudo de campo apresenta maior profundidade, o levantamento tem um maior alcance (Gil, 2002).

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que segundo Gil (2022, p. 34-35), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Na pesquisa, foi utilizado o estudo de 8 casos, com o propósito de descrever situações da vida real dos bebês analisados e os resultados iniciais obtidos através dos instrumentos para a coleta de dados.

Pelo tipo de instrumentos utilizados para a coleta, podemos classificá-la também como qualitativa, pois os dados foram apresentados através de descrições verbais (Gil, 2022). Embora os resultados dos instrumentos se apresentem em números, as medidas foram discutidas qualitativamente, visto que a amostra foi

composta apenas por oito bebês e os planos de intervenção sugeridos foram individualizados.

Por fim, como em toda dissertação, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de materiais já publicados e validados sobre o tema, incluindo uma diversidade de fontes como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos e documentos eletrônicos em geral (GIL, 2022).

## **6.1 Participantes**

A amostra foi composta por 8 bebês matriculados em uma turma de berçário I entre a faixa etária de 4 e 20 meses e até 16 responsáveis, considerando-se a participação de dois responsáveis por cada bebê, totalizando assim 24 participantes. Foi considerada não probabilística, ou seja, os participantes foram escolhidos partindo de critérios intencionais da pesquisadora (Rosa, 2023).

### **6.1.1 Critérios de inclusão**

- ✓ Bebês na faixa etária entre 4 e 20 meses, matriculados em turmas do berçário I de uma Unidade Municipal de 0 a 3 anos da cidade de Santos.
- ✓ Bebês cujos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se comprometeram a participar das atividades propostas para o grupo.
- ✓ Integridade dos pais quanto às capacidades legais, cognitivas e emocionais.

### **6.1.2 Critérios de exclusão**

- ✓ Bebês da turma de berçário I, cujos responsáveis não concordaram com os termos estabelecidos para esse projeto e descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## 6.2 Local e Período

A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de 0 a 3 anos na cidade de Santos (SP) em uma turma de berçário I, durante o ano letivo de 2023.

Quanto ao tempo que os dados foram coletados e analisados, trata-se de um estudo transversal, pois levantou e analisou uma amostra dos dados em um determinado período, examinando a relação entre as variáveis de interesse.

Segundo Moretti (2022), o estudo transversal tem como principais características: a observação direta das variáveis de interesse, a avaliação dos participantes apenas uma vez, o levantamento e análise dos dados ao mesmo tempo, a coleta de dados em menor tempo, a possibilidade de realizar um diagnóstico da situação da população estudada, além de depender da época em que o estudo foi realizado.

## 6.3 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para a realização deste estudo, são eles: Questionário Sociodemográfico, Escala Affordances no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor - Escala bebê (AHEMD-IS) e Escala Bayley III de Desenvolvimento Infantil (Bayley Scales of Infant Development).

### 6.3.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário utilizado na pesquisa é composto de 81 questões, sendo a maior parte objetiva. O instrumento foi desenvolvido pela própria pesquisadora para o estudo. Nele (APÊNDICE-A) constam questões sobre dados pessoais, ocupacionais, financeiros, dados relativos à gravidez, ao parto, pós-parto e a saúde do bebê, a fim de complementar informações que possam ser pertinentes para os resultados da pesquisa.

### 6.3.2 Escala AHEMD (Affordances no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor) - Escala bebê

A escala Affordances in the Home Environment for Motor Development (AHEMD) foi criada com a intenção de mensurar a qualidade/quantidade de oportunidades de desenvolvimento motor que a criança tem em seu ambiente domiciliar. O instrumento conta com duas versões: Affordances in the Home Environment for Motor Development - Self-Report (AHEMD-SR) e Affordances in the Home Environment for Motor Development - Infant Scale (AHEMD-IS).

A primeira versão do (AHEMD-SR) foi desenvolvida em parceria com o Instituto Politécnico Vianna do Castelo (Portugal) e a Texas A&M University, para avaliar crianças na faixa etária entre 18 e 42 meses. A escala conta com 67 questões que abordam as oportunidades no ambiente familiar que possam contribuir para um melhor desenvolvimento motor da criança, relacionadas espaço físico da residência (exterior e interior), atividades diárias, brinquedos e materiais existentes na residência, além de características da criança e da família (Ferreira, 2020).

A segunda versão (AHEMD-IS) foi desenvolvida pela Universidade do Texas junto à Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), onde foi traduzida e adaptada às condições socioculturais brasileiras, para avaliar bebês entre 3 e 18 meses. A escala conta com 41 itens, os quais englobam espaço físico da residência (exterior e interior), atividades diárias, brinquedos e materiais existentes na residência, além das características da criança e da família.

A versão validada disponibilizada a partir de 2015 pela revista *Physical Therapy* conta com uma revisão da escala AHEMD-IS que passou por 3 fases e confirmou que este é um instrumento confiável e válido para a avaliação de bebês de 3 a 18 meses. O instrumento passou a contar com 35 itens divididos em 4 dimensões: “Espaço Físico”, “Variedade de Estimulação”, “Brinquedos de motor fino” e “Brinquedos de motor grosso” e um sistema de pontuação classificado em: “menos que adequado”, “moderadamente adequado”, “adequado” e “excelente” (Caçola; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

O uso do questionário AHEMD possibilita pontuar conhecimentos no campo do desenvolvimento motor infantil, a partir do momento que consegue identificar as oportunidades de desenvolvimento que a criança tem em sua residência e que pode afetar seu desenvolvimento.

A versão brasileira contou com algumas mudanças em relação a referências étnicas, sistema educacional ajustado aos parâmetros brasileiros e observações sobre o risco do andador e segurança de escadas. O instrumento final também conta

com folhas de pontuações separadas para os bebês de 3 a 11 meses e bebês de 12 a 18 meses e com exemplos de como usar a escala para melhorar o ambiente doméstico (Caçola; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015). Vale ressaltar que, apesar de já existir uma nova versão da AHMED-IS com apenas 35 itens, foi adotada para a avaliação a versão com 41 itens, pois na ocasião da escolha dos instrumentos para o projeto de pesquisa, foi a única escala encontrada. A escala com 41 itens foi adaptada para que as questões pudessem corresponder a pontuação validada da nova versão da escala, que passou a contar com 35 itens. No ANEXO-A está disponível a versão utilizada com 41 itens e no ANEXO-B a versão com 35 itens correspondente à faixa etária pesquisada. As folhas completas com as pontuações dos bebês de 3 a 11 encontram-se no ANEXO-C e dos bebês de 12 a 18 meses no ANEXO-D. Nas tabelas 1 e 2 temos as pontuações referentes às idades de 3 a 11 meses e 12 a 18 meses respectivamente.

**Tabela 1 – Pontuações em categorias descritivas do ambiente (3 a 11 meses)**

Idade	Categorias descritivas	Espaço Físico	Variedade de estimulação	Brinquedos de motricidade fina	Brinquedos de motricidade grossa	Pontuação total
3 a 11 meses	Menos que adequado	0-1	0-9	0-2	0-3	0-18
	Moderadamente adequado	2-3	10-11	3	4-5	19-23
	Adequado	4-5	12-13	4-5	6-7	24-27
	Excelente	6-7	14-20	6-10	8-12	28-49

**Fonte:** Elaborada pelo Developmental Motor Cognition Lab (USA), Motor Development Lab (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil)

**Tabela 2 – Pontuações em categorias descritivas do ambiente (12 a 18 meses)**

Idade	Categorias descritivas	Espaço físico	Variedade de estimulação	Brinquedos de motricidade fina	Brinquedos de motricidade grossa	Pontuação total
12 a 18 meses	Menos que adequado	0-2	0-10	0-6	0-6	0-27
	Moderadamente adequado	3-4	11-12	7-9	7-8	28-33
	Adequado	5	13-14	10-14	9-11	34-40
	Excelente	6-7	15-20	15-22	12-18	41-67

**Fonte:** Elaborada pelo Developmental Motor Cognition Lab (USA), Motor Development Lab (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil)

As categorias descritivas são: “menos que adequado”, “moderadamente adequado”, “adequado” e “excelente”. Para ser considerado como “menos adequado”, as oportunidades (affordances) oferecidas pelo ambiente ao desenvolvimento motor do bebê são poucas ou precisam ser melhoradas. Um ambiente “moderadamente adequado” é aquele que oferece algumas oportunidades, porém ainda não suficientes, portanto, podem ser melhoradas a fim de proporcionar melhores oportunidades de desenvolvimento motor.

Um ambiente “adequado” é aquele que mostra uma qualidade e quantidade de oportunidades favoráveis ao desenvolvimento motor.

E um ambiente considerado “excelente” é aquele que oferece ampla quantidade e variedade de oportunidades (Caçola; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

### 6.3.3 Escala Bayley III de Desenvolvimento Infantil (Bayley Scales of Infant Development)

A Escala Bayley é um instrumento de avaliação do desenvolvimento, considerada como uma das ferramentas mais abrangentes para avaliação de bebês e crianças pequenas, resultado de um estudo de mais de 40 anos de pesquisa e prática clínica com crianças pequenas.

Foi desenvolvida pela psicóloga Nancy Bayley, em 1953, a primeira versão da escala que, ao longo dos anos, sofreu revisões e adaptações que resultaram em mais duas versões, sendo a última publicada em 2006 e passando a ser chamada de Bayley III - Bayley Scale Of Infant Development (Madaschi, 2018).

É considerada como uma das melhores e mais completas escalas existentes na área de avaliação de desenvolvimento infantil, sendo considerada como “padrão-ouro” por muitos autores. Devido à sua importância, tem sido utilizada como instrumento de pesquisa e ganhou enorme assistência da comunidade científica (Madaschi, 2018).

É uma avaliação padronizada das habilidades mentais, motoras e de linguagem e pode ser realizada com recém-nascidos a partir de 15 dias até 42 meses de idade. A avaliação acontece em cinco domínios: cognitivo, linguagem, motor, socioemocional e adaptativo. É composta por 326 elementos, divididos em cinco subescalas: escala



cognitiva, escala motora (motricidade fina e grossa) e escala de linguagem expressiva e receptiva (Madaschi, 2018).

Para avaliar os domínios cognitivo, linguagem e motor, são utilizados itens que são administrados diretamente ao bebê e registrados em formulário específico de avaliação. Para os domínios socioemocional e adaptativo, são coletadas respostas do cuidador principal (mãe, pai ou responsável legal pelo bebê) através de um questionário (Alves, 2020).

A avaliação é composta por uma série de tarefas e leva entre 30 (bebês menores) e 60 minutos (bebês de 3 anos) para ser aplicada. Os escores brutos dos itens concluídos com êxito são convertidos em pontuações que, por sua vez, determinam o desempenho da criança, comparando-o com as normas de desenvolvimento típico para a idade (Bayley, 2006).

No Brasil, a Escala Bayley III foi traduzida e validada em 2012 pela Dra. Vanessa Madaschi em sua dissertação de mestrado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie -SP e testada com 207 crianças entre 12 e 42 meses. A elaboração da versão brasileira foi um grande avanço na área do desenvolvimento infantil (Madaschi, 2018).

No presente estudo, embora tenham sido avaliados todos os domínios da Bayley III, utilizamos apenas os resultados da escala motora que é dividida em subteste de motricidade fina e subteste de motricidade grossa.

De acordo com o manual da Bayley (2017), o subteste de motricidade fina avalia as habilidades de prensão, integração motora perceptual, velocidade e planejamento motor. O subteste de motricidade grossa mede o movimento do tronco e dos membros na posição estática, em movimentos dinâmicos incluindo equilíbrio, coordenação, locomoção e planejamento motor. Ambos subtestes são aplicados de acordo com uma divisão por faixa etária denominada pelo instrumento.

Para obter os resultados foram utilizadas as pontuações escalonadas, que são derivadas das pontuações brutas totais dos subtestes e que variam de 1-19, com uma média de 10 pontos e desvio padrão (DP) de 3. As pontuações brutas totais são obtidas calculando o número total de itens que a criança recebe 1 ponto em cada subteste e somando-os aos itens dos números não administrados anteriores ao nível de base. Para saber o nível de base, onde a escala iniciará a ser aplicada, utiliza-se a idade do bebê (Bayley, 2017).

Os resultados-padrão, ou seja, as pontuações são classificadas como: de 8 a 12 pontos, “dentro da média”. Entre 6 e 7 “abaixo da média” é de 5 ou menos são considerados em uma “faixa muito baixa” (Weiss; Oakland; Aylward, 2017, p.115).

As Escalas Bayley são fundamentadas em estudos atuais sobre o desenvolvimento infantil e em pesquisas com bebês e crianças, derivadas de teorias do desenvolvimento (Piaget, 1952; Vygotsky, 1962, 1978; Bruner, 1974 -1975; Luria, 1976 *apud* Weiss; Oakland; Aylward, 2017, p.12). As habilidades motoras em geral seguem os marcos básicos e universais (Gesell, 1946; Thelen, 1995; Adolph; Berger, 2006 *apud* Weiss, Oakland, Aylward, 2017, p.13).

Desde que a Bayley foi criada em 1993, a população mudou e as características das crianças também, e sendo assim, houve mudanças para a Bayley-III considerando além da faixa etária entre 1 e 42 meses, a etnia, sexo, nível educacional dos pais, localização geográfica e inclusão de crianças que apresentavam diagnósticos clínicos específicos como: paralisia cerebral, síndrome de Down, transtorno global do desenvolvimento, prematuridade, distúrbio de linguagem, exposição pré-natal ao álcool, asfixia durante o nascimento, tamanho reduzido da criança para a idade gestacional e risco de atraso no desenvolvimento. Tais mudanças foram necessárias para garantir uma representatividade da amostra (Weiss; Oakland; Aylward, 2017, p.3).

A Escala Motora da Bayley III incluiu novos itens para expandir a cobertura da avaliação em relação às idades, aumentar o foco na qualidade do movimento, além de fornecer maior cobertura do conteúdo relacionado ao desenvolvimento motor de acordo com as práticas acadêmicas e clínicas. Ela reflete uma nova visão do desenvolvimento motor, pois não considera apenas o desenvolvimento a partir da neuromaturação e carga genética e sim apresenta uma visão expandida, que segundo Weiss; Oakland; Aylward (2017, p.64), refletem quatro conceitos que se referem a pesquisas recentes que são:

1. As habilidades motoras se desenvolvem através da interação dos sistemas corporais; mais especificamente dos sistemas sensorial, perceptivo e biomecânico,
2. O aprendizado e o desenvolvimento são altamente influenciados pelo contexto social e físico da criança.
3. O modo como as crianças desempenham habilidades varia individualmente.
4. Os resultados funcionais estimulam o desenvolvimento da habilidade motora da criança.

A Bayley III avalia as habilidades motoras finas e grossas separadamente. O Subteste de Habilidade Motora Fina avalia como os bebês e crianças usam os olhos, os dedos e as mãos em suas interações com os objetos e o mundo que as cercam.

As habilidades motoras finas compreendem o controle dos músculos dos olhos, preensão (pegar, empilhar blocos), integração perceptivo- motora (construir estruturas simples), planejamento motor e velocidade (traçar e riscar em papel), rastreamento visual (seguir um objeto), alcance (pegar um bloco do outro lado da mesa), habilidades funcionais das mãos (cortar papel com tesoura) e resposta a informações táteis (discernir objetos pelo toque) (Weiss; Oakland; Aylward 2017, p.17).

O Subteste de Habilidade Motora Grossa avalia como os bebês e as crianças controlam e movimentam seus corpos.

As habilidades motoras grossas envolvem o controle da cabeça pelas crianças, além de pisar, ficar em pé, andar, subir e correr em crianças menores e em idade pré-escolar. Os itens medem o movimento dos membros do corpo e do dorso, o posicionamento estático (sentar, levantar), a movimentação dinâmica (locomoção e coordenação), o equilíbrio e o planejamento motor (Weiss; Oakland; Aylward 2017, p.17).

## **6.4 Procedimentos**

### **6.4.1 Procedimentos para coleta de dados**

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos sob o parecer do CEP: 6.006.683 e CAEE 67707023.0.0000.5536 na data de 17 de abril de 2023.

Mediante aprovação do Comitê de Ética foi iniciado o contato com as famílias dos bebês da turma do berçário I da Unidade Municipal de Ensino, na cidade de Santos onde a pesquisadora/professora apresentou no fim do mês de abril a pesquisa as famílias e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O processo de adesão à pesquisa durou um mês, visto que havia poucos bebês matriculados na turma e foi dada a oportunidade para que os novos ingressantes também pudessem participar.

Na ocasião, foi realizada também uma reunião com a Equipe Gestora da Unidade Municipal e todas as professoras da turma, onde foram expostos os objetivos da pesquisa e as ações referentes à sua execução, a fim de alinharmos um trabalho

em parceria, porém não houve aceitação e colaboração das professoras do período da manhã.

Todas as intervenções nos espaços, materiais, práticas pedagógicas e propostas executadas com os bebês, descritas nesta pesquisa foram realizadas apenas no período da tarde, onde a pesquisadora/professora trabalhava. Uma cópia do projeto de pesquisa foi entregue para cada membro da Equipe Gestora, bem como para todas as professoras da turma, para que pudessem acompanhar e entender os objetivos da pesquisa. Cada fase da pesquisa foi comunicada antecipadamente à Equipe Gestora da unidade, para que pudesse acompanhar todo processo.

Após a assinatura do TCLE, foi aplicado com as famílias da turma do berçário I o questionário sociodemográfico, contendo 81 questões. A pesquisadora marcou um horário com a maioria das mães (individualmente) e aplicou o questionário, sendo a escriba das respostas. Poucas mães levaram o questionário para responder em casa, mediante explicação da pesquisadora.

Após a coleta de dados do questionário sociodemográfico, também foi realizada com as famílias a coleta de dados da Escala AHEND-IS, que procedeu da mesma maneira. A maioria das mães responderam ao questionário com a pesquisadora e poucas levaram para casa, onde foi agendada uma data para entrega.

Passado o período de coleta dos questionários, iniciamos a aplicação da Escala Bayley III no fim do mês de maio, a qual foi realizada por uma profissional da área de Psicologia (devidamente treinada para aplicar a escala Bayley III), funcionária da Clínica Clia Psicologia de São Paulo.

A avaliação durou cerca de mais de 1 mês, visto que alguns bebês ficaram doentes impossibilitando a aplicação no tempo previsto. Ocorreram 3 encontros ao longo do período, onde a profissional executou a aplicação da escala Bayley III. Em cada encontro, conseguiu observar no máximo 3 bebês. A avaliação foi realizada a primeira vez na sala referência dos bebês e as outras vezes em outras salas da escola que não tinham materiais de interferência e que estivessem ocupadas apenas pela profissional que iria aplicar a Bayley, a professora e o bebê.

Em todo momento da avaliação, a professora/pesquisadora acompanhou os bebês e a avaliação foi realizada respeitando suas individualidades e limites. Quando foi percebido indisposição referente a sono, cansaço ou fome, a avaliação foi interrompida e reiniciada em outro dia. O fato aconteceu somente com 2 bebês, sendo

que a maioria dos bebês conseguiram ser observados na primeira aplicação da escala Bayley III.

#### 6.4.2 Procedimentos para análise de dados

Os dados obtidos através da pesquisa receberam um tratamento qualitativo. Inicialmente foi realizada uma estatística descritiva dos itens do questionário sociodemográfico. Os instrumentos AHEMD e a escala Bayley III foram corrigidos segundo os manuais e estudos de validação. Através de estatísticas descritivas, os dados foram organizados em tabelas e gráficos, viabilizando os resultados, a fim de facilitar a sua compreensão.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora desenvolveu propostas individualizadas de intervenção que foram apresentadas por meio dos estudos de caso. Tanto os resultados de cada participante, como as possíveis sugestões de intervenção no ambiente familiar, foram comunicados para os familiares em reuniões individualizadas.

Os resultados obtidos através dos instrumentos de avaliação serviram como um ponto de partida na identificação das fragilidades de desenvolvimento motor dos bebês, permitindo, a partir de suas análises, a modificação dos espaços da sala referência, dos materiais e brinquedos oferecidos, bem como reverberou em sugestões oferecidas aos familiares, quanto às oportunidades de desenvolvimento motor no espaço domiciliar.

### 6.5 Aspectos éticos

A presente pesquisa só começou a ser realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), conforme indica o artigo I da resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), o qual afirma que toda pesquisa em Psicologia com seres humanos deverá estar instruída de um protocolo e ser submetida à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisa, além de ser reconhecida pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), como determina a resolução MS 466/12 do CNS. Ela teve a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Santos, bem como a aprovação da instituição

coparticipante, com o aval da diretora da Unidade Escolar para o início da sua realização.

Os responsáveis pelos participantes (bebês) foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos aos quais foram submetidos seus filhos, assim como as respectivas professoras da turma do berçário I pesquisada. Todos os familiares participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. O documento fornece informações acerca dos riscos para a integridade física, emocional, social e financeira dos sujeitos e assegura total sigilo das respostas e resultados. Os participantes foram informados que a qualquer momento poderiam desistir da pesquisa, caso desejassem.

Foi preservado o sigilo acerca da identidade dos participantes e dos dados recolhidos individualmente. Só foram aceitos para pesquisa bebês cujos pais comprovaram capacidades legais, cognitivas e emocionais para compreensão dos objetivos e procedimentos realizados.

No ato da adesão e assinatura do TCLE, as famílias também assinaram em duas vias, o Termo de autorização de uso de imagem tanto da criança, quanto do familiar responsável, autorizando-as para utilização acadêmica e científica de forma gratuita e sem fins comerciais.

## 7 RESULTADOS

### 7.1 Caracterização da amostra segundo os instrumentos

#### 7.1.1 Questionário Sociodemográfico

Nessa primeira parte serão descritos os resultados do Questionário Sociodemográfico aplicado com as mães da turma do berçário I. Informações como caracterização sociodemográfica das mães, dados gestacionais, saúde geral, higiene, alimentação, sono, entre outros, foram inseridos por serem fatores de risco (e de proteção) que interferem no brincar e no desenvolvimento dos bebês, assuntos centrais desta pesquisa.

As respostas referentes a cada bebê estão detalhadamente apresentadas para que se reconheça as peculiaridades de cada um.

**Tabela 3 – Caracterização sociodemográfica das mães e bebês**

Mães/bebês	Mb1	Mb2	Mb3	Mb4	Mb5	Mb6	Mb7	Mb8
Idade	19	21	24	27	36	30	22	42
Naturalidade	Bertioga	Guarujá	Santos	Maceió	Santos	Santos	Santos	Santos
Estado Civil	Solteira	Solteira	Solteira	Casada	Casada	Solteira	Solteira	Solteira
Etnia	Preta	Parda	Branca	Parda	Branca	Parda	Parda	Parda
Profissão	Do lar	Estudante	Cabeleireira	Ajudante Limpeza	Vendedora	Do lar	Vendedora	Diarista
Ocupação	Do lar	Estudante	Auxiliar serviços	Ajudante Limpeza	Vendedora	Do lar	Vendedora	Diarista
Escolaridade	EM.C	E.M.C	E.M.C	E.M.C	E.M.C	E.M.C	E.M.C	E.F. I
Renda	1 salário	1 a 3 salários	1 salário	1 a 3 salários	3 a 5 salários	1 a 3 salários	3 a 5 salários	1 a 3 salários

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

A pesquisa inicial mostra que a faixa etária das mães corresponde entre 19 e 42 anos, apresentando uma média de 27,6 anos.

Quanto à naturalidade 62,5 % (5) das mães nasceram em Santos, 25 % (2) são de cidades metropolitanas próximas: Bertioga e Guarujá e 12,5 % (1) de Maceió.

Do grupo, 75 % (6) das mães declararam-se como solteiras e 25 % (2) são casadas. Entre o grupo de solteiras, 37,5 % (3) moram juntos e 37,5 % (3) moram separadas. Entre as casadas, 12,5 % (1) correspondem somente ao casamento civil e 12,5 % (1) ao casamento civil e igreja.

Em relação à raça/etnia, predomina-se pardos e negros com 75 % (6) e apenas 25 % (2) de brancos. Entre as profissões, elas variam: serviços gerais e limpeza - 25 % (2), serviços do lar - 25 % (2), vendedora - 25 % (2), estudante - 12,5 % (1) e cabeleireira - 12,5 % (1).

Quanto à ocupação atual, 37,5 % (3) ocupam-se no trabalho com serviços gerais e limpeza, 25 % (2) em serviços do lar, 25 % (2) de vendedora e 12,5 % (1) de estudante.

Do grupo de mães, 87,5 % (7) terminaram o Ensino Médio e apenas 12,5 % (1) têm o Ensino Fundamental incompleto. A renda varia entre 1 e 5 salários-mínimos, sendo que 25 % (2) recebem apenas um salário-mínimo, 50 % (4) estão entre a faixa de 1 a 3 salários-mínimos e 25 % (2) estão na faixa de 3 a 5 salários-mínimos.

**Tabela 4 – Dados gestacionais**

Mães/bebês	Mb1	Mb2	Mb3	Mb4	Mb5	Mb6	Mb7	Mb8
Gravidez	De risco	Saudável	Saudável	Saudável	Saudável	Saudável	Saudável	Saudável
Quantas gravidezes	1	1	2	2	1	3	1	5
Curso parto	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Tipo parto	Cesária	Cesária	Vaginal	Vaginal	Vaginal	Cesária	Cesária	Cesária
Acompanhante	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Bebê amamentação	Não	Sim	Sim	Sim Só Maternidad e	Sim	Sim	Até 6m	1 mês meio
Rede de apoio	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Os dados gestacionais revelam que 87,5 % (7) tiveram uma gravidez saudável e somente 12,5 % (1) foram consideradas de risco, sendo que destas, 50 % (4) trata-se da primeira gravidez, 25 % (2) da segunda gravidez, 12,5 % (1) da terceira e 12,5 % (1) da quinta gravidez. Cabe ressaltar que o participante B8 é criado por mãe



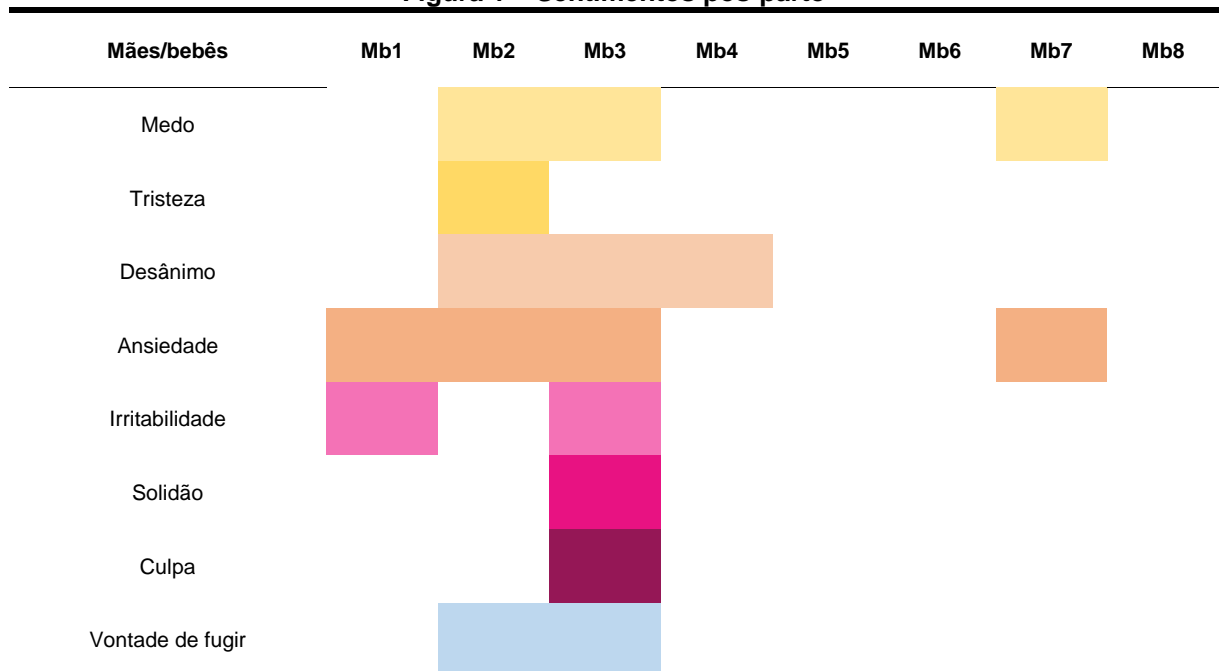
adotiva, visto que a mãe biológica faleceu pouco tempo após o parto (1 mês e meio). Em função dessa realidade, alguns dados encontram-se ausentes. De todo grupo, apenas 25 % (2) das mães fizeram curso de preparação para o parto e a maioria de 75 % (6) não fez.

Em relação ao tipo de parto, 62,5 % (5) foram cesarianas e 37,5 % (3) vaginais sendo que no grupo das cesarianas 12,5 % (1) foi com trabalho de parto, 12,5 % (1) com anestesia local e hora marcada, 25 % (2) com anestesia local e 12,5 % (1) sem especificações. No grupo dos partos vaginais, 25 % (2) foram sem epidural e 12,5 % (1) com episiotomia (corte).

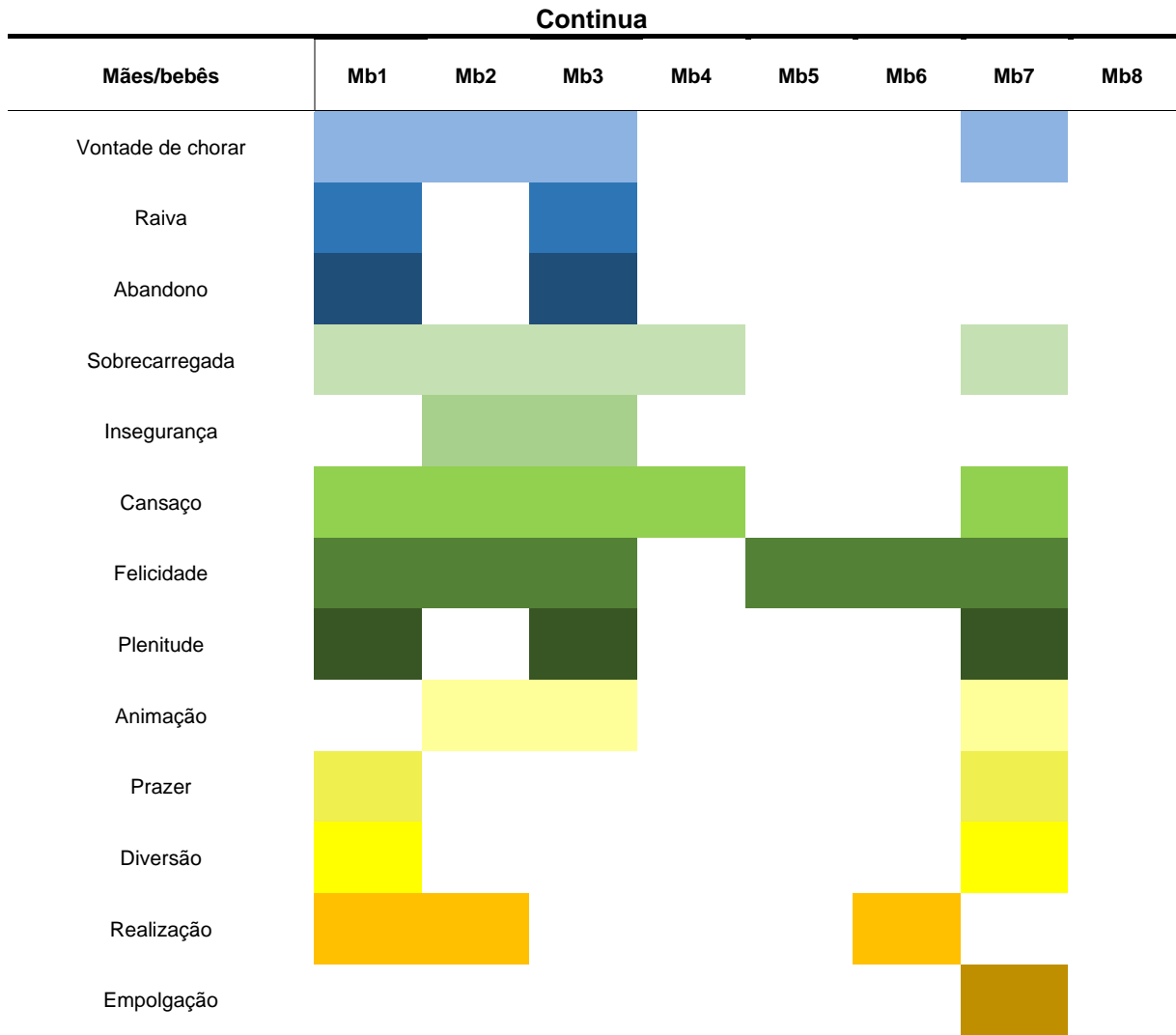
Durante o parto, 75 % (6) das mães declararam ter acompanhante e somente 25 % (2) não tiveram. A rede de apoio, portanto, não permaneceu na mesma porcentagem, quando se trata de ajuda após a saída da maternidade, pois 62,5 % (5) afirmaram que tiveram ajuda em casa e 37,5 % (3) não tiveram.

Quanto à amamentação, 50 % (4) dos bebês ainda mamavam no peito, 25 % (2) das mães declararam ter a pretensão de amamentá-los no máximo até os 2 anos e 25 % (2) até 1 ano e meio. Somente 12,5 % (1) não mamou no peito, somente recebeu leite na mamadeira, 12,5% (1) mamaram apenas na maternidade, 12,5 % (1) interromperam a amamentação com 1 mês e meio (falecimento da mãe) e 12,5 % (1) interromperam antes dos 6 meses.

**Figura 1 – Sentimentos pós-parto**



**Figura1- Sentimentos pós-parto**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Em relação aos sentimentos que acometeram as mães pós nascimento dos bebês, houve maior índice entre felicidade 75 % (6), seguidos por cansaço 62,5 % (5), sobrecarga 62,5 % (5), vontade de chorar 50 % (4) e a ansiedade 50 % (4). É importante ressaltar que as cores do quadro (figura 1) estão distribuídas por afetos, não se referindo à intensidade deles, apenas à presença. Outro aspecto importante é que não havia limites de número de afetos que poderiam ser indicados.

**Tabela 5 – Dados gerais dos bebês**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Data nascimento	06/12/22	6/04/22	20/09/22	18/10/22	08/04/22	12/11/22	20/08/22	11/05/22
Idade/meses	5 meses	14 meses	8 meses	7 meses	13 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Gênero	Masc.	Masc.	Masc.	Fem.	Masc.	Masc.	Masc.	Masc.
Semanas gestação	38	39	40	40	34	38	36	38-42
Peso nascer	2,700 kg	4,305 kg	3,446 kg	3,780 kg	2,600 kg	3,500 kg	2,900 kg	2,900 kg
Altura Nascer	47 cm	53 cm	52 cm	50 cm	46 cm	49 cm	46 cm	50 cm
Após nascimento	Enfermaria	Enfermaria	Colo mãe	Colo mãe	Colo mãe	Enfermaria	Enfermaria	----
Sorriu	2 meses	2 meses	2 meses	15 dias	2 meses	Ao nascer	18 dias	2 meses
Virou de bruços	----	3/4 meses	4 meses	4 meses	5/6 meses	4 meses	3 meses	3/4 meses
Sentou-se sem ajuda	----	7/8 meses	----	----	8 meses	----	8 meses	7/8 meses
Engatinhou	----	9/10 meses	----	----	9 meses	----	8 meses	9 meses
Andou	----	14 meses	----	----	----	----	----	11 meses
Falou	----	12 meses	----	----	11 meses	----	8 meses	12 meses
Primeiro dente	----	4 /5 meses	4 meses	----	10 meses	----	8 meses	Não sabe

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Em relação à faixa etária dos bebês que compõem a pesquisa, a média ficou em 9,2 meses variando entre 5 meses o mais novo e 14 meses o mais velho. A turma é composta por 87,5% (7) de bebês do gênero masculino e 12,5% (1) do gênero feminino.

A média de semanas de gestação ficou em 37,8 semanas, variando entre 34 e 40 semanas, sendo que deste grupo apenas 12,5 % (1) foram considerados prematuros (B5) e 12,5 % (B8) não relataram com precisão as semanas de gestação. Vale destacar que a informação desse bebê (B8) é imprecisa pela ausência da mãe biológica. Tanto o peso quanto a altura indicada referem-se ao participante quanto tinha apenas 4 dias de idade. O B5, embora prematuro, apresentou riscos

minimizados pelos marcadores: peso ao nascer (2.600 kg), tamanho (46 cm) e apagar (7/9).

O peso ao nascer dos bebês pesquisados variou de 2,600 kg a 3,780 kg e a altura ficou entre 46 cm e 53 cm, com média de 35 cm. Após o nascimento, 50 % (4) dos bebês foram primeiro para a enfermaria e depois para o colo das mães, 37,5 % (3) foram direto para o colo da mãe e 12,5 % (1) não declararam.

Quanto ao desenvolvimento, 62,5 % (5) dos bebês sorriram aos 2 meses, e 37,5% (3) com menos de 1 mês, incluindo o momento do nascimento.

A faixa etária que viraram de bruços ficou entre 3 e 6 meses, sendo que 12,5% (1) ainda não tinham virado até o momento da pesquisa, 12,5 % (1) viraram com 3 meses, 25 % (2) entre 3 e 4 meses, 37,5 % (3) aos 4 meses e 12,5 % (1) entre os 5 e 6 meses.

Dos 8 bebês que compõem a pesquisa, apenas 4, ou seja 50% sentam-se sem ajuda e engatinham e destes 25% (2) já tinham começado a andar. A faixa etária em que começaram a se sentar sem ajuda variou de 7 a 8 meses, a engatinhar está entre os 8 e 10 meses e andar entre 11 e 14 meses.

Os primeiros dentes dos bebês começaram a nascer com 4 meses e se estenderam na faixa etária de 5, 8 e 10 meses. Do grupo, 62,5 % (5) dos bebês já tinham dente na ocasião da pesquisa, 37,5 % (3) ainda não tinham e 12,5 % (1) não soube responder a idade em que os dentes do bebê nasceram.

Quanto à comunicação verbal, 50 % (4) dos bebês já iniciaram as primeiras palavras e a idade em que começaram a falar variou de 8 a 12 meses.

**Tabela 6 – Saúde Geral dos bebês**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Doente com frequência	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
Internado	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
Doença ou deficiência	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Tratamento saúde	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Alergia de pele	----	Sim	----	----	----	----	----	----
Rinite	----	Sim	----	----	----	----	----	Sim

**Tabela 6 – Saúde Geral dos bebês****continua**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Bronquiolite	-----	-----	-----	-----	-----	Sim	-----	-----
Gripe/resfriado	Sim	-----	Sim	Sim	-----	Sim	-----	Sim
Infecções	-----	-----	-----	Sim	-----	-----	-----	-----
Tosse	-----	-----	Sim	-----	-----	-----	-----	-----
Refluxo	-----	-----	-----	Sim	-----	-----	-----	-----
Intestino preso	Sim	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

De acordo com a pesquisa, 62,5 % (5) dos bebês não ficam doentes com frequência e apenas 37,5 % (3) já ficaram internados, por motivos de icterícia, alergia, infecção urinária e pneumonia.

Apresentaram algum tipo de deficiência e fazem acompanhamento de saúde apenas 12,5% (1) de um total de 8 bebês, ou seja, o B3. Este participante tem uma má formação congênita na mão esquerda. Trata-se de uma característica genética, herdada da mãe, cuja deficiência se encontra no pé.

Entre as doenças mais comuns relatadas até o momento atual de vida das crianças, a que apresenta o maior índice é a gripe e resfriado com 62,5 % (5), seguidos de rinite com 25 % (2), alergia de pele, bronquiolite, infecções, tosses, refluxos e intestino preso, todos com 12,5% (1).

**Tabela 7 – Alimentação dos bebês**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Mamam peito	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Mamam peito e mamadeira	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Todos os alimentos	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Resiste a comer	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
Come bem	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim

**Tabela 7 – Alimentação dos bebês****Continua**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Começou a beber água e suco	Menos 3 meses	6 meses	3 meses	Menos de 3 meses	6 meses	4 meses	Menos de 3 meses	4 meses
Onde bebe água	Mamadeira	Qualquer utensílio	Mamadeira	Copo	Copo	Mamadeira	Copo	Mamadeira
Começou a comer frutas	4 meses	6 meses	5 meses	5 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses
Começou comer comida	6 meses	6 meses	6 meses	4 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses
Onde é alimentado	Colo	Cadeira Sentado sem apoio	Colo sentado sem apoio	Colo	Cadeira	Colo, cadeira, bebê conforto	Cadeira	Carrinho
Leite e derivados	----	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Frutas	----	Sim	Sim	----	Sim	----	Sim	Sim
Carboidratos	----	Sim	Sim	----	Sim	----	Não	Sim
Verduras e legumes	----	Sim	Sim	----	Sim	----	Não	Sim
Proteína animal	----	Não	Sim	----	Sim	----	Sim	Sim
Proteína vegetal(feijão)	----	Sim	Sim	----	Sim	----	Sim	Sim

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Quanto a amamentação, foi possível constatar que 50 % (4) dos bebês ainda mamavam no peito quando estavam em casa e destes, 37,5 % (3) aceitavam tanto leite de peito, quanto fórmula na mamadeira e somente 12,5 % (1) não tomavam leite na mamadeira, que é o caso do B5.

Os bebês começaram a beber água ou suco com menos de 3 meses, sendo uma porcentagem de 37,5 % (3) do total, sendo que 62,5 % (5) iniciaram entre os 3 e 6 meses. Quanto à introdução alimentar, 12,5 % (1) iniciaram a comer frutas com 4 meses e 50 % (4) com 5 meses em casa, pois na creche a introdução alimentar iniciava aos 6 meses com as “papas de frutas”. A maior parte dos bebês 62,5 % (5) iniciaram a comer frutas na idade de 6 meses prevista pelos especialistas da saúde. Em relação à ingestão de comida, somente 12,5 % (1) iniciaram com 4 meses, sendo que 87,5 % (7) iniciaram aos 6 meses.

Quanto à aceitação de qualquer tipo de alimento, somente 25 % (2) corresponderam às expectativas, sendo que 62,5 % (5) se alimentavam bem durante as refeições e 37,5 % (3) resistiam a comer. Leites e derivados foram as preferências alimentares de 75 % (6) bebês, seguidos de 62,5 % (5) que preferiam frutas e proteína vegetal e 50 % (4) apresentaram preferência por carboidratos, verduras, legumes e proteínas de origem animal. Quanto aos utensílios para beber água em casa, 50 % (4) utilizavam a mamadeira, 37,5 % (3) utilizavam copo e 12,5 % (1) não apresentavam preferência.

O local de alimentação dos bebês em casa foi considerado heterogêneo, visto que muitas famílias não tinham um mobiliário específico para alimentar as crianças. Cerca de 50 % (4) das famílias iniciaram a alimentação dos bebês no colo, sendo que 12,5 % (1) destas, intercalavam a alimentação do bebê no colo e sentado sem apoio e 12,5 % (1) intercalavam, colo, cadeira e bebê conforto. Algumas famílias utilizavam o cadeirão 37,5% (3) e 12,5% (1), o carrinho como local de preferência para alimentação do bebê. Percebe-se que apesar da totalidade das famílias não possuírem um mobiliário específico para alimentar os bebês, elas apresentaram uma rotina quanto ao local de alimentação dos filhos.

Saber as preferências alimentares e a maneira como os bebês são alimentados no seio da família é de grande importância para as professoras que podem conhecer as particularidades de cada um e adaptar da melhor maneira possível a rotina de casa à rotina do bebê na escola. Muitos bebês apresentam dificuldades em se alimentarem quando estão na escola devido ao tipo de alimentação, a maneira como esta é preparada, as preferências alimentares de cada um e até a maneira e local pela qual a alimentação é oferecida.

**Tabela 8 – Sono dos bebês**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Quantas vezes Dorme no dia?	3 vezes	2 vezes	3 vezes	1 vez	2 vezes	3 vezes	2 vezes	3 vezes
Tempo	30m-1h	15m-30m	2h	15m-30m	2h-3h	30m-1h	3h-4h	15m-30m
Qualidade sono	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Dorme mal	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Onde dorme	Cama pais	Cama mãe	Cama mãe	Berço/cama mãe	Cama pais	Berço	Berço/Cama mãe	Cama pais
Dorme sozinho	Sim	Mãe- Não outros - sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não

**Tabela 8 – Sono dos bebês****Continua**

Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Acalentado/ Alguém do lado	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Usa chupeta	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Usa naninha/fralda	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Só dorme no colo	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Dorme com música	----	----	Sim	Não	----	----	Sim	Não
Precisa de brinquedos	----	----	Não	Não	----	----	Não	Não
Dorme com barulho	----	----	Sim	Não	Sim		Sim	Sim
Dorme no silêncio	----	----	Sim	Sim	----	----	Sim	Não
Dorme no escuro	----	----	Sim	----	Sim	----	Sim	Sim
Dorme com luz acesa	----	----	----	----	----	----	Sim	Não
Dorme de qualquer jeito (barulho, luz etc.)	<b>Sim</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Os bebês pesquisados dormem em média duas vezes durante o dia e 87,5 % (7) apresentam uma boa qualidade de sono, pois dormem muito bem e acordam descansados. Em relação ao tempo de sono quando estão em casa, há uma grande variedade, pois 37,5 % (3) dormem entre 15 m e 30 m, 25 % (2) dormem entre 30 m e 1 h, 12,5 % (1) dormem 2 h, 12,5 % (1) de 2 h a 3 h e 12,5 % (1) mais de 4 h.

Quanto ao local de dormir, 87,5 % (7) dormiam na cama e 12,5 % (1) dormiam somente no berço. Em relação a dormir na cama, 50 % (4) dormiam direto na cama junto com a mãe, 12,5 % (1) iniciavam o sono em uma cama e no meio da noite passavam a dormir na cama do casal e 12,5 % (1) começavam a noite no berço e depois passavam para a cama da mãe e 12,5 % (1) dormiam direto na cama do casal. Na hora de dormir, 37,5 % (3) dormiam sozinhos, 50 % (4) necessitavam ser acalentados ou ter alguém do lado para pegar no sono e 12,5 % (1) só dormiam no colo. Para dormir, 50 % (4) usavam chupeta e necessitavam de naninha ou fralda. Em relação a barulho, silêncio, luz acesa, escuro e músicas, os bebês pesquisados não



apresentaram preferências e dormiam de qualquer jeito. Assim como a alimentação, conhecer sobre o sono e o local que os bebês adormecem tem grande importância no cotidiano da escola, pois pode ajudá-los a regular suas necessidades.

**Tabela 9 – Higiene dos bebês**

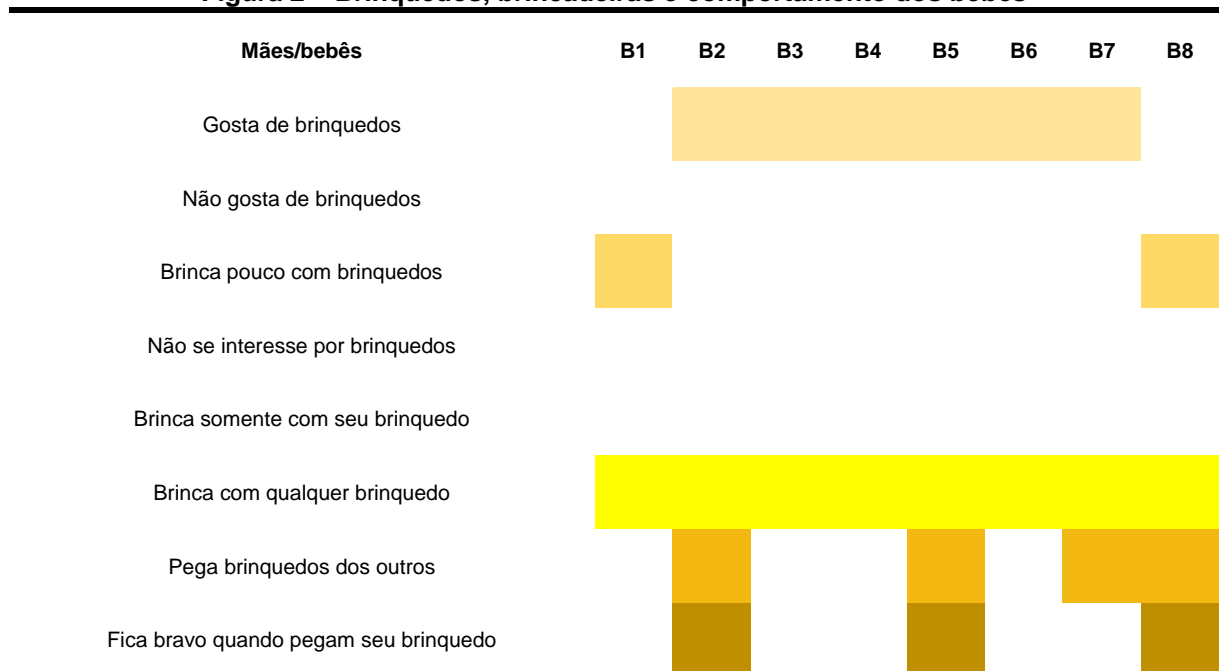
Mães/bebês	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Trocas fraldas	6	+ 6	5	6	4	4	6	7
Quantas vezes urina?	+ 6	+ 6	5	6	+6	+ 6	3	6
Quantas vezes evacua?	3	1	3	2	2	1	2	3
Fica assado?	Com frequência	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Não	Às vezes	Às vezes
Quanto banhos?	2 banhos	2/3 banhos	2/3 banhos	3 banhos	2/3 banhos	2 banhos	4 ou mais	3 banhos
Onde toma banho?	Banheira chuveiro	Banheira chuveiro	Banheira	Chuveiro	Bacia	Banheira chuveiro	Banheira chuveiro	Banheira
Gosta de brincar no banho	Sim	Sim	Sim	----	Sim	Sim	Sim	Sim
Gosta de brinquedos no banho	----	Sim	Sim	----	Sim	----	Sim	Sim
Quer ficar mais tempo	----	----	Sim	----	----	----	Sim	Sim
Agitado	----	Sim	----	----	Sim	----	----	Sim
Tranquilo	Sim	Sim	----	Sim	Sim	----	Sim	----
Cooperativo	----	Sim	----	----	----	----	Sim	----
Higiene dos dentes	Gases/ água	Gases/ Água	Fralda/ água	Gases/ Água	Escova/ creme	Gases/ água	Fralda/ escova silicone	Escova e água

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

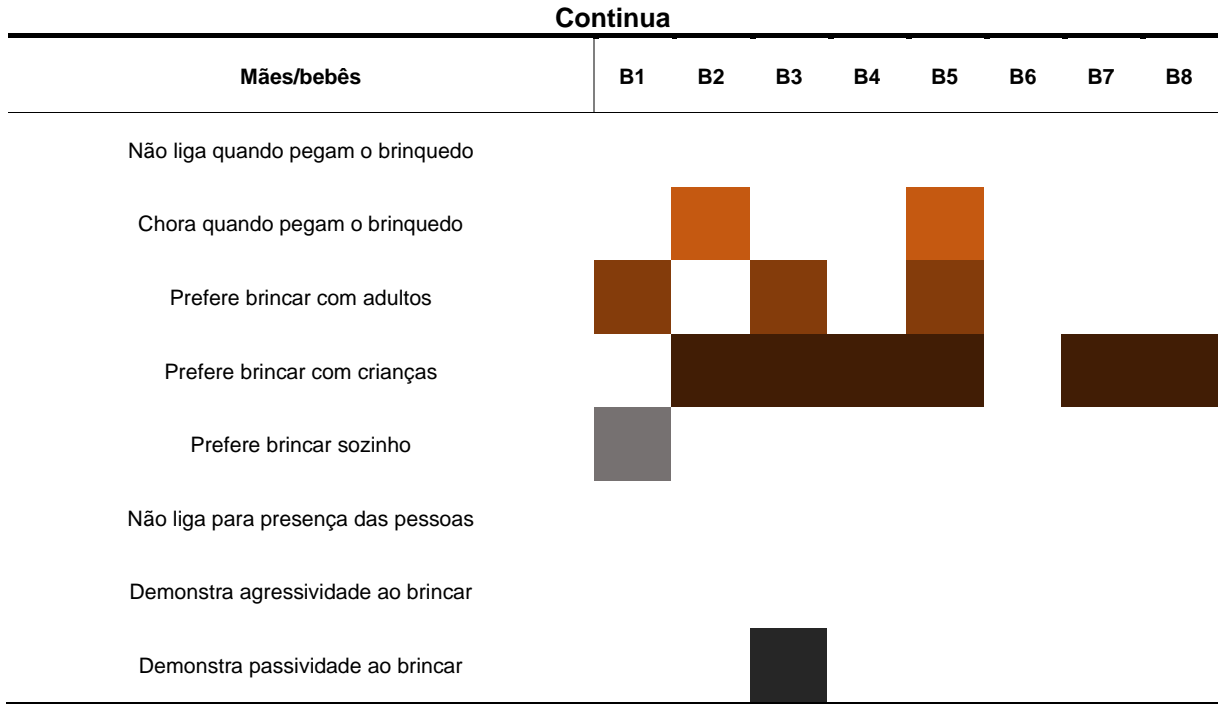
A pesquisa em relação à higiene dos bebês demonstrou que os cuidados realizados pelas famílias em casa eram condizentes com a forma que os bebês se apresentavam na escola. A média de trocas de fraldas por dia foi de 4 (3,9), o que é proporcional à quantidade de vezes em que foi declarado que o bebê urinava (3,8) e evacuava por dia (2,1). Quanto ao banho, 25 % (2) dos bebês tomam no mínimo 2 banhos por dia, incluindo o da escola, 25 % (2) tomavam 3 banhos, 37,5 % (3) tomavam entre 2 e 3 banhos e 12,5 % (1) tomavam mais de 4 banhos diários. O fator da quantidade de banhos variou de acordo com o clima. Em relação ao local que o banho era dado, 50 % (4) intercalavam o banho na banheira e chuveiro no colo, 25 % (2) tomavam banho só na banheira, 12,5 % (1) tomavam banho no chuveiro e colo e 12,5 % (1) na bacia com o chuveirinho.

A maioria dos bebês, cerca de 87,5 % (7) gostavam de brincar no banho e 62,5 % (5) apreciavam brinquedos neste momento. Um pequeno grupo de 37,5 % (3) reclamavam ao sair do banho, pois queriam ficar durante mais tempo. Uma grande parte da turma, 62,5 % (5) se mantinham calmos durante o banho e apenas 37,5 % (3) demonstravam-se agitados. Todos os bebês já higienizavam a boca após as refeições, sendo que 50 % (4) utilizam gases com água, 12,5 % (1) só fralda com água, 12,5 % (1) escova e creme dental, 12,5 % (1) escova e água e 12,5 % (1) escova de dedo (silicone) e fralda com água.

**Figura 2 – Brinquedos, brincadeiras e comportamento dos bebês**



**Figura 2 – Brinquedos, brincadeiras e comportamento dos bebês**



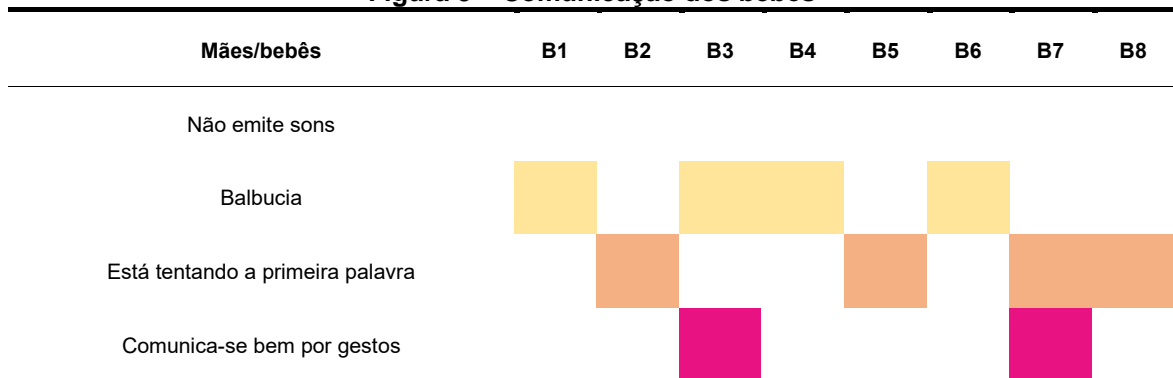
**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Em relação aos brinquedos, 75 % (6) dos bebês gostavam de brincar com brinquedos convencionais e apenas 25 % (2) tinham menor interesse por brinquedos. Os bebês ainda não apresentavam preferência por brincar apenas com seus brinquedos, eles brincavam com qualquer brinquedo oferecido.

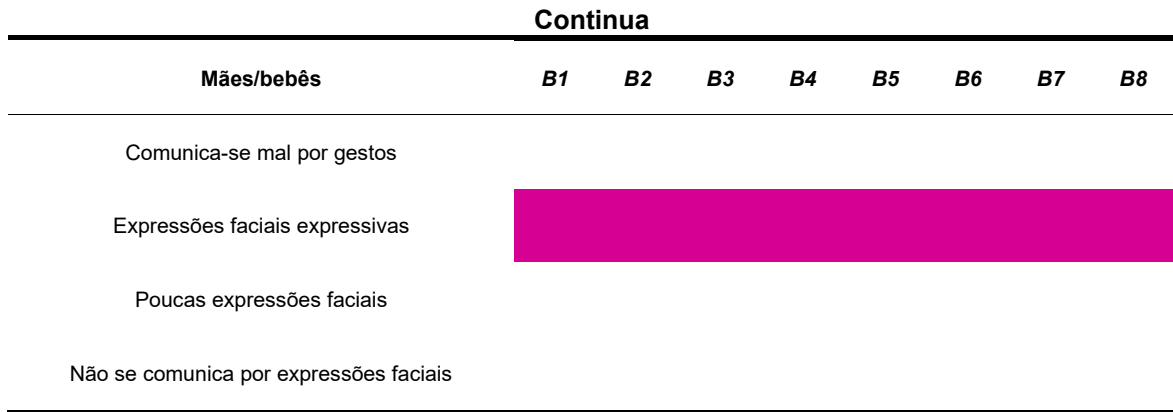
Metade dos bebês já pegavam o brinquedo dos outros e ficavam bravos quando alguém pegava seus brinquedos. Destes, 25 % (2) chegavam a chorar quando o fato acontecia.

Eles gostavam de brincar com adultos, crianças ou sozinhos, sendo que 50 % (4) preferiam brincar somente com crianças, 25 % (2) com adultos e crianças, 12,5 % (1) só com adulto, 12,5 % (1) sozinho e somente 12,5 % (1) demonstrava passividade ao brincar.

**Figura 3 – Comunicação dos bebês**

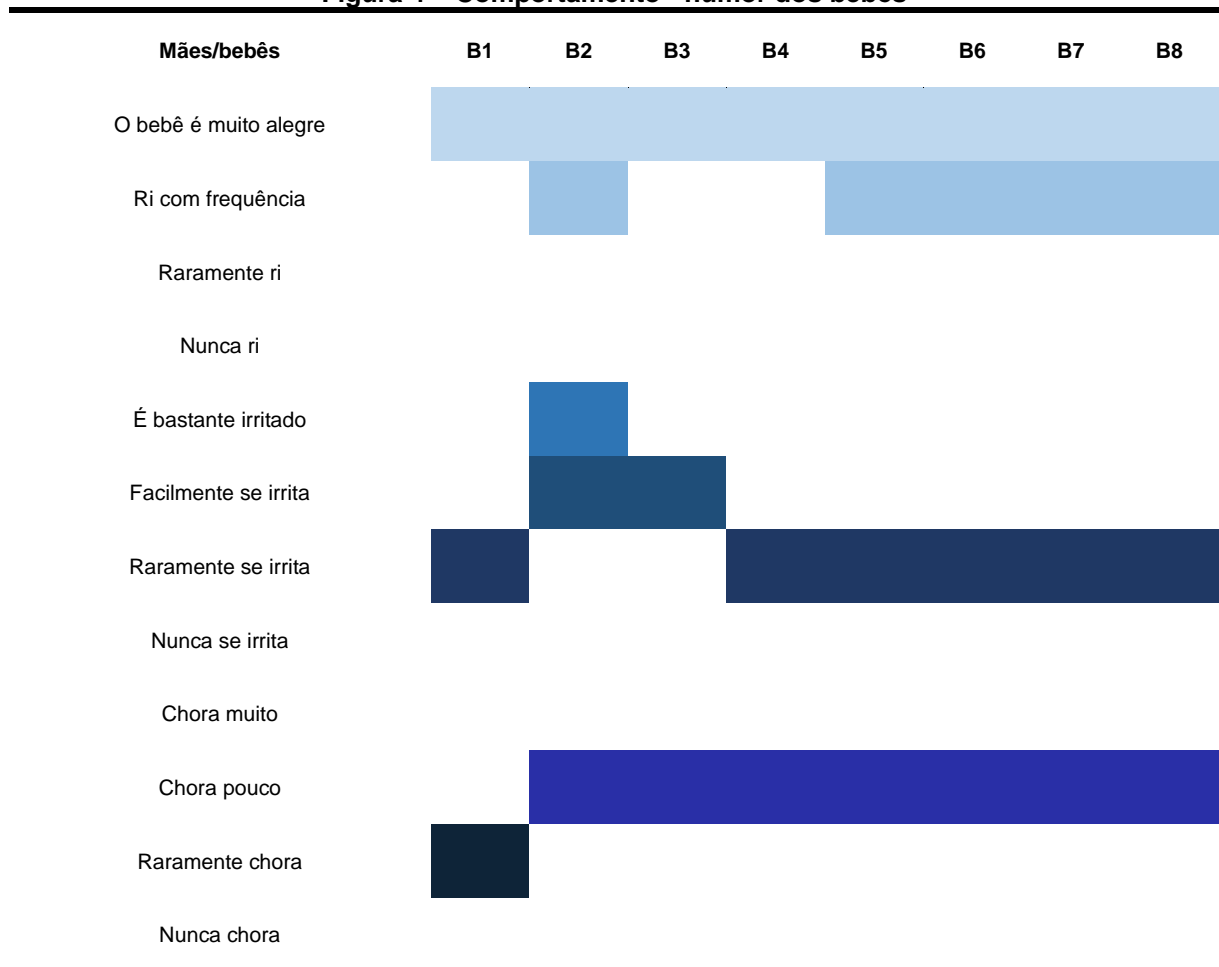


**Figura 3 – Comunicação dos bebês**



Quanto à comunicação verbal, 50 % (4) dos bebês já haviam iniciado a falar as primeiras palavras e 50 % (4) já balbuciam. Comunicavam-se bem por gestos 25 % (2) dos bebês e 10 0% (8) apresentavam expressões faciais bastante expressivas.

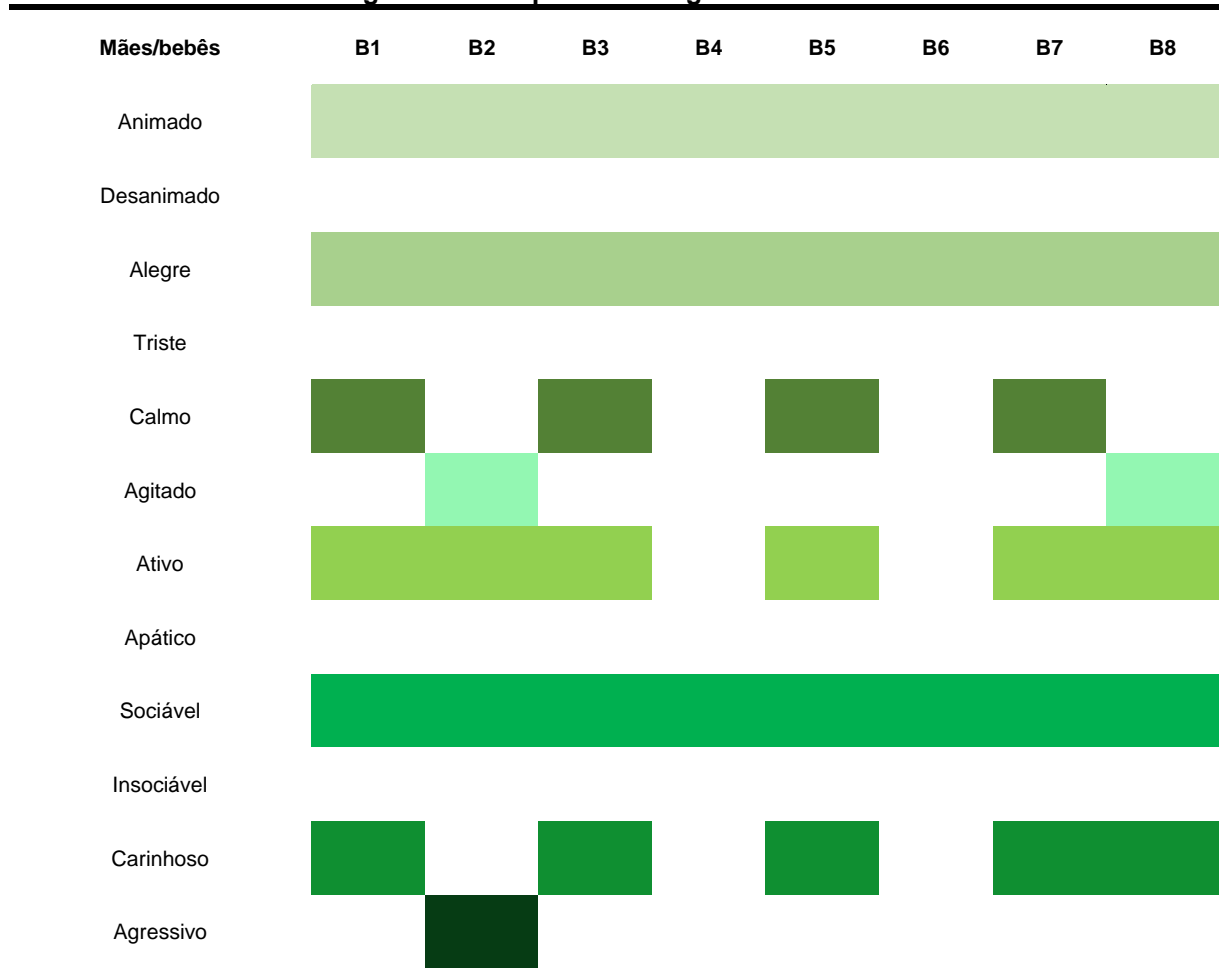
**Figura 4 – Comportamento - humor dos bebês**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Em relação ao humor, 100 % (8) dos bebês demonstraram ser alegres e 62,5 % (5) riam com frequência, demonstrando felicidade a maior parte do tempo. Quanto à irritação, 75 % (6) da turma raramente se irritava, sendo que 25 % (2) irritavam-se com facilidade e 12,5 % (1) era bastante irritado em seu cotidiano. Como motivos de irritação foram relatados que o bebê se irritava ao ser acordado e quando estava com fome. A maior parte da turma, cerca de 87,5 % (7) choravam pouco e 12,5 % (1) raramente choravam. Entre os motivos de choro, inclui-se estar perto da mãe, algum incômodo, fralda suja, dor e fome.

**Figura 5 – Comportamento geral dos bebês**



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A pesquisa revelou que os bebês pesquisados eram 100 % (8) animados, alegres e sociáveis. Metade da turma é considerada calma e 25 % (2) é agitada. Cerca de 75 % (6) são muito ativos e 62,5 % (5) demonstravam ser muito carinhosos. Apenas 12,5 % declararam agressividade no comportamento do bebê em casa.

### 7.1.2 Escala AHEMD-IS (Affordances no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor) - Escala bebê

Na segunda parte será descrita a Escala AHEMD-IS (3 -18 meses) que foi aplicada com as famílias dos bebês pesquisados para avaliar as oportunidades de desenvolvimento motor que as crianças tinham no ambiente domiciliar. A escala utilizada possui 41 itens divididos em três grupos: “Espaço físico da residência” (interno e externo), “Atividades diárias” e “Brinquedos e materiais (motricidade fina e grossa) existentes na residência” (ANEXO - A).

Embora tenha sido utilizada nesta primeira avaliação a escala com 41 itens, ela foi adaptada de acordo com a escala de 35 itens (ANEXO - B) e utilizada a pontuação validada. A tabela de pontuação refere-se a escala de 35 itens, onde algumas questões foram suprimidas e outras reorganizadas. As folhas das pontuações encontram-se nos ANEXOS - C (Pontuação bebês 3 a 11 meses) e ANEXO - D (Pontuação bebês 12 a 18 meses).

Os itens referentes às “Características da criança e da família” não sofreram modificações na nova escala. Quanto ao grupo “Espaço físico da residência”, a nova versão manteve as questões referentes ao espaço externo (questões de 1 a 5) e retirou as questões 6, 8 e 10, referentes ao espaço interno, deixando apenas as questões 7 e 9, que passaram a corresponder a uma nova numeração: 6 e 7 respectivamente.

Quanto ao segundo grupo denominado “Atividades diárias” este mudou para “Variedade de estimulação” e retirou as questões 12, 13 e 15 da antiga escala, reorganizando a numeração do grupo, que passou a iniciar na questão 8 e finalizar na questão 15.

Em relação ao terceiro grupo, que antes chamava-se “Brinquedos e materiais existentes na residência”, este foi reorganizado e passou a ser chamado de “Brinquedos (Motricidade Grossa e Motricidade Fina)” e as questões foram separadas em brinquedos de motricidade grossa (questões de 16 a 21) e brinquedos de motricidade fina (questões de 22 a 26) para a faixa etária de 3 a 11 meses. Para a faixa etária de 12 a 18 meses, os brinquedos de motricidade grossa incluíram além das questões anteriores, as questões do intervalo de 27 a 29 e os brinquedos de motricidade fina, incluíram as questões de 30 a 35. Neste grupo, nenhuma questão foi

retirada, apenas foram reagrupadas em motricidade grossa e motricidade fina de acordo com as faixas etárias.

Apesar das modificações em relação a algumas questões, não houve prejuízo em realizar a contagem de pontos pela nova escala, pois foi possível adaptar a escala anterior, modificando a ordem das perguntas ou excluindo as que não faziam parte da nova escala.

Com base nas tabelas descritas no método (Tabela 1 - bebês de 3 a 11 meses) e (Tabela 2- bebês de 12 a 18 meses), apresentamos os resultados abaixo.

**Tabela 10 – Registro de pontos e categoria descritiva para bebês de 3 a 11 meses**

Bebês	Espaço Físico	Variedade de estimulação	Brinquedos de motricidade grossa	Brinquedos de motricidade fina	Pontuação Total	Categoria descritiva
B1	3	9	1	1	14	Menos que adequado
B3	5	13	6	6	30	Excelente
B4	2	15	4	4	25	Adequado
B6	7	16	6	4	33	Excelente
B7	6	9	5	3	23	Moderadamente adequado

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

**Tabela 11 – Registro de pontos e categoria descritiva para bebês de 12 a 18 meses**

Bebês	Espaço Físico	Variedade de estimulação	Brinquedos de motricidade grossa	Brinquedos de motricidade fina	Pontuação Total	Categoria descritiva
B2	5	13	4	9	31	Moderadamente adequado
B5	4	15	8	14	41	Excelente
B8	5	16	5	8	34	Adequado

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Pelo resultado da primeira avaliação, conclui-se que 37,5% (B3, B5, B6) dos bebês possuem um “excelente” ambiente domiciliar com ampla quantidade e variedade de oportunidades de desenvolvimento motor. Apesar do resultado geral ser excelente, vale ressaltar que, ao analisar as 4 dimensões separadamente (Espaço físico, Variedade de estimulação, Brinquedos de motricidade grossa e Brinquedos de motricidade fina), encontramos divergências que podem ser comunicadas aos familiares, a fim de melhorar ainda mais as oportunidades motoras tanto no ambiente

doméstico quanto escolar. As informações obtidas pelos instrumentos permitem à pesquisadora, a elaboração de um plano personalizado de intervenção.

Cerca de 25% (B4, B8) dos bebês possuem um ambiente domiciliar considerado “adequado”, ou seja, oferecem algumas oportunidades para o desenvolvimento motor, porém necessitam continuar usando e buscando diferentes formas de explorar as oportunidades que o lar pode proporcionar para melhorar o desenvolvimento motor.

Possuem um ambiente “moderadamente adequado”, ou seja, somente com algumas oportunidades para o desenvolvimento motor, 25% (B2, B7) dos bebês avaliados e 12,5% (B1), apresentam um ambiente “menos que adequado”. Esses três resultados merecem considerável atenção cerca de 37,5% (3) dos ambientes onde os bebês vivem, pois apresentam poucas oportunidades de desenvolvimento motor.

Partindo dos resultados apresentados, será analisado separadamente cada dimensão e os familiares receberão orientações em nossos encontros, a fim de poder oportunizar melhores oportunidades de desenvolvimento motor para os bebês no ambiente familiar.

### 7.1.3 Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil (Bayley Scales of Infant Development).

A terceira parte traz os resultados da Escala Bayley III em relação ao desenvolvimento motor dos bebês. A escala foi aplicada em sua totalidade, porém para a pesquisa em questão, só utilizaremos os resultados do domínio motor.

**Tabela 12 – Pontuação bruta do subteste motor (fino e grosso) da Escala Bayley III avaliada em bebês de 5 a 14 meses**

Bebês Motor	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Fino	5	30	18	21	25	5	22	28
Grosso	18	44	25	27	41	24	34	46

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Embora tenha sido apresentado o resultado bruto de cada bebê, a referência utilizada para a análise e discussão serão as pontuações escalonadas, visto que esta é prevalente nos estudos internacionais, favorecendo a discussão dos resultados.



**Tabela 13 – Pontuação escalonada do subteste motor (fino e grosso) da Escala Bayley III avaliada em bebês de 5 a 14 meses**

Bebês Motor	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Fino	1	9	5	9	6	1	7	8
Descrição	Muito abaixo média	Média	Muito abaixo média	Média	Abaixo média	Muito abaixo média	Abaixo média	Média
Grosso	5	8	5	9	8	10	9	12
Descrição	Muito abaixo média	Média	Muito abaixo média	Média	Média	Média	Média	Média

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

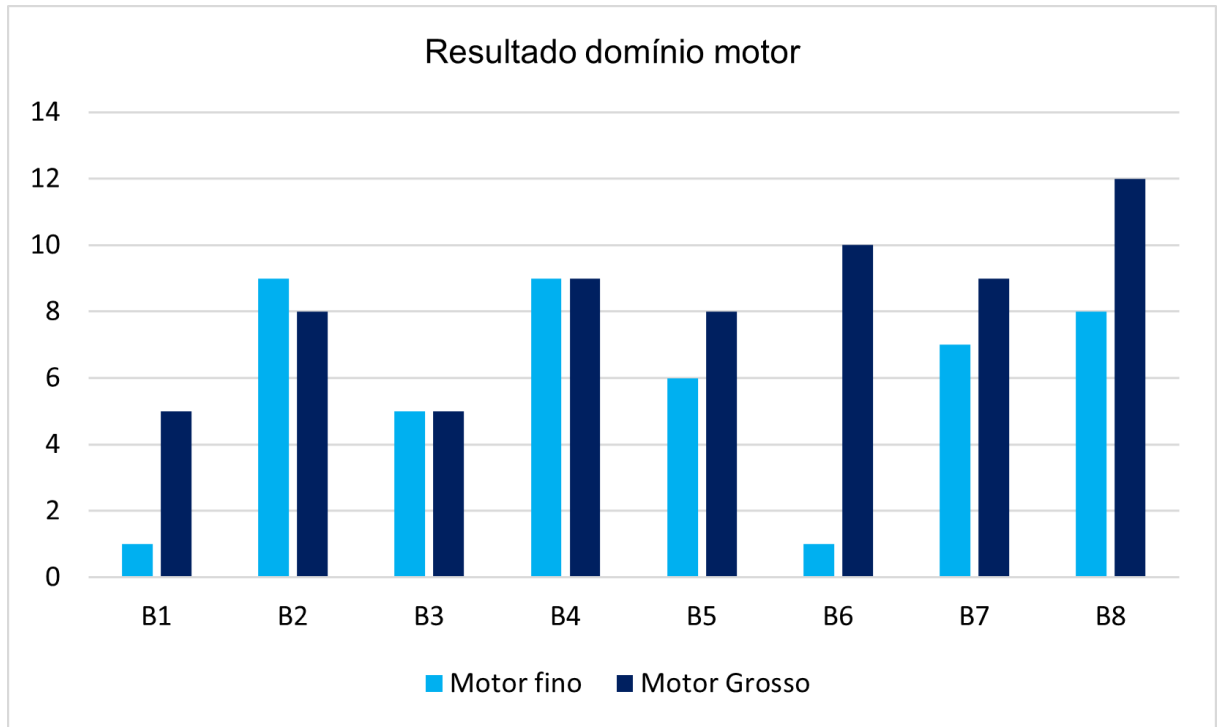
Os pontos referentes à escala escalonada são obtidos através das pontuações brutas totais dos subtestes motor fino e grosso disponíveis na Tabela A.1 do manual da Bayley III (2017). Localize-se a pontuação bruta total na coluna apropriada para a idade e encontra-se a pontuação escalonada equivalente, a qual deve ser registrada na tabela de pontuação resumida.

Sendo assim e analisando a tabela com as pontuações escalonadas referente ao domínio motor fino, podemos perceber que 37,5 % (B2, B4, B8) encontram-se “dentro da média”; 25 % (B5, B7) os resultados foram classificados como “abaixo da média” e 37,5 % (B1, B3 e B6) foram considerados “muito abaixo da média”.

Em relação ao domínio motor grosso, 75 % dos bebês (B2, B4, B5, B6, B7, B8) apresentaram pontuações consideradas “dentro da média” e somente 25 % (B1, B3) tiveram pontuações consideradas “muito abaixo da média”.

De acordo com o gráfico abaixo, é possível notar que os bebês avaliados apresentaram melhor desenvolvimento relacionado ao motor grosso, do que o motor fino, considerando que 25 % (B1, B3) necessitarão de maiores intervenções para alcançar o nível desejado em relação ao domínio motor fino e grosso, pois apresentaram pontuação “muito abaixo da média” nos dois domínios.

Cerca de 25 % dos bebês (B5, B7), apresentaram pontuações “abaixo da média” e 12,5 % (B6) “muito abaixo da média”, apenas para o motor fino.

**Gráfico 1 – Resultado da avaliação do domínio motor (Bayley III)**

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

## **8 DISCUSSÃO**

### **8.1 Análise qualitativa entre as Escalas AHEMD-IS e Bayley III**

Analisando os resultados da Escala AHEMD-IS, percebemos que 25 % dos ambientes domiciliares dos bebês (B2, B7) foram considerados “moderadamente adequados” e 12,5 % (B1) “menos que adequados”, os quais merecem atenção diferenciada.

Em relação a Bayley III, no domínio motor fino, 37,5 % (B1, B3, B6) encontravam-se muito abaixo da média e 25 % (B2, B7) abaixo da média. No domínio motor grosso, encontravam-se muito abaixo da média apenas 25 % (B1, B3).

Sendo assim, foi realizada uma análise individual de cada bebê (estudo de caso) em relação aos resultados das Escalas AHEMD-IS e Bayley III para relacionar se há evidências correlacionadas entre as oportunidades de desenvolvimento motor oferecidas no ambiente familiar e o desenvolvimento motor fino e grosso dos bebês, levando-se em conta as particularidades de cada bebê e sua família. Alguns dados foram recuperados em contato com familiares, Questionário Sociodemográfico e observações do cotidiano escolar. Após os estudos de caso, foram sugeridas possíveis interferências a serem realizadas tanto no ambiente escolar, como no domiciliar.

### **8.2 Estudos de casos**

Os estudos de caso que serão relatados foram realizados em uma Unidade Municipal de Ensino, na turma do berçário I, com 8 bebês, cujos familiares assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e os bebês permaneceram durante todo ano letivo na turma.

As habilidades motoras grossas e finas adquiridas pelo bebê após o nascimento são aspectos fundamentais do desenvolvimento global de uma criança, pois, através da mobilidade, elas podem ter maior independência para exercer habilidades do cotidiano como brincar, comer, se locomover e explorar o espaço ao seu redor e sendo assim, este estudo visa acompanhar o desenvolvimento motor dos bebês de 4 a 18 meses, durante o ano letivo na escola, considerando vários fatores como: maturação, carga genética, condições sociais, materiais e brinquedos

oferecidos, além de um ambiente potencializador para o desenvolvimento, à luz dos princípios do desenvolvimento motor livre da Abordagem Pikler. Pesquisar possíveis fragilidades no desenvolvimento motor do bebê, bem como maneiras de intervenções, são fundamentais para podermos proporcionar espaços que potencializam esse desenvolvimento.

Além de avaliar as condições sociais com o questionário sociodemográfico e as oportunidades de desenvolvimento motor no ambiente domiciliar com a Escala AHEMD-IS, consideramos de total importância utilizar uma outra escala de desenvolvimento que fosse validada e reconhecida mundialmente e assim optamos pela Bayley III. A avaliação através da Escala Bayley III não tem por objetivo classificar os bebês quanto ao seu desenvolvimento motor e sim considerar possíveis fragilidades como ponto de partida para futuras intervenções, tanto no ambiente escolar, quanto domiciliar.

Para a coleta de dados do Questionário Sociodemográfico, a professora/pesquisadora fez uma entrevista com a maior parte das famílias para preenchê-lo e algumas levaram o questionário para casa. A aplicação da Escala AHEMD-IS deu-se da mesma maneira: alguns familiares responderam junto à professora e outros levaram para casa.

A Escala Bayley III foi aplicada por uma estudante de Psicologia devidamente habilitada, em uma sala da escola e teve a participação da professora/pesquisadora e do bebê.

A fim de preservar a identidade dos bebês, seus nomes não serão citados e em toda pesquisa iremos nos referir a eles através de pseudônimos, denominados pela letra B (correspondente a bebê), seguida de um número (correspondente ao número de participantes).

Os estudos de caso irão traçar o perfil social dos bebês, as oportunidades de desenvolvimento motor no ambiente domiciliar e as habilidades motoras conquistadas por eles até o momento da aplicação da Escala Bayley. Em cada caso serão pontuadas as recomendações de ações a serem realizadas em casa, com a família, para ajudar no desenvolvimento motor do bebê e as ações realizadas na escola especificamente para cada bebê.

### 8.2.1 Estudo de caso Bebê 1 (B1)

O seguinte estudo de caso refere-se ao Bebê 1 (B1), uma criança do gênero masculino, que iniciou a frequentar a escola no mês de abril de 2023 aos 4 meses. Nasceu com 38 semanas, de cesariana com trabalho de parto, pois estava sentado. A mãe teve uma gestação de risco, pois teve citomegalovírus. O casal descobriu durante a gestação serem portadores do vírus HIV. O bebê nasceu saudável e durante os 4 primeiros meses de vida ficou muito gripado e frágil a mudanças de tempo. Ele nunca mamou no peito, portanto não apresentou resistência em aceitar a fórmula (leite) apresentada na escola.

A mãe declarou ter Ensino Médio completo e o pai o Ensino Fundamental II incompleto e ambos viviam juntos com o bebê, em uma casa há menos de 3 meses. A renda familiar era de 1 salário-mínimo e ambos estavam desempregados e vivendo com a ajuda do auxílio do governo. Vale ressaltar que a mudança de casa já era constante na vida do casal.

A partir da análise dos resultados da Escala AHEMD-IS do B1, percebemos que o ambiente domiciliar em que ele vivia foi considerado como “menos que adequado”, ou seja, apresentou pouquíssimas oportunidades de desenvolvimento motor. Analisando separadamente as dimensões, percebemos que o espaço físico da casa foi considerado “moderadamente adequado”, porém a variedade de estimulação e os brinquedos de motricidade e fina e grossa foram considerados “menos que adequados”, o que colaborou para uma pontuação total baixa (Caçola; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

Em relação a Escala Bayley III, o B1 na ocasião da avaliação tinha 5 meses e 17 dias. De acordo com as pontuações, os resultados considerados padrão são: de 8 a 12 pontos, “dentro da média”, entre 6 e 7 “abaixo da média” é de 5 ou menos “faixa muito baixa” (Weiss; Oakland; Aylward, 2017, p.115).

**Tabela 14 – Pontuação bruta e escalonada do subteste motor (fino e grosso) do B1**

Bebê 1 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	5	1
Grosso	18	5

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

De acordo com o Subteste de Habilidade Motora Fina, o B1 teve uma pontuação bruta de 5 que foi convertida para o resultado 1 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação do B1 indicou que o desempenho da habilidade motora fina estava em uma faixa muito baixa, comparado a outros bebês com a sua idade.

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, o B1 demonstrou pontos fortes nas habilidades de movimento primário das mãos e dedos, mantendo os punhos fechados a maior parte do tempo, demonstrando tônus muscular e movimentos reflexivos, conseguiu segurar a argola por pelo menos 2 segundos, permaneceu com as mãos abertas a maior parte do tempo, enquanto não estava realizando uma tarefa e fez movimentos voluntários de prono-supinação do pulso enquanto manipulava um objeto pequeno.

Em relação à extensão/movimento das mãos no espaço, o bebê tentou intencionalmente levar a mão até a boca (orientação da linha média e flexão do braço), porém apresentou fragilidades em utilizar uma das mãos para agarrar e segurar a argola (pelo menos 2 segundos), estender um ou os dois braços para frente e alcançar e pegar um cubo e alcançar um objeto com mais frequência com apenas uma das mãos.

Quanto aos movimentos oculares, que são importantes para a coordenação entre olhos e mãos de uma criança (Weiss; Oakland; Aylward, 2017, p.115), o B1 apresentou dificuldades em seguir com o olhar uma pessoa e um objeto (bola) em movimento da linha média para a esquerda e para a direita e um objeto em movimento (argola), a partir de uma linha horizontal, vertical e circular. O bebê não apresentou um controle de coordenação entre o movimento dos olhos e da cabeça e não acompanhou com a cabeça o movimento da argola.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B1 foi de 18 e a escalonada de 5, o que também demonstrou um resultado em uma faixa muito abaixo da média.

Em relação aos resultados do Subteste de Habilidade Motora Grossa, o bebê demonstrou habilidades de movimento em pronação, ao conseguir erguer a cabeça e a parte superior do tronco, apoiando nos cotovelos e antebraços e controlar a cabeça erguida a pelo menos 90 graus da superfície por pelo menos 2 segundos, porém não

conseguiu manter-se com o tronco em prono para transferir peso de um braço para o outro e suportar seu peso nos braços estendidos.

Em relação ao movimento primário/rolar, o bebê não conseguiu rolar de supino para ambos os lados, trazer um ou os dois pés acima do quadril, agarrando-os com as mãos e rolar de supino para prono, passando por qualquer um dos lados.

Quanto ao equilíbrio, o bebê conseguiu sentar-se brevemente com apoio por 30 segundos, permanecendo com os músculos tensionados para manter-se na posição e apresentou dificuldades em sentar-se sozinho e sem apoio (por pelo menos 30 segundos), segurar nos polegares da avaliadora para puxar-se e se sentar, permanecer sentado sem apoio manipulando um objeto (ao menos 60 segundos) e girar o tronco para tentar alcançar um objeto.

#### 8.2.1.1 Recomendações para ações em casa

Segundo os resultados da Escala AHEMD-IS, como o espaço físico da casa não ofereceu mais do que um tipo de solo na área externa e interna e não houve desafios quanto a inclinações e escadas a família foi orientada a levar o bebê para locais externos onde pudesse oferecer tais oportunidades (Caçoça; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

Quanto à variedade de estimulação no ambiente familiar, sugeriu-se sempre que possível que o bebê pudesse ter contato com outras crianças e que a mãe o deixasse brincar livre, deitado de costas no chão, sobre um tecido ou tapete, sem antecipar suas posturas colocando-o sentado, virando-o de bruços ou em cadeirinhas que impedissem seu movimento. Foi sugerido que a mãe colocasse os brinquedos ou materiais próximos ao bebê, para que começasse a virar e pegá-los por iniciativa própria (Falk, 2021).

De acordo com a avaliação AHEMD-IS, percebeu-se que no ambiente domiciliar havia poucos brinquedos e materiais que ajudassem a promover o desenvolvimento motor do bebê, sendo assim, foi oferecido um kit sensorial e posteriormente material de largo alcance utilizados na escola, a fim de promover o contato com diversos materiais e texturas, além de um manual com explicações sobre a importância do brincar e movimento livre para o desenvolvimento do bebê. Durante o primeiro semestre de vida é importante dar a criança brinquedos de vários materiais, para que ela possa construir diferentes experiências sensoriais (Kálló; Balog, 2021).

A Escala Bayley III mostrou fragilidades quanto ao desenvolvimento motor fino e grosso do bebê de acordo com a sua faixa etária, principalmente quanto aos movimentos oculares, pois o bebê na ocasião não apresentou controle de coordenação entre o movimento dos olhos e da cabeça e sendo assim, a família foi orientada a encorajar o bebê para que ele pudesse começar a acompanhar os brinquedos e materiais com os olhos. Um lenço vermelho e com bolas brancas foi um dos objetos oferecidos no kit a fim de ser oferecido no espaço domiciliar para o brincar do bebê. O objetivo deste material é que por ser leve pode facilmente ser agarrado pelo bebê, que o segura, sente sua textura e não cai facilmente de sua mão e, ainda que caia, não lhe causará danos (Kálló; Balog, 2021).

Além de ser leve, a cor vibrante do material chama atenção da criança, impulsionando-a a virar, focar o olhar no objeto e posteriormente esticar os braços e as mãos intencionalmente para agarrá-lo, estimulando assim, o movimento ocular.

A mãe foi orientada em relação à importância dos materiais oferecidos ao bebê em cada faixa etária e quais materiais poderiam fazer função de brinquedos, mesmo que no ambiente domiciliar não tivessem brinquedos suficientes, outros materiais poderiam realizar a mesma função.

#### 8.2.1.2 Ações realizadas na escola

Em relação às ações realizadas na escola com o B1, no período da tarde, horário em que a professora/pesquisadora estava presente, o movimento e o brincar livre do bebê foi priorizado.

Como o bebê entrou na escola com 4 meses, na sala referência, sempre ele foi colocado deitado na posição supina (decúbito dorsal) sobre um tecido no chão e com objetos de diferentes materialidades organizados a uma distância possível para que tentasse se locomover para alcançar. Suas posturas foram respeitadas e nenhum movimento foi antecipado. Sempre deixávamos a criança explorar os materiais e espaços de acordo com sua vontade e possibilidades, até ele começar a virar de bruços, engatinhar e se sentar por vontade própria e não por antecipamento de posturas.

A alimentação do bebê - no início só a mamadeira e depois a introdução de alimentos sólidos - foi realizada sempre no colo da educadora (período da tarde), até que o bebê conseguisse sentar-se sozinho, proporcionando momentos de



estreitamento de vínculos seguros com a criança. Após o bebê conseguir sentar-se, ele passou a ser alimentado no “cadeirão”, único mobiliário disponível para alimentação dos bebês na escola.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foram oferecidos os colchonetes disponíveis na escola para que o bebê pudesse dormir em liberdade, de barriga para cima e pudesse ter autonomia em seus movimentos corporais durante o sono, além de poder subir e descer sem perigo do colchonete, quando desejasse.

O B1 também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa, e barca gangorra, presentes em um dos espaços da escola.

Na área externa do parque, o bebê pode ter contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

## 8.2.2 Estudo de caso Bebê 2 (B2)

O B2 (gênero masculino) iniciou a frequência na escola no mês de maio de 2023, com 13 meses. Nasceu com 39 semanas de parto cesariana e a mãe teve uma gestação saudável. O bebê, apesar de já se alimentar com alimentos sólidos, ainda mamava no peito nos horários em que estava em casa e nunca apresentou problemas de saúde.

A mãe tem Ensino Médio completo e o pai o Ensino Médio incompleto e ambos viviam separados. A mãe morava com outros familiares (7 no total) e o bebê em uma casa, a qual residiam por mais de 12 meses. A mãe estava desempregada, recebendo bolsa família e estudando enfermagem na época da pesquisa. A renda familiar era de 1 a 3 salários-mínimos.

De acordo com a avaliação da Escala AHEMD-IS, o B2 vivia em um ambiente considerado “moderadamente adequado” e que oferecia algumas oportunidades de

desenvolvimento motor, necessitando ampliar as possibilidades. O espaço físico e a variedade de estimulação do ambiente foram considerados “adequados”, porém os brinquedos de motricidade grossa foram considerados “menos que adequados” e os de motricidade fina “moderadamente adequados”, o que resultou em uma pontuação geral “moderadamente adequada”. Interpretando os domínios separadamente, foi percebida a necessidade de ampliar os brinquedos e materiais que oferecessem maiores oportunidades de desenvolvimento motor grosso, fator em que o B2 demonstrou menor pontuação (Caçoça; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

A Escala Bayley III foi aplicada quando o B2 tinha 14 meses e 24 dias. Veja a tabela com os resultados a seguir.

**Tabela 15 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor (fino e grosso) do B2**

Bebê 2 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	30	9
Grosso	44	8

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

De acordo com o Subteste de Habilidade Motora Fina, o B2 teve uma pontuação bruta de 30 que foi convertida para o resultado 9 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação do B2 indicou que o desempenho da habilidade motora fina está dentro da média para a sua idade (Weiss; Oakland; Aylward, 2017, p.115).

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, o B2 demonstrou pontos fortes na coordenação bimanual em conseguir transferir uma argola e um cubo de uma mão para outra, porém não conseguiu trazer objetos até a linha média. Quanto aos padrões de pegada, o bebê utilizou a mão toda para segurar uma pelota, usou as almofadas da ponta do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar objetos como cubo e pelota e pegou a pelota com o polegar em oposição parcial aos outros dedos.

Os movimentos controlados de mãos e dedos foram observados quando o bebê conseguiu erguer a xícara pela asa usando apenas uma mão, estender o dedo indicador enquanto mantinha os outros flexionados, combinando flexão e extensão e

colocar 10 pelotas dentro de um frasco, uma a uma (60 segundos). Obteve fragilidades em conseguir virar uma ou várias páginas de um livro e colocar moedas em um cofre.

Em relação ao uso funcional de objetos e ferramentas (habilidades pré- escrita), o B2 conseguiu segurar o lápis com preensão palmar enquanto tentava riscar o papel, rabiscou o papel de forma espontânea e intencional e segurou o lápis com oposição parcial do dedão. Apresentou fragilidade para conseguir produzir um risco em qualquer direção, segurar o lápis utilizando o polegar e os dois dedos e segurar o papel com uma mão enquanto usava a outra para desenhar.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B2 foi de 44 e a escalonada de 8, o que também demonstrou um resultado dentro da média.

Os resultados do Subteste de Habilidade Motora Grossa apresentaram que o bebê 2 demonstrou habilidades precursoras da caminhada e apresentou um controle para sentar-se, abaixando-se intencionalmente, passando da posição em pé para sentado de maneira coordenada, ficando em pé sozinho por (pelo menos 3 segundos), levantando-se sem apoio, dando alguns passos (pelo menos 5) sem apoio e independente, demonstrando equilíbrio e capacidade de locomoção.

Manifestou fragilidades em lançar uma bola para frente sem apoio, agachar-se, alternando as posições de pé e agachado (sem apoio) mantendo o equilíbrio e dar dois passos para trás sem ajuda.

#### 8.2.2.1 Recomendações para ações em casa

Em relação à avaliação dos espaços domiciliares com a Escala AHMED-IS, a família foi orientada a oferecer maiores desafios motores ao bebê como rolar, levantar, pular, andar e escalar diferentes superfícies, vivenciando diferentes desafios que o ajudarão a aprimorar a coordenação motora global, o equilíbrio e a consciência corporal (Caçoça; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

Visto que os brinquedos de motricidade fina e grossa não atingiram um nível considerado adequado ao desenvolvimento motor do bebê, oferecemos um kit sensorial e materiais de largo alcance para ampliar o repertório motor do bebê.

A partir do segundo semestre de vida, a criança aprende a pegar os objetos e manipulá-los de diferentes formas e assim as habilidades motoras vão se aprimorando, sendo importante modificar os materiais oferecidos, sempre em função das necessidades observadas (Kálló; Balog, 2021).

Como o B2 já havia adquirido habilidades motoras finas de coordenação bimanual e alguns movimentos controlados de mãos e dedos, foi sugerido que em casa pudesse ser oferecido objetos de diferentes tamanhos, materialidades e cores, possibilitando encaixes, empilhamento, comparação de tamanhos, discriminações diversas e que possibilitassem coleções, visto que, por volta de um ano, como o bebê começa a manipular diferentes objetos, também começa a colecioná-los (Kálló; Balog, 2021).

Para ajudar no desenvolvimento das habilidades motoras finas de empilhar, por exemplo, foi oferecido um kit com 12 cones de linhas para o bebê, já que este não possuía brinquedos de empilhar. Também foi entregue um livro de imagens de animais, confeccionado pelas professoras, para que a criança pudesse aprender a folhear, desenvolvendo tanto habilidades motoras, quanto ampliação de vocabulário.

A mãe foi orientada quanto às possibilidades de utilizar os materiais oferecidos pelas professoras e materiais do cotidiano para o brincar do bebê, ajudando a aprimorar sua coordenação.

Foi sugerido também para a mãe que organizasse em casa um local tanto para os materiais oferecidos no kit, como para os brinquedos do bebê, para que ele pudesse ter acesso com autonomia, uma vez que já tinha adquirido maior mobilidade de movimentos na época da avaliação e já estava quase andando.

Brinquedos em que a criança pudesse manter-se em pé para brincar e que promovessem o movimento motor grosso como: balanços, triciclos e gangorras também foram sugeridos (Caçoça; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

A família foi orientada a estabelecer uma rotina para levar o bebê para passear, promovendo tais vivências, entendendo que o processo de desenvolvimento da criança também é social. Deixar o bebê ter autonomia para agachar-se, levantar-se apoiado e sem antecipar as suas fases de desenvolvimento também foram sugeridas. Apesar da avaliação motora ter sido considerada dentro da média para a idade do bebê, é importante que a família continue oferecendo em casa oportunidades para que ele continue desenvolvendo suas habilidades motoras, oferecendo espaços e materiais adequados para tal desenvolvimento.

O uso da colher para poder alimentar-se sozinho também foi sugerido durante o processo, para que ele pudesse tanto exercer a sua autonomia, quanto desenvolver suas habilidades motoras.

### 8.2.2.2 Ações realizadas na escola

Quanto às ações realizadas na escola com o bebê 2, como ele já estava quase andando quando ingressou e já saía da posição sentada para posição em pé com muita habilidade, ele não foi colocado deitado, mas sim deixado em total liberdade de movimentos.

Na sala referência, foi oportunizado alguns cubos de madeira, permitindo o apoio para que o bebê pudesse se colocar em pé e assim testar seu equilíbrio e ter apoio para dar os primeiros passos. Objetos de diferentes materialidades e brinquedos que possibilitassem o desenvolvimento das habilidades motoras finas mais elaboradas e permitissem a coleção, empilhamento, encaixes e descobertas foram oferecidos cotidianamente, ampliando as possibilidades de desenvolvimento motor fino da criança.

O chão firme, rígido e sem tapete de E.V.A, também foi oferecido para o brincar da criança, impulsionando-a a ficar em pé com estabilidade e aprender a ter prudência no caso de possíveis quedas, colocando as mãos à frente do corpo. Quando a criança aprende a movimentar-se em um espaço estável, de chão duro, ela vivencia a resistência de um local que a impulsiona a verticalidade e que a apoia para manter-se na postura correta. Um chão firme facilita os movimentos do bebê, que pode deslocar-se com facilidade, ao contrário de uma superfície muito macia, que pouco ajuda a desenvolver as explorações e descobertas com os brinquedos e materiais, ao serem batidos sobre o chão, por exemplo (Kálló; Balog, 2021).

Uma parede forrada com papel e materiais riscantes também foi oportunizada para que o bebê pudesse testar seus primeiros grafismos, ajudando-o a desenvolver suas habilidades motoras.

Quanto à alimentação, como o bebê já se sentava com autonomia quando entrou na escola, ela foi realizada no cadeirão. Posteriormente, ao adquirirmos emprestada para a turma, uma mesa com cadeiras na altura dos bebês, foi oportunizado momentos para que ele pudesse se alimentar sozinho, utilizando talheres e copos.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foram oferecidos os colchonetes disponíveis na escola para que o bebê pudesse dormir em liberdade e o B2 já tinha autonomia para se deitar e dormir sozinho.

O B2 também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola.

Na área externa do parque, o bebê pode ter contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

Como a sala do berçário I se localizava no primeiro andar e havia presença de escadas na escola, ações de subir e descer escadas também fizeram parte do cotidiano do bebê 2, ajudando-o em seu desenvolvimento motor.

### 8.2.3 Estudo de caso Bebê 3 (B3)

O B3 (gênero masculino) entrou na escola no início do mês de fevereiro com apenas 4 meses. Nasceu de 40 semanas de parto vaginal (normal) e a mãe alegou uma gravidez de risco, pois foi detectado que o bebê tinha dilatação bilateral no rim e má formação congênita na mão esquerda (ausência completa dos dedos).

O bebê se alimentava no peito e aceitou bem a fórmula quando entrou na escola, continuando a mamar somente nos horários em que estava em casa. O bebê nasceu com má formação congênita na mão esquerda. Ele não possuiu os ossos e dedos da mão e alguns movimentos, principalmente de motricidade fina, são realizados apenas com a mão direita.

Os pais declararam ter Ensino Médio completo e viverem separados. A mãe morava com o bebê, uma filha e sua irmã em um apartamento por menos de 3 meses e estava trabalhando. A família vivia com uma renda de 1 salário-mínimo.

Quanto às oportunidades de desenvolvimento motor que a criança tinha em seu ambiente domiciliar, a avaliação com a Escala AHEMD-IS demonstrou que o ambiente domiciliar do B3 foi considerado “excelente” e com ampla variedade de oportunidades de desenvolvimento motor. O espaço físico, a variedade de

estimulação e os brinquedos de motricidade grossa foram considerados “adequados” e os de motricidade fina “excelentes” (Caçola; Gabbard; Montebelo; Santos, 2015).

A Escala Bayley III foi aplicada quando o B3 tinha 8 meses e 11 dias. A tabela abaixo traz os resultados:

**Tabela 16 – Pontuação bruta e escalonada do subteste motor (fino e grosso) do B3**

Bebê 3 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	18	5
Grosso	25	5

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

De acordo com o Subteste de Habilidade Motora Fina, o B3 teve uma pontuação bruta de 18 que foi convertida para o resultado 5 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação do B3 indicou que o desempenho da habilidade motora fina estava muito abaixo da média (Weiss; Oakland; Aylward, 2017 p.115).

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, o B3 demonstrou pontos fortes nas habilidades referentes à extensão/movimento das mãos no espaço, conseguindo alcançar um objeto mais frequentemente usando uma das mãos.

Em relação aos padrões de pegada, conseguiu pegar um cubo usando a mão toda, tentou pegar a pelota com as pontas dos cinco dedos (movimento de ancinho) e pegou o cubo com o polegar parcialmente em oposição aos outros dedos. As fragilidades foram observadas em relação a segurar a pelota (objeto pequeno) usando a mão toda e as almofadas da ponta do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar um cubo.

Quanto à coordenação bimanual que corresponde a conseguir transferir a argola/cubo de uma mão para a outra e trazer objetos a linha média, o bebê não conseguiu realizar da maneira estabelecida na avaliação, devido a sua deficiência congênita). Por exemplo: o bebê conseguiu transferir a argola de uma mão para o outro braço, mas como não existe essa possibilidade na avaliação, ela não foi pontuada.

Até a aplicação dos instrumentos de avaliação, observou-se que o bebê apesar de passar a maior parte do tempo deitado de bruços ou de costas, sempre criou alternativas para segurar e explorar os objetos ao seu redor, utilizando uma das mãos ou os pés para apoio.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B3 foi de 25 e a escalonada de 5, o que demonstrou também um resultado muito abaixo da média no domínio motor grosso.

Os resultados do Subteste de Habilidade Motora Grossa evidenciaram equilíbrio referentes ao sentar-se, pois a criança conseguiu manter-se sentada sozinha sem apoio (18 segundos) e segurar nos polegares da avaliadora para puxar-se e se sentar. O bebê 3 não conseguiu ficar sentado sem apoio (pelo menos 30 segundos), o que impossibilitou as demais observações quanto a este item.

O B3 apresentou movimento de pronação e conseguiu elevar o tronco em prono suportando o seu peso nos braços estendidos; apresentou movimentos primários, conseguindo rolar de supino para ambos os lados, trazer um ou os dois pés acima do quadril e os agarrar com as mãos e rolar de supino para prono, passando por qualquer um dos lados.

#### 8.2.3.1 Recomendações para ações em casa

Diante dos resultados apresentados referentes às oportunidades de desenvolvimento motor no ambiente familiar com a Escala AHEMD-IS, foi recomendado que a família continuasse encorajando o bebê de diferentes formas em casa, principalmente deixando-o livre no chão para movimentar-se e conquistar novas posturas de maneira autônoma, sem antecipações de movimentos como colocá-lo de bruços, sentado com ou sem apoio (Falk, 2021).

Apesar do ambiente familiar ter sido considerado como “excelente”, os resultados referentes ao desenvolvimento motor fino e grosso da Escala Bayley III foram considerados “muito abaixo da média” para a faixa etária do bebê e foi oferecido um kit sensorial e materiais de largo alcance, a fim de promover o contato do B3 com diversos materiais e texturas, além de um manual sobre o brincar e movimento livre do bebê. Como o bebê já estava em seu segundo semestre de vida (8 meses) e já tinha aprendido a pegar e segurar os objetos, necessitava ampliar suas experiências



sensoriais com diferentes objetos, materiais e brinquedos, o que justifica a ampliação dos materiais do repertório brincante da criança (Kálló; Balog, 2021).

Na época da avaliação, o bebê já conseguia virar de bruços para ambos os lados e sustentava a cabeça, porém preferia ficar deitado de barriga para cima, a maior parte do tempo (tarde) na escola. Já apresentava habilidades motoras de extensão/movimento das mãos no espaço e alguns padrões de pegada e, sendo assim, foi sugerido que em casa a mãe organizasse uma caixa ou cesto com os materiais sensoriais, de largo alcance ou brinquedos do bebê, em local de fácil acesso para que pudesse exercer sua autonomia e poder de escolha.

Deixar o bebê por si próprio, realizar seus movimentos e criar estratégias para pegar e segurar os objetos com uma das mãos também foi sugerida para que ele pudesse além de ter autonomia, sentir confiança em sua capacidade. Na época, em casa o bebê era colocado sentado e chorava bastante na escola quando era colocado deitado e tinha que virar e tentar sentar-se. Foi conversado com a família para que pudesse deixar o bebê deitado também em casa, para que ele aprendesse a criar estratégias para sentar-se sozinho. A partir do momento que o bebê conseguiu sentar-se sozinho, adquiriu maior mobilidade para ir e voltar para a posição desejada e assim parou de chorar.

O uso da colher para poder alimentar-se sozinho também foi sugerido durante o processo para que ele pudesse tanto exercer a sua autonomia, quanto desenvolver suas habilidades motoras.

#### 8.2.3.2 Ações realizadas na escola

Na escola foi priorizado (ao menos parte do período), o movimento livre do bebê. A posição em que o bebê era colocado diariamente após acordar era a posição supina (decúbito dorsal), onde este permanecia até espontaneamente decidir virar de lado, bruços, engatinhar ou se sentar. Os movimentos do bebê não foram antecipados (no período de observação da professora/pesquisadora) e ele teve liberdade para ficar na posição que desejasse.

Na sala referência, foram oportunizados brinquedos e materiais próximos a ele para que pudesse incentivá-lo a virar, rolar, engatinhar e se sentar. O bebê foi deixado livre para criar suas próprias estratégias e começar a segurar, manipular e explorar os objetos.

Foram disponibilizados alguns cubos de madeira para que o bebê tivesse onde se apoiar para levantar e ficar em pé e os sofás feitos com colchonetes, que serviram como desafio ao equilíbrio do bebê para subir, pular, escalar e descer, ajudando no desenvolvimento motor grosso.

A alimentação do bebê foi realizada no colo da educadora até que ele começasse a sentar com autonomia. Começou com a mamadeira e depois passou para os alimentos sólidos. Foi alimentado um pouco no cadeirão e depois iniciou a comer sozinho, sentado à mesa, já no fim do ano.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foram oferecidos os colchonetes disponíveis na escola para que ele pudesse dormir em liberdade, de barriga para cima e ter autonomia em seus movimentos corporais durante o sono, além de poder subir e descer sem perigo do colchonete, quando desejasse.

O B3 também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola.

Na área externa do parque, o bebê teve contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

#### 8.2.4 Estudo de caso Bebê 4 (B4)

A B4 (gênero feminino) entrou na escola no final de fevereiro, com 4 meses. A criança nasceu com 40 semanas, de parto vaginal (normal) e gestação saudável. A bebê ficava doente com frequência (gripes, infecções) e ficou internada com infecção urinária. Alimentou-se no peito somente na maternidade, portanto, quando entrou na escola, já estava adaptada a tomar a fórmula.

Os pais tinham Ensino Médio completo, trabalhavam fora, eram casados e moravam juntos com a bebê e um filho em uma casa por mais de 12 meses. A renda familiar estava na faixa de 3 a 5 salários-mínimos.

O ambiente domiciliar da B4 foi considerado “adequado” de acordo com a Escala AHEMD-IS, pois mostrou qualidade e quantidade de oportunidades suficientes para o desenvolvimento motor do bebê. Embora as dimensões espaço físico e brinquedos de motricidade grossa tenham sido considerados “moderadamente adequados”, a variedade de estimulação e os brinquedos de motricidade fina foram considerados “excelente” e “adequado” respectivamente, o que contribuiu para uma avaliação de ambiente “adequado” (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

A Escala Bayley III foi aplicada quando a B4 tinha 7 meses e 5 dias e apresentou os seguintes resultados:

**Tabela 17 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor (fino e grosso) da B4**

Bebê 4 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	21	9
Grosso	27	9

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

De acordo com o Subteste de Habilidade Motora Fina, a B4 teve uma pontuação bruta de 21 que foi convertida para o resultado 9 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação da B4 indicou que o desempenho da habilidade motora fina estava dentro da média (Weiss; Oakland; Aylward, 2017 p.115).

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, a B4 demonstrou as habilidades referentes à extensão/movimento das mãos no espaço ao tentar alcançar o objeto com o uso frequente de apenas uma das mãos e nos padrões de pegada, quando conseguiu pegar o cubo usando uma ou duas mãos, tentou pegar a pelota com a ponta dos cinco dedos (movimento de ancinho), usou a mão toda para segurar a pelota, o polegar em oposição parcial aos outros dedos e a almofada do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar a pelota. A criança não conseguiu utilizar o polegar parcialmente em oposição aos outros dedos e as almofadas da ponta do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar o cubo.

Em relação à coordenação bimanual, foi possível observar a criança conseguir transferir a argola de uma mão para outra, porém não conseguiu transferir o cubo e nem trazer objetos até a linha média.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta da B4 foi de 27 e a escalonada de 9, o que demonstrou que o desempenho da habilidade motora grossa também estava dentro da média.

Os resultados do Subteste de Habilidade Motora Grossa indicaram que a B4 apresentou algumas habilidades de equilíbrio para sentar-se, quando se sentou sem apoio e manipulou um objeto (por pelo menos 60 segundos), porém não conseguiu puxar-se para se sentar, segurando nos dedos da avaliadora e girar o tronco para alcançar um objeto, enquanto estava sentada. Em relação ao movimento de pronação, a criança conseguiu rolar de supino para ambos os lados, suportou seu peso nos braços estendidos, segurou os pés com as mãos e rolou de supino para prono, passando por qualquer um dos lados. A B4 também exibiu controle postural suficiente e estabilidade do quadril para realizar movimentos de pisada, quando segurada pelas mãos.

#### 8.2.4.1 Recomendações para ações em casa

As oportunidades de desenvolvimento motor no ambiente familiar da B4, obtidos através da Escala AHEMD-IS, demonstraram que no espaço físico da casa, havia falta de tipos de pisos diferenciados nos espaços (externos e internos), não existia superfícies com degraus ou inclinadas e tão pouco local para que a criança pudesse apoiar-se para levantar no ambiente externo, sendo assim, a família foi orientada a levar a bebê, sempre que possível em locais que possam oferecer tais oportunidades (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Os brinquedos de motricidade grossa também foram considerados moderadamente adequados, necessitando ampliar as oportunidades de acesso a materiais musicais, que pudessem emitir sons em resposta à ação da criança e brinquedos como balanço ou que permitissem a criança ficar em pé apoiada brincando (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Para ajudar a ampliar as possibilidades de motricidade grossa no ambiente domiciliar, a família foi orientada a deixar a criança deitada no chão sobre um tapete, em movimento livre, sem antecipações de posturas e oferecer brinquedos, materiais

sonoros diversificados e objetos de diferentes tamanhos, cores, formas e texturas para exploração (Falk, 2021).

Objetos em que permitissem seu apoio para levantar-se ou brincar em pé, também foram sugeridos, sempre respeitando o movimento livre do bebê.

Apesar da Escala Bayley III ter demonstrado que a B4 estava com o desenvolvimento de suas habilidades motoras dentro da média, optamos por continuar deixando-a livre em seus movimentos na escola e sugerimos que em casa a família também fizesse o mesmo, facilitando o processo de conquista do movimento livre da criança.

A fim de ampliar as oportunidades brincantes e exploratórias do B4, em relação às habilidades motoras, foi oferecido pelas professoras um kit sensorial e materiais de largo alcance, ajudando a promover o contato com diversas materialidades, além de um manual sobre o brincar e movimento livre do bebê para a família.

No segundo semestre de vida, quando a criança já aprendeu a pegar os objetos com maior habilidade é importante ampliar as experiências sensoriais com objetos de diferentes pesos, tamanhos, formas e superfícies, para que ela aprenda utilizá-los usando diferentes estratégias (Kálló, Balog, 2021).

Na ocasião como a B4 já virava de bruços com autonomia, sustentava o peso de sua cabeça, demonstrou habilidades referentes a extensão/movimento das mãos no espaço, alguns padrões de pegada e coordenação bimanual foi sugerido para a família a organização de uma caixa ou cesto com os materiais sensoriais, de largo alcance ou brinquedos do bebê, em local de fácil acesso para que ela pudesse começar a se arrastar e posteriormente engatinhar e escolher, pegar, segurar e brincar, exercendo sua autonomia.

#### 8.2.4.2 Ações realizadas na escola

A B4 vivenciou na escola um movimento livre, onde todas suas etapas de desenvolvimento motor foram respeitadas. A criança sempre foi colocada deitada na posição supina (decúbito dorsal) no chão forrado com um tecido. Os brinquedos e materiais sempre foram disponibilizados próximos a ela para que pudesse livremente virar e alcançá-los.

Na sala referência, foi disponibilizado além de brinquedos convencionais como bonecas, carrinhos e bolas, diversos outros brinquedos e materiais com diferentes

texturas, cores, tamanhos e formas para que a B4 pudesse ampliar suas experiências sensoriais e motoras. Alguns cubos de madeira também serviram de suporte para que a criança começasse a se apoiar para ficar em pé, além dos sofás feitos com os colchonetes que serviram como desafio para subir, pular, escalar e descer, ajudando no desenvolvimento motor grosso.

A alimentação da criança, que iniciou na mamadeira (4 meses) foi realizada sempre no colo da professora, até que a bebê conseguisse sentar-se sozinha. Após este período, ela passou a ser alimentada no “cadeirão”, único mobiliário disponível para alimentação dos bebês na escola. Iniciou posteriormente a sentar-se à mesa para comer frutas e iniciar o processo de autonomia para se alimentar.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foi oferecido os colchonetes disponíveis na escola para que a criança pudesse dormir em liberdade, de barriga para cima e pudesse ter autonomia em seus movimentos corporais durante o sono, além de poder subir e descer sem perigo do colchonete, quando desejasse.

A B4 também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola.

Na área externa do parque, a B4 pode ter contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

#### 8.2.5 Estudo de caso Bebê 5 (B5)

O B5 (gênero masculino) entrou na escola no mês de maio com 13 meses. Ele nasceu com 34 semanas e 5 dias, apgar 7/9, com peso e altura considerados normais e parto vaginal (normal). Ao nascer ficou por 5 dias na U.T.I. sem intubação. A gestação foi considerada saudável e o bebê nasceu antes do previsto porque a mãe teve infecção de urina e a bolsa estourou em casa.

O bebê se alimentava no peito e ao entrar na escola, passou a mamar somente à noite. Ele só mamava o leite do peito e não aceitava outro tipo de leite em mamadeira ou copos. O bebê até o momento da avaliação nunca apresentou problemas de saúde e tão pouco ficou internado.

Os pais tinham Ensino Médio completo, trabalhavam, eram casados e moravam juntos com o bebê (filho único) em um apartamento por mais de 12 meses. A renda da família estava na faixa de 3 a 5 salários-mínimos.

De acordo com a Escala AHEMD-IS, o ambiente domiciliar do B5 foi avaliado como “excelente”. As dimensões do espaço físico e brinquedos de motricidade grossa foram considerados “moderadamente adequados”, necessitando de maiores oportunidades, porém a variedade de estimulação foi considerada “excelente” e os brinquedos de motricidade fina, “adequados”, o que favoreceu pontuação geral (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

A Escala Bayley III foi aplicada quando a B5 tinha 14 meses e 22 dias, mas foi ajustada devido a sua prematuridade. A idade ajustada ficou em 13 meses e 8 dias e apresentou os seguintes resultados:

**Tabela 18 – Pontuação bruta e escalonada do subteste motor (fino e grosso) da B5**

Bebê 5 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	25	6
Grosso	41	8

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

De acordo com o Subteste de Habilidade Motora Fina, a B5 teve uma pontuação bruta de 25 que foi convertida para o resultado 6 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação da B5 indicou que o desempenho da habilidade motora fina estava abaixo da média (Weiss; Oakland; Aylward, 2017 p.115).

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, a B5 demonstrou as habilidades referentes a padrões de pegada, quando conseguiu usar a mão toda para segurar a pelota, as almofadas da ponta do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar o cubo e a pelota e pegar a pelota com o polegar em oposição parcial aos outros dedos. Quanto à coordenação bimanual, o B5 conseguiu

transferir a argola e o cubo de uma mão para outra, mas não trouxe o objeto até a linha média. Em relação ao uso funcional de objetos e ferramentas /habilidades pré escritas, o B5 demonstrou um movimento controlado de mãos e dedos para virar a página de um livro, porém não ergueu a xícara pela asa, utilizando apenas uma mão.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B5 foi de 41 e a escalonada de 8, o que demonstrou que o desempenho da habilidade motora grossa foi considerado dentro da média.

Os resultados do Subteste de Habilidade Motora Grossa indicaram que o B5 apresentou habilidades de equilíbrio e locomoção (precursores da caminhada) ao conseguir erguer-se e ficar em pé, usando uma cadeira ou outro objeto conveniente para o apoio, pular para cima e para baixo, dobrando e esticando os joelhos alternadamente, andar com apoio, trocando passos coordenadamente, andar lateralmente segurando em um móvel, abaixar-se intencionalmente, passando de em pé para sentado de maneira coordenada e ficar em pé sozinho por pelo menos 3 segundos sem apoio. O bebê não demonstrou habilidade em conseguir levantar-se do chão sem apoio e dar passos ao menos 3 passos, ainda que não coordenados ou equilibrados.

#### 8.2.5.1 Recomendações para ações em casa

Os resultados obtidos com a Escala AHEMD-IS, evidenciaram que no ambiente domiciliar do B5 não havia a presença de diferentes tipos de pisos nos ambientes (externo e interno) e tão pouco degraus ou escadas no ambiente interno e sendo assim foi sugerido que a família pudesse promover tais experiências fora do ambiente domiciliar, sempre que tivesse oportunidade (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

O bebê possuía uma grande quantidade de brinquedos, porém os de motricidade grossa foram considerados “moderadamente adequados”, de acordo com a Escala AHEMD-IS fato este que não influenciou no resultado da Escala Bayley III de desenvolvimento motor grosso, que foi considerada dentro da média.

Apesar de os brinquedos de motricidade fina terem sido considerados “adequados”, de acordo com a Escala AHEMD-IS, a Bayley III demonstrou que as habilidades motoras finas foram consideradas abaixo da média. Sendo assim, para diversificar as oportunidades de experiências sensoriais, o bebê recebeu um kit



sensorial e materiais de largo alcance e a família um manual sobre o brincar e movimento livre do bebê para poder acompanhar seu desenvolvimento.

Foram sugeridos também brinquedos ou materiais sonoros que permitissem ao bebê poder chacoalhar, pressionar, puxar e experimentar os sons, além de brinquedos ou vivências que proporcionassem brincadeiras em pé, já que no ambiente domiciliar não oferecia tais oportunidades quanto aos brinquedos de motricidade grossa (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Como o bebê já tinha completado 1 ano na ocasião da avaliação, a diversificação de materiais e brinquedos foi também sugerida, pois as necessidades estavam mudando. Materiais e brinquedos que possibilitassem encaixes, coleções e empilhamento também foram indicados. Para ajudar no desenvolvimento das habilidades motoras finas de empilhar, por exemplo, foi oferecido um kit com 12 cones de linhas para o bebê e um livro de imagens de animais, confeccionado pelas professoras, para que a criança pudesse aprender a folhear, desenvolvendo tanto habilidades motoras finas, quanto ampliação de vocabulário.

Sugerimos também a organização dos materiais oferecidos, bem como os brinquedos do bebê, em uma caixa ou cesto de fácil acesso à criança para que ele pudesse escolher seus brinquedos com autonomia, sempre que desejasse.

A autonomia para segurar a colher e o copo durante as refeições também foi sugerida, para que o bebê pudesse desenvolver suas habilidades motoras.

#### 8.2.5.2 Ações realizadas na escola

Como o B5 já estava quase andando quando ingressou na escola e já engatinhava com muita habilidade, ele não foi colocado deitado, mas proporcionamos total liberdade de movimentos para que pudesse engatinhar, subir e descer de obstáculos e colocar-se em pé com apoio, até iniciar a marcha.

Na sala referência, foram oportunizados alguns cubos de madeira, permitindo o apoio para que o bebê pudesse se colocar em pé e assim testar seu equilíbrio para dar os primeiros passos. Uma diversidade de materiais que ajudassem a possibilitar o desenvolvimento das habilidades motoras finas também foi disponibilizado, proporcionando a sua exploração e ampliação de suas experiências sensoriais, como materiais não-estruturados, elementos da natureza e uma diversidade de texturas presentes nos materiais e brinquedos oferecidos.

O chão firme, rígido e sem tapete de E.V.A também foi proporcionado para o brincar da criança, impulsionando-a a ficar em pé com estabilidade e aprender a ter prudência (Kálló; Balog, 2021).

Foi oportunizado uma parede forrada com papel e materiais riscantes para que o bebê pudesse testar seus primeiros grafismos, ajudando-o a desenvolver suas habilidades motoras.

Quanto à alimentação, como o bebê já se sentava com autonomia quando entrou na escola, ela foi realizada a princípio no cadeirão. Posteriormente, ao adquirirmos emprestada uma mesa com cadeiras na altura dos bebês, foram oportunizados momentos para que o B5 pudesse se alimentar sozinho, utilizando talheres e copos.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foram oferecidos os colchonetes disponíveis na escola, para que o bebê pudesse dormir em liberdade.

O B5 vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola. Na área externa do parque, o bebê pode ter contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Como a sala do berçário se localiza no primeiro andar e há presença de escadas na escola, ações de subir e descer escadas fizeram parte do cotidiano do bebê 5, ajudando-o em seu desenvolvimento motor,

#### 8.2.6 Estudo de caso Bebê 6 (B6)

O B6 (gênero masculino) iniciou na escola no mês de março de 2023 aos 4 meses. Nasceu de uma gestação saudável, de 38 semanas e parto cesariana. Desde o nascimento a mãe alegou que com as mudanças de tempo, o bebê ficava gripado. Já teve duas crises de bronquiolite e ficou internado com pneumonia. Alimentava-se no peito e começou a tomar a fórmula quando iniciou na escola, permanecendo com as mamadas no peito somente quando estava em casa.

A mãe tinha Ensino Médio completo e o pai somente o Ensino Fundamental I. Viviam juntos com o bebê e mais dois filhos, em uma casa por mais de 12 meses.

Somente o pai trabalhava e a mãe cuidava do lar. A renda da família estava na faixa de 1 a 3 salários-mínimos.

De acordo com a Escala AHEMD-IS, o ambiente domiciliar do B6 foi considerado “excelente” e teve contribuição dos domínios: espaço físico e variedade de estimulação que também foram considerados como “excelentes”. Os brinquedos de motricidade fina e grossa foram considerados “adequados” para a faixa etária, o que também contribuiu para um resultado geral favorável (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Em relação à Escala Bayley III, ela foi aplicada quando a B6 tinha 6 meses e 11 dias e teve a seguinte pontuação:

**Tabela 19 – Pontuação bruta e escalonada do subteste motor (fino e grosso) da B6**

Bebê 6 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	5	1
Grosso	24	10

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

O Subteste de Habilidade Motora Fina, a B6 teve uma pontuação bruta de 5 que foi convertida, resultando em 1 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação da B6 indicou um desempenho motor fino muito abaixo da média (Weiss; Oakland; Aylward, 2017 p.115).

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, o B6 demonstrou habilidades referentes aos movimentos primários de mãos e dedos e apresentou tônus muscular e movimentos reflexivos mantendo os punhos fechados a maior parte do tempo e permanecendo com as mãos abertas (a maior parte do tempo), quando não estava em ação com alguma tarefa. O bebê também realizou movimento voluntário de prono-supinação do pulso, enquanto manipulava um objeto pequeno. A tentativa de segurar a argola por pelo menos 2 segundos não obteve sucesso.

Em relação ao controle oculomotor, o B6 seguiu com o olhar de uma pessoa em movimento da linha média para a esquerda e para a direita, porém não acompanhou com o olhar o objeto (argola) tanto no deslocamento vertical, quanto no horizontal e circular. O B6 não virou a cabeça para seguir a argola por seu

deslocamento e seu olhar não acompanhou o deslocamento de uma bola da linha média para a esquerda e para a direita.

No item extensão/movimento das mãos no espaço, o B6 demonstrou habilidade para colocar sua mão na boca intencionalmente, porém não apresentou as demais habilidades referentes a esse item como: usar pelo menos uma mão para agarrar e segurar a argola por pelo menos 2 segundos, estender um ou dois braços para frente para alcançar o cubo, estender um ou dois braços para frente e tocar o cubo com qualquer parte de uma ou as duas mãos e tentar alcançar o objeto com apenas uma das mãos com maior frequência.

Vale ressaltar que o ponto de partida na Bayley III do B6 seria o “F” de acordo com a sua idade, porém como o bebê não conseguiu realizar os três primeiros itens do ponto de partida, iniciou-se a avaliação pelo ponto de partida compatível com a idade anterior.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B6 foi de 24 e a escalonada de 10, o que demonstrou que o desempenho da habilidade motora grossa foi considerado dentro da média.

Os resultados do Subteste de Habilidade Motora Grossa indicaram que o B6 apresentou habilidades referentes ao movimento em pronação, pois conseguiu erguer a cabeça e a parte superior do tronco apoiando nos cotovelos e antebraços, manteve a cabeça erguida a pelo menos 90 graus da superfície, por pelo menos 2 segundos, conseguiu rolar de supino para ambos os lados, suportou seu peso nos braços estendidos e rolou de supino para prono, passando por qualquer um dos lados. Apresentou fragilidades em transferir o peso de um braço para o outro e segurar os pés com as mãos acima do quadril. Em relação ao equilíbrio para sentar-se, o B6 demonstrou que se senta sem apoio por pelo menos 5 segundos e segura nos polegares da avaliadora para puxar-se e se sentar. Apresentou fragilidades em conseguir sentar-se sozinho por pelo menos 30 segundos, permanecer sentado sem apoio, manipulando um objeto por pelo menos 60 segundos e girar o tronco e tentar alcançar um objeto, enquanto sentado.

#### 8.2.6.1 Recomendações para ações em casa

O ambiente domiciliar do B6 foi considerado “excelente” e teve contribuição dos domínios: espaço físico e variedade de estimulação que também foram considerados

como “excelentes”. Os brinquedos de motricidade fina e grossa foram considerados “adequados” para a faixa etária, o que também contribuiu para um resultado geral favorável (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Na avaliação da Bayley III, houve uma discrepância muito grande em relação ao domínio motor fino e grosso, pois o B6 apresentou um resultado "muito abaixo da média" para o domínio motor fino e “dentro da média” para o domínio motor grosso, apesar das oportunidades consideradas “excelentes” no ambiente domiciliar.

Na data das aplicações dos instrumentos, o bebê estava frequentando a creche há 2 meses e já podemos considerar a influência do espaço escolar em seu desenvolvimento motor. O B6 é o terceiro filho e a criança tem contato com irmãos mais velhos e total liberdade de movimento livre, o que pode ter influenciado no alto índice do domínio motor grosso. O bebê sempre apresentou grande interesse em explorar o espaço, desafiando constantemente seus limites e utilizando todo seu corpo, porém não apresentava um foco em utilizar a coordenação dos olhos, dedos e mãos para exploração dos brinquedos e objetos.

Para diversificar as oportunidades de experiências sensoriais manuais, o bebê recebeu um kit sensorial e materiais de largo alcance e a família um manual sobre o brincar e movimento livre do bebê. Foi sugerido que a família oferecesse o kit, os materiais de largo alcance e os brinquedos em uma caixa ou cesto, ao alcance do bebê, para favorecer a sua autonomia. Como a família já deixava o bebê explorar os espaços de casa livremente, orientamos que continuasse deixando-o livre para conquistar novas posturas.

A partir do segundo semestre, o bebê aprende a pegar os objetos de diferentes formas e com maior habilidade e, sendo assim, oferecer uma diversidade de materiais irá favorecer o desenvolvimento de suas habilidades motoras finas (Kálló; Balog, 2021). Quanto mais experiências sensoriais ele tiver, melhores oportunidades de desenvolvimento motor ele terá.

#### 8.2.6.2 Ações realizadas na escola

Na escola, desde que o B6 entrou aos 4 meses, ele sempre vivenciou um movimento livre (no período da tarde). Foi colocado deitado na posição supina (decúbito dorsal) no chão forrado com um tecido e os brinquedos e materiais foram disponibilizados próximos a ele para que pudesse livremente virar e alcançá-los.

Na sala referência, sempre oferecemos uma diversidade de materiais e brinquedos para manipulação como: objetos de crochê, tecido, metal, madeira, elementos da natureza, livros e brinquedos convencionais, diversificando formas, cores e tamanhos. O bebê teve acesso livre aos materiais no cotidiano escolar e sempre foi convidado a diversas experiências sensoriais, que ajudam no desenvolvimento motor fino.

A alimentação da criança, que iniciou na mamadeira (4 meses), foi realizada no colo da professora, até que o bebê completasse 11 meses, onde passou a receber a alimentação no cadeirão.

Nos horários disponíveis para o descanso (tarde), o bebê sempre teve oportunidade de descansar em liberdade deitado no colchonete e a liberdade de poder levantar-se com autonomia e sair do colchão quando acordasse.

O B6 também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola.

Na área externa do parque, o B6 explorou o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

#### 8.2.7 Estudo de caso Bebê 7 (B7)

O B7 (gênero masculino) começou a frequentar a escola no início de fevereiro de 2023, com 5 meses. A mãe teve uma gestação de 36 semanas, saudável e parto cesariana a pedido da mãe, pois sentia muita dor. O bebê nasceu saudável e até o momento nunca havia ficado doente. Alimentou-se no peito até quase os 6 meses, onde a amamentação foi interrompida pela mãe, pois o bebê não aceitava mais o peito. Desde então, passou a alimentar-se somente com a fórmula, tanto em casa, como na escola.

A mãe e o pai tinham Ensino Médio completo, trabalhavam fora e viviam separados, sendo a guarda do bebê compartilhada. A mãe morava em uma casa há mais de 12 meses com o bebê e a madrinha dela, porém o bebê também frequentava diariamente quando saía da creche a casa do pai, que por sua vez morava com mais 4 pessoas (pais e 2 irmãos mais novos). A renda da mãe estava na faixa de 3 a 5 salários-mínimos e a do pai não foi declarada.

A Escala AHEMD-IS, pontuou um “excelente” espaço físico na casa do B7, porém a variedade de estimulação no ambiente familiar foi considerada “menos que adequada”, necessitando melhorar. Os brinquedos de motricidade fina e grossa também foram considerados “moderadamente adequados”, ou seja; existiam somente algumas oportunidades de desenvolvimento em relação à variedade e à quantidade de brinquedos e materiais oferecidos ao bebê (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

As dimensões referentes à variedade de estimulação e brinquedos de motricidade fina e grossa, ao serem considerados abaixo da classificação “adequada”, contribuíram para que o ambiente domiciliar do B7 fosse considerado como “moderadamente adequado”, necessitando assim oferecer maiores oportunidades para o seu desenvolvimento motor.

A Escala Bayley III foi aplicada quando o B7 tinha 9 meses e 3 dias e teve a seguinte pontuação:

**Tabela 20 – Pontuação bruta e escalonada do subtteste motor (fino e grosso) do B7**

Bebê 7 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	22	7
Grosso	34	9

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

No Subteste de Habilidade Motora Fina, o B7 teve uma pontuação bruta de 22 que convertida, resultou em 7 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e, sendo assim, a pontuação do B7 indicou que o seu desempenho motor fino se encontrava abaixo da média (Weiss; Oakland; Aylward, 2017 p.115).

Segundo os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina, o B7 demonstrou habilidades referentes à coordenação bimanual, quando conseguiu

transferir a argola e o cubo de uma mão para outra, porém não conseguiu trazer objetos até a linha média. Em relação aos padrões de pegada, conseguiu usar a mão toda para pegar segurar a pelota, mas não utilizou as almofadas da ponta do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar o cubo e a pelota.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B7 foi de 34 e a escalonada de 9, o que demonstrou um desempenho da habilidade motora grossa dentro da média.

Os resultados do Subteste de Habilidades Motora Grossa indicaram que o B7 apresentou habilidades referentes ao movimento primário (rolar), quando conseguiu trazer um ou ambos os pés acima do quadril e agarrá-los e rolar de supino para prono, passando por qualquer um dos lados. Em relação ao equilíbrio para sentar-se, a criança conseguiu sentar-se sozinha e sem apoio por pelo menos 30 segundos, segurou-se nos polegares da avaliadora para puxar-se e levantar e girou o tronco tentando alcançar um objeto enquanto estava sentada. Apresentou fragilidade ao manipular um objeto enquanto estava sentada sem apoio por pelo menos 60 segundos. Quanto à locomoção (precursores da caminhada), o B7 apresentou habilidades para dar 2 passos, propulsionando o corpo para frente, usou os braços para arrastar-se de barriga por pelo menos 1 metro, colocou-se de mãos e joelhos no chão a partir da posição supino, mudou da posição sentada para a posição de engatinhar (apoiado nas mãos e joelhos), locomoveu-se para frente por pelo menos 1 metro e meio na posição de engatinhar, ergueu-se para ficar em pé apoiado em um objeto e pulou para cima e para baixo, dobrando e esticando os joelhos alternadamente, segurando na mão da avaliadora. O B7 não conseguiu sustentar o peso do corpo sem apoio por pelo menos 2 segundos, apresentou dificuldades ao tentar andar de lado segurando em um mobiliário, abaixar-se intencionalmente, passando de em pé para sentado de maneira coordenada, ficar em pé sozinho por pelo menos 3 segundos e estando no chão, rolar para prono ou posição de engatinhar, levantar-se e ficar em pé sem usar o apoio.

#### 8.2.7.1 Recomendações para ações em casa

Em relação à variedade de estimulação que foi considerada “menos que adequada” (Escala AHEMD-IS), a família foi orientada a deixar o bebê livre para se movimentar e explorar o espaço deitado no chão sobre um tapete, visto que até o



momento da avaliação, seus movimentos em casa eram limitados (Kálló; Balog, 2021). Interagir e realizar brincadeiras que encorajassem o bebê a aprender partes de seu corpo, por exemplo, também foi uma sugestão para variedade de estimulação no lar (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Os brinquedos de motricidade fina e grossa foram considerados “moderadamente adequados”; sendo assim, a mãe foi orientada a oferecer alguns brinquedos e materiais que pudessem ajudar no desenvolvimento da motricidade fina, como aqueles que podem ser puxados ou empurrados (carrinhos, trens etc), blocos de montar de diferentes materialidades e livros de tecido, plástico ou papelão, a fim de oportunizar e intensificar as oportunidades oferecidas na escola e que possam ajudar no desenvolvimento motor do bebê (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Quanto aos brinquedos e materiais de motricidade grossa oferecidos, será necessário ampliar as oportunidades com diferentes texturas, tamanhos e formas. A criança necessitará de experiências com materiais e superfícies diferenciadas que o estimulem a rolar, engatinhar, escalar e andar. Desafios de movimentos com rampas e superfícies inclinadas que estimulem o equilíbrio e a verticalidade também foram sugeridos, uma vez que a criança, quando estava em casa, não tinha muitas oportunidades de movimento (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

A Escala Bayley III mostrou fragilidade nas habilidades motoras finas que foram consideradas abaixo da média, o que vai ao encontro com a falta de oportunidade de experiências motoras finas oferecidas no ambiente domiciliar, porém as habilidades motoras grossas foram consideradas dentro da média, necessitando apenas ampliar as possibilidades, conforme o crescimento do bebê.

No segundo semestre do bebê, ele terá maior habilidade para pegar, segurar e transferir objetos de diferentes tamanhos e formas e sendo assim é de fundamental importância que sejam oferecidos diferentes materiais, objetos e brinquedos ao bebê (Kálló; Balog, 2021).

A família recebeu um kit sensorial e materiais de largo alcance, além de um manual sobre o brincar do bebê que irá contribuir com as experiências motoras do bebê.

### 8.2.7.2 Ações realizadas na escola

Na escola, priorizamos o movimento livre do bebê. Desde que o bebê entrou, aos 5 meses, sempre foi colocado na posição supina (decúbito dorsal), onde este permanecia até virar de lado, bruços, engatinhar ou se sentar. Os movimentos do bebê não foram antecipados (no período de observação da professora/pesquisadora) e ele teve liberdade para ficar na posição que desejasse.

Na sala referência, organizávamos sempre um espaço forrado com tapete no chão e disponibilizávamos brinquedos e materiais próximos a ele para que pudesse incentivá-lo a virar, rolar, engatinhar e se sentar. O bebê ficava livre para experimentar os movimentos naturais de seu corpo sobre uma superfície rígida que o impulsionava à verticalidade (Kálló; Balog, 2021).

Foram disponibilizados alguns cubos de madeira para que o bebê tivesse apoio para levantar e ficar em pé e sofás feitos com colchonetes, que serviram como desafio ao equilíbrio para que ele começasse a subir e descer, ajudando em seu desenvolvimento motor grosso. Materiais e brinquedos de diferentes materialidades sempre foram oferecidos, como: objetos de crochê, tecido, metal, madeira, elementos da natureza, livros e brinquedos convencionais, diversificando formas, cores e tamanhos. O bebê teve acesso livre aos materiais e sempre foi convidado a diversas experiências sensoriais manipulativas, que ajudam no desenvolvimento motor fino.

A alimentação do bebê foi realizada no colo da educadora até que ele começasse a sentar com autonomia e depois passou a ser alimentado no cadeirão. Na hora do lanche da tarde, foi estimulado a segurar a mamadeira sozinho, o que começou a fazer com autonomia.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foi oferecido os colchonetes disponíveis na escola para que o bebê pudesse dormir em liberdade, de barriga para cima e pudesse ter autonomia em seus movimentos corporais durante o sono, além de poder subir e descer sem perigo do colchonete, quando desejasse.

O B7 também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola.

Na área externa do parque, o bebê pode ter contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso

(piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

#### 8.2.8 Estudo de caso Bebê 8 (B8)

O B8 (gênero masculino) entrou na escola no ano de 2022 e iniciou o ano letivo de 2023 na turma do berçário I com 8 meses. O bebê ficou órfão de mãe quando tinha apenas 1 mês e meio e assim começou a ser criado por sua madrinha. Sabe-se que a criança nasceu de 9 meses, de parto cesariana e gravidez ocorreu de forma saudável, sendo o B8 o 5º filho. Com o falecimento da mãe, o bebê ficou sendo cuidado pela madrinha, que até o momento da avaliação não tinha uma guarda definitiva do bebê. Sabe-se que a criança tem contato com o pai e os outros irmãos, porém quem assumiu a responsabilidade foi a madrinha.

O B8 nasceu saudável, não faz tratamento de saúde e frequentemente fica resfriado. O bebê foi alimentado no peito até o falecimento da mãe e depois iniciou com a fórmula.

Quanto ao grau de escolaridade e demais informações obtidas, todas são relacionadas aos pais adotivos do bebê. Ambos completaram o Ensino Fundamental I, trabalhavam fora, não possuíam filhos ao adotar a criança e moravam em uma casa com o bebê por mais de 12 meses. A renda familiar estava na faixa de 1 a 3 salários-mínimos.

De acordo com os resultados da Escala AHEMD-IS, o ambiente domiciliar em que vivia o B8 foi considerado “adequado”. Apesar da dimensão de brinquedos de motricidade grossa ter sido avaliada como “menos que adequada”, a variedade de estimulação foi considerada “excelente”, o espaço físico considerado como “adequado” e os brinquedos de motricidade fina, “moderadamente adequados”, o que contribuiu para o resultado favorável (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

A Escala Bayley III, foi aplicada quando o B8 tinha 12 meses e 20 dias e teve a seguinte pontuação:

**Tabela 21 – Pontuação bruta e escalonada do subteste motor (fino e grosso) do B8**

Bebê 8 Motor	Bruta	Escalonada
Fino	28	8
Grosso	46	12

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

No Subteste de Habilidade Motora Fina, o B8 teve uma pontuação bruta de 28 que convertida, resultou em 8 na pontuação escalonada. O resultado padrão-médio é de 8 a 12 e sendo assim, a pontuação da B8 indicou que o seu desempenho motor fino se encontrava dentro da média (Weiss; Oakland; Aylward, 2017 p.115).

Os resultados do Subteste de Habilidade Motora Fina demonstraram habilidades referentes aos padrões de pegada, pois o bebê conseguiu usar as almofadas da ponta do polegar e a ponta de qualquer outro dedo para pegar o cubo e a pelota e a pegou com o polegar em oposição parcial aos outros dedos. Quanto à coordenação bimanual, o B8 conseguiu transferir objetos de uma mão para a outra e trazê-los até a linha média, o que demonstrou total domínio na coordenação das mãos. O B8 fez uso funcional de objetos e ferramentas (habilidades pré-escrita), quando segurou o lápis com preensão palmar enquanto tentava rabiscar o papel. Foi possível observar alguns movimentos controlados das mãos, quando o B8 conseguiu erguer a xícara pela asa e virar a página de um livro, porém não apresentou habilidades para estender o indicador, mantendo os outros dedos flexionados e colocar pelotas em um frasco uma a uma em 60 segundos.

No Subteste de Habilidade Motora Grossa, a pontuação bruta do B8 foi de 46 e a escalonada de 12, o que demonstrou um desempenho da habilidade motora grossa também dentro da média.

Os resultados do Subteste de Habilidades Motora Grossa indicaram que o B8 apresentou habilidades referentes ao movimento de pronação, equilíbrio para sentar-se e locomover-se, conseguindo demonstrar habilidades para andar com marcha equilibrada e coordenada, lançar bola para frente intencionalmente, alternar nas posições em pé e agachado sem apoio e com equilíbrio, subindo pelo menos 3 degraus, usando a parede e o corrimão como apoio e também já demonstrou conseguir descer pelo menos 3 degraus da escada usando parede ou corrimão.

### 8.2.8.1 Recomendações para ações em casa

O ambiente em que vivia o B8, de acordo com a Escala AHEMD-IS, mostrou-se favorável para o desenvolvimento do bebê, necessitando ampliar neste caso os brinquedos e materiais que ajudassem a promover o desenvolvimento motor grosso e fino.

Em relação aos brinquedos e materiais de motricidade grossa, percebeu-se que, no ambiente familiar, o bebê necessitava ampliar suas possibilidades brincantes com materiais e superfícies que o permitam subir, descer, escalar, pular e experimentar diferentes posturas e movimentos corporais. Objetos e brinquedos que permitissem a criança empurrar e puxar, enquanto se apoiava para levantar-se e ficar em pé, além de gangorras, balanços e triciclos foram algumas possibilidades (AHEMD-IS, 2015). A família foi orientada a levar o bebê para espaços externos que permitissem tais ações, caso não fosse possível adquirir certos brinquedos ou adaptar algumas propostas no ambiente familiar (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Os brinquedos e materiais que ajudam na promoção do desenvolvimento motor fino como blocos de montar de diferentes materialidades, livros, brinquedos de encaixe de formas variadas e quebra-cabeça foram considerados ausentes no ambiente domiciliar do bebê e foram sugeridos à mãe como opção para ampliar o desenvolvimento motor (Caçola; Gabbard; Montebelo, Santos, 2015).

Apesar da ausência de alguns materiais e brinquedos no ambiente domiciliar, que ajudassem no desenvolvimento motor, a avaliação da Bayley III demonstrou que a criança se encontrava dentro da média tanto nas habilidades motoras finas, quanto grossas.

A partir do segundo semestre de vida, a criança aprende a pegar os objetos e manipulá-los de diferentes formas e assim as habilidades motoras vão se aprimorando, sendo importante modificar os materiais oferecidos, sempre em função das necessidades observadas. A partir do primeiro ano, quando as crianças começam a manipular vários objetos, começam a buscar pelas semelhanças e iniciam as coleções (Kálló; Balog, 2021).

Como o B8 tinha completado 1 ano na ocasião da avaliação, já tinha adquirido habilidades motoras finas referentes aos padrões de pegada, coordenação bimanual e fazia uso funcional de alguns objetos e ferramentas com controle de alguns movimentos controlados das mãos, foi sugerido que em casa pudessem ser

oferecidos objetos de diferentes tamanhos, materialidades e cores, possibilitando encaixes, empilhamento, comparação de tamanhos, discriminações diversas e que possibilitassem coleções.

Foi oferecido um kit sensorial, material de largo alcance e um livro de imagens de animais confeccionado pelas professoras, para que a criança pudesse aprender a folhear, desenvolvendo habilidades motoras finas.

A mãe foi orientada quanto às possibilidades de utilizar os materiais oferecidos pelas professoras e materiais do cotidiano para o brincar do bebê, ajudando-o a aprimorar sua coordenação.

Sugerimos à mãe um local para organização dos materiais oferecidos, bem como os brinquedos do bebê, para que ele pudesse ter acesso com autonomia, uma vez que já tinha adquirido maior mobilidade de movimentos na época da avaliação e já estava quase andando com autonomia.

O uso da colher para poder alimentar-se sozinho também foi sugerido durante o processo, para que ele pudesse tanto exercer a sua autonomia, quanto desenvolver suas habilidades motoras.

#### 8.2.8.2 Ações realizadas na escola

O B8 iniciou na escola engatinhando e se sentando com autonomia e sempre teve liberdade de movimentos para explorar os espaços.

Na sala referência, foram oportunizados alguns cubos de madeira, permitindo o apoio para que o bebê pudesse se colocar em pé e, assim, testar seu equilíbrio e ter apoio para dar os primeiros passos. Materiais que possibilitassem o desenvolvimento das habilidades motoras finas mais elaboradas e permitissem a coleção, empilhamento, encaixes e descobertas foram oferecidos cotidianamente, através de brinquedos e materiais de diferentes materialidades, ampliando as possibilidades de desenvolvimento motor fino da criança.

Foi oferecido como estímulo a verticalidade, um chão firme, rígido e sem tapete de E.V.A, para que B8 pudesse brincar, pois quando a criança aprende a movimentar-se em um espaço estável, de chão duro, ela vivencia a resistência de um local que a impulsiona a verticalidade e que a apoia para manter-se na postura correta (Kálló; Balog, 2021).

Uma parede forrada com papel e materiais riscantes foi oportunizada para que o bebê pudesse testar seus primeiros grafismos, ajudando-o a desenvolver suas habilidades motoras.

Cotidianamente objetos e brinquedos de diferentes tamanhos, formas e materialidades foram oferecidos a fim de oportunizar experiências sensoriais favoráveis ao desenvolvimento motor da criança.

Quanto à alimentação, como o bebê já se sentava com autonomia quando entrou na escola, ela foi realizada no cadeirão. Posteriormente, foram oportunizados momentos para que o B8 pudesse se alimentar sozinho, utilizando talheres e copos.

Nos horários disponíveis para o descanso, sempre foram oferecidos os colchonetes disponíveis na escola para que o bebê pudesse dormir em liberdade.

A criança também vivenciou diferentes tipos de movimentos em contato esporádico com mobiliários da linha movimento, como: o túnel circuito com cubos, conjunto de rampas, gangorra de madeira colorida, triângulo com rampa e barco gangorra, presentes em um espaço da escola.

Na área externa do parque, o bebê pode ter contato com o cubo sensorial feito com canos pvc e objetos pendurados para exploração, diferentes superfícies de piso (piso frio e tapete plástico), velotrol, carrinhos para puxar e empurrar, gangorras, escorregadores e casinhas de plástico.

Em outros espaços externos, livre de interferências, foram oferecidas propostas brincantes com água, terra, areia, farinhas, tintas, elementos da natureza, brinquedos convencionais e objetos não-estruturados de diferentes materialidades como: plástico, borracha, tecidos, papelão, metal, madeira etc.

Como a sala do berçário se localizava no primeiro andar e tinha presença de escadas na escola, o bebê teve a oportunidade de vivenciar ações de subir e descer escadas.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto educadora da primeiríssima infância, já tinha ouvido falar na Abordagem Pikler, porém nunca tinha me debruçado para estudá-la. O período da pandemia da Covid 19 trouxe-me diversas inquietações e reflexões sobre a minha prática pedagógica e foi um período em que procurei me reinventar e comecei a estudar. O meu primeiro curso sobre a Abordagem foi em 2021 com a Leila Oliveira, onde fui apresentada a esse universo de possibilidades de um trabalho de respeito com os bebês, muito diverso de tudo que eu vivenciei e vivencio nas escolas públicas onde trabalho.

Em 2022, surgiu a oportunidade de cursar o Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas na linha de Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais na Universidade Católica de Santos, São Paulo e não tive dúvidas: escolhi pesquisar o brincar e o desenvolvimento motor livre dos bebês, ancorado nos princípios da Abordagem Pikler.

Finalizo esta pesquisa ainda com muitas inquietações, pois elas sempre estarão presentes e fazem parte da construção de nossos conhecimentos, porém certa de que comecei a trilhar um caminho que não terá mais volta, pois a cada dia aprendo algo novo com os bebês, o que me fascina, impulsionando-me a continuar nesta jornada.

No mestrado, descobri-me pesquisadora, aliás, já era uma característica que pulsava dentro de mim e eu não tinha argumentos para defender minhas ações e tão pouco conhecimentos necessários para sustentar essa minha busca constante por respostas. Acredito que de agora em diante começarei a trilhar um novo caminho: o da professora/pesquisadora, que aprendeu a valorizar cada conquista de sua jornada diária no cotidiano com os bebês.

Esta pesquisa buscou estudar a importância do brincar e movimento dos bebês em espaços que potencializem o seu desenvolvimento, sustentada pelos princípios de liberdade motora da Abordagem Pikler.



Em uma sociedade pós-moderna, pautada na era da informação, a cada dia vemos se instalar a cultura da aceleração. A sociedade vive em função de um “clique” e a pressa tomou conta da humanidade. A todo momento as pessoas correm contra o tempo e nunca dão conta de tudo que precisam fazer. E, nesta corrida desenfreada contra o tempo, os bebês, já em seu início de vida, são submetidos a vários tipos de “estimulações” para que possam antecipar o seu desenvolvimento, pois parece não ser mais possível esperar o seu tempo de maturação. Como o deslizar de um dedo na tela, o bebê nasce e logo é colocado de bruços, começa a fazer exercícios para sustentar o pescoço, é colocado sentado, em pé, e obrigado a andar sem mesmo ter conquistado com liberdade e segurança tais movimentos. As crianças já nascem nesta sociedade da aceleração, onde as etapas de seu desenvolvimento natural são trocadas por períodos constantes de estimulações precoces.

Para elucidar as considerações finais, trago minha principal inquietação como professora que atua no segmento de 0 a 3 anos, resgatando o problema desta pesquisa: “O professor da primeiríssima infância pode desenvolver estratégias que ajudem os bebês em seu brincar e desenvolvimento motor, a fim de superar possíveis fragilidades nesta área?”

Para responder ao problema e suas hipóteses, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar o desenvolvimento motor de bebês (de 4 a 20 meses), utilizando instrumentos como as Escalas Bayley III e AHEMD-IS e propor ações, baseadas nos princípios da Abordagem Pikler de movimento e brincar livre, visando superar possíveis vulnerabilidades motoras encontradas com as escalas. As escalas não foram aplicadas com o intuito de “classificar” os bebês e sim como forma de pontuar as fragilidades, pois, ao conhecê-las, podemos ter um ponto de partida norteador das ações a serem realizadas.

Com os resultados, partimos para os estudos de caso, onde traçamos o perfil de cada bebê, pontuamos as habilidades e fragilidades encontradas em relação ao desenvolvimento motor e sugerimos intervenções nos espaços, brinquedos e materiais oferecidos tanto no ambiente escolar, quanto no domiciliar. As sugestões de intervenções nos espaços foram propostas partindo dos princípios da Abordagem Pikler, onde o bebê é considerado como um ser potente e se desenvolve em interação livre com os espaços e brinquedos e, assim, de acordo com a sua maturação e as oportunidades que lhe são oferecidas, podem desenvolver-se com autonomia. A

Abordagem Pikler trata o bebê e a criança em desenvolvimento com total respeito, valorizando suas particularidades e priorizando as relações de vínculos que se estabelecem entre o cuidador (familiar ou professor) e a criança.

Partindo dos princípios de liberdade de movimento e brincar, preconizados na Abordagem Pikler, foram desenvolvidos produtos técnicos voltados para os bebês, com a entrega de um Kit Sensorial e materiais não estruturados; um manual para os familiares sobre o brincar e o movimento livre dos bebês, e um e-book para professores, educadores e profissionais que atuam na primeiríssima infância, com sugestões de intervenções na organização dos espaços e materiais oferecidos aos bebês, história, trajetória e princípios importantes da Abordagem Pikler e relato de um estudo de caso do desenvolvimento motor livre de um bebê, a partir do seu brincar.

Diante de tudo que foi apresentado ao longo desta dissertação, conclui-se que as hipóteses iniciais e objetivos propostos da pesquisa foram confirmados, pois o professor/educador do segmento de 0 a 3 anos pode sim desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento motor e o brincar livre dos bebês, desde que tenha conhecimentos específicos sobre como os bebês se desenvolvem nesta faixa etária e conheça os princípios de liberdade da Abordagem Pikler. Ter a oportunidade de avaliar o desenvolvimento dos bebês e encontrar possíveis fragilidades foi de extrema importância pois trouxe um norteamento do trabalho a ser desenvolvido, partindo das reais necessidades das crianças.

Um trabalho em parcerias com as famílias possibilitou conhecimentos necessários sobre o cotidiano dos bebês no ambiente domiciliar, proporcionando o estreitamento de vínculos. Nos vários momentos de trocas entre as famílias e as professoras, foram realizadas rodas de conversas a respeito dos materiais, espaços, desenvolvimento motor e brincar livre dos bebês, permitindo propor intervenções tanto para tentar minimizar as fragilidades encontradas no desenvolvimento motor dos bebês, quanto ajudá-los a desenvolver-se, respeitando o seu ritmo em liberdade de movimentos. Analisar os espaços, brinquedos e materiais oferecidos aos bebês no ambiente domiciliar foi importante para considerar o que proporcionar no ambiente escolar.

As análises dos resultados encontrados com os instrumentos selecionados possibilitaram o detalhamento das habilidades e fragilidades motoras (grossas e finas) encontradas, proporcionando à pesquisadora maior conhecimento sobre cada fase de desenvolvimento motor do bebê, resultando na descrição dos estudos de casos.

Ao indicar sugestões de intervenções, para o ambiente domiciliar e escolar, baseados no brincar e movimento livre do bebê, enquanto professora e pesquisadora, pude aprofundar meus conhecimentos na Abordagem Pikler e conhecer melhor as particularidades do segmento de 0 a 3 anos, onde atuo.

Embora a Abordagem Pikler esteja sendo divulgada no Brasil há mais de 30 anos, ainda se faz necessário aprofundamentos teóricos e práticos para que ela possa efetivamente se concretizar nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês nas escolas. Somente através do conhecimento e de pesquisas científicas, podemos mudar velhos paradigmas e contribuir para uma educação de qualidade que verdadeiramente considere os bebês e crianças como pessoas de direitos.

É de extrema necessidade que haja investimento para pesquisas na área de desenvolvimento dos bebês e que sejam criadas políticas públicas de qualidade para o segmento de 0 a 3, partindo do princípio que os profissionais que atuam nesse segmento precisam conhecer mais sobre o desenvolvimento dos bebês para poder atuar com propriedade e qualidade.

Esta dissertação não esgota as possibilidades de estudos, uma vez que analisou as oportunidades de desenvolvimento motor dos bebês e realizou sugestões de intervenções. Há a necessidade de dar continuidade no processo da pesquisa para viabilizar resultados que demonstrem o desenvolvimento motor dos bebês após as intervenções realizadas.

Concluir esta dissertação, na certeza de que pude contribuir um pouco para o desenvolvimento dos bebês da turma em que atuei, traz-me esperança para continuar estudando e colocando em prática minhas vivências e colaborar para construção de uma Educação Infantil de qualidade para a primeiríssima infância. Espero que a realização desta pesquisa possa trazer muitas reflexões aos profissionais que atuam com bebês, familiares, gestores, governantes públicos e todos aqueles que acreditam na potência dos bebês.

## 10 PRODUTOS TÉCNICOS

Para a pesquisa em questão, apresentamos três produtos técnicos que contemplaram os bebês e seus familiares e futuramente contemplarão os educadores (as), professores (as) e interessados no desenvolvimento de bebês.

Para os bebês, oferecemos um kit sensorial (material didático) composto por brinquedos/ objetos de diferentes materialidades para exploração, brincadeiras e promoção do desenvolvimento motor dos bebês para que levassem para casa e pudessem ampliar as oportunidades brincantes no ambiente domiciliar.

Os familiares receberam um manual impresso e personalizado com a foto de seus filhos, explicando sobre o brincar, os materiais a serem oferecidos em cada fase do desenvolvimento e a importância do movimento livre dos bebês.

O terceiro produto técnico (E-book) contém informações sobre a Abordagem Pikler (fonte de inspiração teórica para esta pesquisa), uma pediatra húngara que pleiteou conceitos de extrema importância sobre o desenvolvimento motor, associado à saúde somática, psíquica e a interação do indivíduo com o seu meio (Falk, 2021). Além de referências à Abordagem Pikler, o produto traz relatos das interferências realizadas em uma sala referência de berçário I de uma Unidade Municipal de Educação localizada no município de Santos, além de experiências realizadas com os familiares dos bebês em uma parceria em prol do brincar e o desenvolvimento livre. O terceiro produto técnico será disponibilizado através das mídias digitais em formato de e-book para educadores, cuidadores, professores, equipes gestoras e interessados na Pedagogia da Primeiríssima Infância.

Cada produto técnico será apresentado separadamente, contendo: capa, folha de rosto, resumo, abstract, introdução, objetivos, produto desenvolvido e referências, podendo ser utilizado e reproduzido para finalidades meramente educativas e científicas.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**PRODUTO TÉCNICO 1: MANUAL PARA FAMILIARES  
O BRINCAR E O MOVIMENTO LIVRE DOS BEBÊS**

**SANTOS  
2024**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**PRODUTO TÉCNICO 1: MANUAL PARA FAMILIARES  
O BRINCAR E O MOVIMENTO LIVRE DOS BEBÊS**

**Produto Técnico:** “O brincar e o movimento livre dos bebês”, na categoria Manual a ser submetido à Banca Examinadora de defesa de Dissertação do Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Material oferecido aos familiares dos bebês participantes da pesquisa Intitulada: “O brincar livre dos bebês em espaços potencializadores do desenvolvimento motor”.

**Orientadora:** Profa. Dra. Miria Benincasa Gomes.

**SANTOS  
2024**

## RESUMO

LIMA, Valeria Mariano de. **O brincar e o movimento livre dos bebês**. 2024. Produto técnico como parte do processo de qualificação para obtenção do grau de Mestre por meio do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

O brincar é a mais importante forma de expressão do bebê e da criança. Através do brincar, a criança se desenvolve e se constitui enquanto pessoa, sendo de fundamental importância que além dos educadores, professores e cuidadores, os familiares possam conhecer como a criança pequena brinca, que materiais e espaços podem proporcionar um brincar em liberdade e como o bebê pode se desenvolver através da liberdade de movimentos. O manual para os familiares tem por objetivo comunicar a importância da liberdade de movimentos e do brincar livre a partir da iniciativa do bebê, além de trazer de forma clara informações e ilustrações que contam as fases do desenvolvimento do bebê e suas principais conquistas em relação ao desenvolvimento motor, oferecendo aos familiares exemplos de brinquedos e materiais que possam disponibilizar aos filhos em seu ambiente domiciliar, auxiliando-os em suas conquistas.

**Palavras-chave:** brincar livre, movimento livre, Abordagem Pikler, bebês, materiais e brinquedos para bebês.

## ABSTRACT

LIMA, Valeria Mariano de. **The play and the free move of babies.** 2024. Technical product as part of the qualification process for obtaining a Master's degree through the Professional Master's Program in Psychology, Development and Public Policy at the Catholic University of Santos, Santos, 2024.

The play is the most important form of expression of the baby and the child. Through playing the child develops and constitutes as a person, being of fundamental importance that beyond educators, teachers and carers, family can know how the little child plays, which materials and spaces can provide a play in freedom and how the baby can develop through freedom of movements. The manual for the family members has for purpose to communicate the importance of freedom of movements and the free play from the baby's initiative, beyond bringing in clear information and illustrations that count the baby's development and its main conquests in relation to engine development, offering the examples of toys and materials that can avail themselves to their children in their home environment.

**Keywords:** play free, free move, Pikler approach, babies, materials and baby toys.



## 10.1 Introdução

O brincar é a forma mais genuína de expressão da criança. Ela brinca para viver e vive para brincar. É nesta relação com a brincadeira que o bebê vai se constituindo enquanto pessoa, criando vínculos consigo mesmo, com o outro, com o ambiente, os objetos, a natureza, a cultura e o mundo ao seu redor (Brandão, 2021).

É de fundamental importância que os familiares e cuidadores próximos possam conhecer e entender minimamente como se dá o desenvolvimento da criança a partir de suas interações e brincadeiras e assim proporcionar vivências que oportunizem uma aprendizagem significativa e de respeito às fases de seu desenvolvimento.

O desenvolvimento motor se dá não só através da maturação, mas também no estreito contato da criança com as oportunidades que o ambiente oferece. Se o bebê pode mover-se em liberdade, conta com um espaço adequado, está acompanhado de um adulto de referência, tem acesso a uma diversidade de objetos, materiais e brinquedos, há com certeza diferenças individuais importantes no ritmo de seu desenvolvimento. (Soares, 2020).

Pikler (1988 *apud* Kálló; Balog, 2021) afirmou que é de fundamental importância que uma criança possa realizar suas descobertas por si própria, pois ao ser ajudada por um adulto, está sendo privada do mais importante aspecto de seu desenvolvimento.

A fim de oportunizar maiores informações sobre o brincar e o desenvolvimento motor livre do bebê, foi idealizado este manual para ser disponibilizado às famílias participantes da pesquisa e, posteriormente, a todos familiares interessados em conhecer sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade.

O manual traz em uma linguagem acessível e diversas ilustrações fotográficas, referências sobre o brincar livre dos bebês, o bebê do século XXI, como os bebês brincam, onde podem brincar, as roupas adequadas às brincadeiras, os tipos de materiais e brinquedos que podem ser oferecidos em cada fase do desenvolvimento e como favorecer o desenvolvimento motor a partir de um brincar e movimento livre.

A Educação Infantil tem por objetivo “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (Brasil, 1996, Art. 29).

Sendo assim, espera-se que com as informações e propostas oferecidas neste

manual, os familiares possam conhecer e ampliar sua visão sobre o conceito de brincar da criança, dentro de uma abordagem que a considera como protagonista de seu desenvolvimento desde o seu nascimento.

### **10.1.1 Objetivos**

- ✓ Comunicar aos familiares a importância do brincar e do movimento livre para o desenvolvimento dos bebês.
- ✓ Informar os familiares sobre as fases do desenvolvimento motor dos bebês.
- ✓ Conhecer materiais e brinquedos que podem ser oferecidos para o brincar dos bebês em cada fase de seu desenvolvimento.

### **10.1.2 Produto desenvolvido - manual para os familiares: o brincar e o movimento livre do bebê**

#### 10.1.2.1 O brincar livre do bebê

*“Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas”*

*Emmi Pikler*

**Fotografia 1 – Bebê com bola rústica**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

O brincar é a forma mais verdadeira da infância e tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Por meio do ato de brincar, o bebê começa a descobrir o mundo que o rodeia: seu corpo, os espaços e sua cultura. O brincar livre adotado nesta proposta tem sua origem na Abordagem Pikler, que vê a criança como um ser potente e capaz de desenvolver sua autonomia, desde que tenha construído vínculos seguros com seus cuidadores/educadores e possa ter oportunidades de exploração livre, respeitando seu tempo e espaço.

Você deve estar se questionando: “Mas o meu filho (a) é muito pequeno(a), ele (a) ainda não brinca!”

O bebê aprende a brincar desde muito cedo, pois o brincar é a vida da criança e a forma mais genuína que ela tem de exercer a sua infância. É brincando que o bebê conhece o seu corpo, os espaços, o outro e o mundo que o rodeia, pois aprende nas relações que estabelece com o meio no qual está inserido.

Na pesquisa em questão, vamos observar como os bebês brincam livremente com diferentes brinquedos, objetos e materiais e como ocorre seu desenvolvimento motor quando lhe são oferecidos espaços que o ajudem em suas explorações livres.

Sendo assim, é muito importante que vocês, familiares, ajudem-nos neste processo, proporcionando espaços em casa, que possam potencializar essas aprendizagens.

Para iniciar, você já observou como o seu bebê brinca? Quando começou a brincar? Quais objetos/brinquedos aprecia? Qual a sua relação com os objetos e brinquedos quando brinca?

Aqui vamos conversar um pouco sobre isso, pois é a base fundamental da nossa pesquisa.

#### 10.1.2.2 Quem é esse bebê que queremos educar no século XXI?

**Fotografia 2 – Bebê com pandeiro**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

O bebê do século XXI é um indivíduo que nasceu em plena era tecnológica, que já muito cedo reconhece um aparelho de celular e já sabe mover e selecionar uma imagem com a ponta dos dedos. Mas será que ele consegue estabelecer uma relação consigo mesmo e com o seu entorno? Será mesmo que ele está brincando e

se desenvolvendo quando está sentado em uma cadeira de bebê conforto assistindo a um desenho na televisão, ou tela do celular?

A visão de criança do século XXI é de um indivíduo protagonista de seu próprio conhecimento. Cidadão e sujeito de direitos que precisam ser respeitados em toda sua essência para que possam se desenvolver plenamente, sendo assim, não podemos enxergar os bebês como seres frágeis e totalmente dependentes, que devem agir sempre de acordo com a vontade de um adulto responsável por seus cuidados e educação. Os bebês são potentes, inteligentes e possuem uma grande capacidade de aprender, basta darmos oportunidades adequadas para que possam se desenvolver em liberdade.

Partindo de uma visão de criança que é ativa, capaz, autônoma, que explora e age partindo de interesses próprios, é que vamos pautar a nossa prática pedagógica na escola. Sendo assim, iremos sugerir propostas para que possam realizar com seu bebê em casa e que o ajudarão em seu desenvolvimento, pois é nas interações e brincadeiras com adultos e outras crianças que o bebê irá se desenvolver enquanto sujeito que observa, questiona, julga e assimila valores.

Sabendo que estamos falando de um bebê e uma criança, sujeito de direitos e potente na construção de seu próprio conhecimento, como podemos oferecer espaços e materiais que favoreçam o seu desenvolvimento?

#### 10.1.2.3 Como os bebês brincam?

Brincar é a linguagem da criança. Ela aprende brincando e por isso deve receber desde pequena, oportunidades no ambiente para que possa expressar-se livremente e assim desenvolver todas suas potencialidades.

Para brincar, a criança precisa sentir-se segura no espaço e ter vínculos consigo mesma, com o outro, com o ambiente que a rodeia e com a natureza. Sem vínculo, a criança não consegue brincar, pois é através dele que ela vai se comunicar com o mundo e sentir-se segura.

**Fotografia 3 – Bebê brincando com as mãos**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

O bebê inaugura as suas descobertas sobre o mundo por meio do seu olhar. É na movimentação dos olhos que ele, ainda muito pequeno, começa a se interessar por tudo que chama sua atenção. A partir do olhar, ele começa a virar a cabeça, o pescoço e assim descobrir o mundo à sua volta.

O primeiro brinquedo do bebê é o seu próprio corpo. Em um primeiro momento, por um acaso, ele descobre as mãos, quando ela passa na frente de seu rosto, depois, ao perceber que consegue movimentá-las intencionalmente, começa a levá-la até a boca e então passa a explorá-la.

**Fotografia 4 – Bebê com a mão na boca**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

É importante deixar o bebê explorar as mãos, sem nenhum objeto por perto, para que aos poucos possa descobrir seu próprio corpo e todas as suas possibilidades.

Depois que aprende a segurar um objeto, o bebê adquire habilidades cada vez mais complexas e consegue passar objetos e brinquedos de uma mão para a outra, sendo capaz de agarrar, soltar, puxar, bater, sacudir etc.

**Fotografia 5 – Bebê segurando peneira de palha**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Ele passará então a explorar todas as possibilidades e propriedades dos objetos. Após as atividades manipulativas com as mãos, o bebê começa a explorar com o corpo inteiro. Movimenta braços, pernas e pés, testando e descobrindo as suas habilidades corporais e assim adquire novas posturas.

Para que possa brincar com o seu corpo, o bebê necessita de movimento. É ideal que ele esteja livre para realizar as suas próprias descobertas.

**Fotografia 6 – Bebê com chocalho na boca**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

#### 10.1.2.4 Onde os bebês podem brincar?

O ambiente para a brincadeira do bebê deve ser preparado baseado em dois princípios, que, segundo a pediatra Emmi Pikler, são *a liberdade e a segurança*. Isso implica entender que, para cada fase do desenvolvimento do bebê e da criança, devemos oferecer tanto liberdade de movimentos, quanto proteção e aconchego para que se sintam seguros. O ambiente deve ser desafiador, quanto às oportunidades, porém transmitir segurança.

Em relação à liberdade, é necessário que a criança tenha espaço para explorar o ambiente ao seu redor e assim poder movimentar-se. Para isso, não deve ficar limitada e cercada por almofadas, sentada em cadeirinhas ou bebês conforto e presas em andadores. Ela necessita estar livre, pois só aprende em movimento.

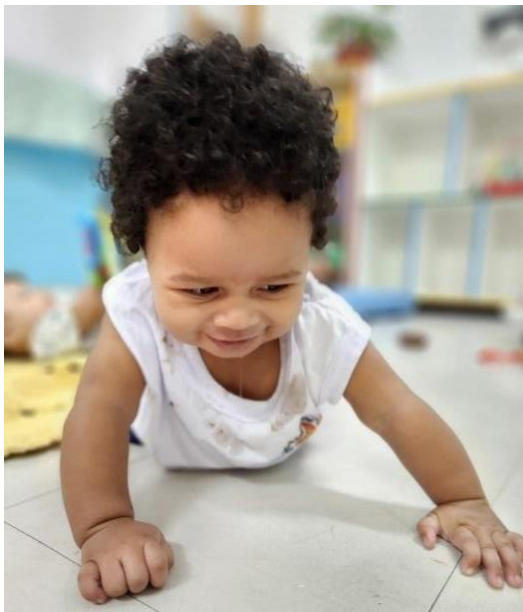
Sem movimento, o bebê não consegue aprender sobre o mundo que o rodeia e fica cada vez mais dependente do adulto, esperando que ele lhe ofereça tudo.

Para a liberdade do brincar do bebê, o chão é o melhor lugar para a sua exploração, pois não encontrará barreiras para se locomover.

Para que o desenvolvimento motor ocorra de forma satisfatória, a Abordagem Pikler orienta que o bebê a partir de 3 e 4 meses seja colocado em um chão estável, deitado de costas, ou seja, de barriga para cima.



**Fotografia 7 – Bebê apoiada nas mãos com o tronco suspenso**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Para qualidade de movimentos do bebê, é importante que o chão seja de material firme, como a madeira ou outro que proporcione firmeza, podendo ser coberto com um lençol fino de algodão, que possa ficar bem esticado e amarrado nas laterais ou até um tapete fino.

**Fotografia 8 – Bebê deitado de costas sobre um lençol no chão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

**Fotografia 9 – Bebês brincando no chão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

O ambiente para promover um brincar com liberdade ao bebê deve ser preparado de maneira a contribuir para que ele possa criar, investigar, explorar, pensar, brincar e ter liberdade de movimentos.

**Fotografia 10 – Bebê deitado de costas sobre esteira de palha no chão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Um chão protegido com almofada e espumas faz com que o bebê afunde e dificulta seus movimentos, gerando uma atitude de passividade por não conseguir se movimentar e explorar o mundo que o rodeia. A mesma coisa se dá com os tapetes de EVA ou tecidos muito grossos, pois impossibilitam o bebê de experimentar a rigidez do chão, sem contar que uma superfície forrada não permite que explorem os brinquedos e objetos, pois estes, ao serem lançados ou batidos, comportam-se de maneira diferente em uma superfície protegida do que no chão.

10.1.2.5 Que tipos de roupas são mais adequadas e em que posição é favorável colocar o bebê para brincar?

Para que o bebê tenha liberdade em seus movimentos, a roupa também influencia e deve ser confortável, larga e possibilitar um movimento livre de todos os membros e da cabeça.

Um fator muito importante para o brincar do bebê é que ele se sinta livre e em uma posição que tenha sido construída por ele mesmo. Caso o seu bebê ainda não consiga sentar-se, não o force a estar nesta posição, pois enquanto tentar equilibrar o seu corpo, ele não pode se entregar livremente a uma brincadeira.

**Fotografia 11 – Bebê deitado de costas manuseando um livro de pano**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

**Fotografia 12 – Bebê deitado de lado sobre o lençol**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Sendo assim, para saber se o seu bebê já adquiriu um determinado movimento, de acordo com a sua maturação, comece colocando-o sempre deitado de costas sobre uma superfície firme. A partir desta posição, observe como ele se movimenta e perceba se já consegue virar de lado, de bruços ou sentar-se por vontade própria. Caso isso não ocorra, respeite a fase de seu desenvolvimento e deixe-o brincar na posição que ele se sentir seguro. Procure não antecipar as posturas do bebê, pois isso prejudica o seu desenvolvimento.

**Fotografia 13 – Bebê segurando semente de jatobá**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

#### 10.1.2.6 Que tipo de brinquedos ou materiais oferecer aos bebês?

Para que o bebê possa conhecer o mundo a sua volta, ele precisa ser apresentado a ele. Os bebês necessitam ter contato com diversos tipos de materiais em suas brincadeiras para assim construírem a imagem dos objetos.

A criança aprende pelo toque e exploração. Quando aperta um objeto ou brinquedo, vai percebendo suas propriedades e assim vai observando o efeito de sua ação sobre eles.

**Fotografia 14 – Peneira de palha com lenços de tecido e mordedores**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Gradativamente, ela vai criando o seu próprio repertório de experiências sobre os materiais, por isso é importante oferecer objetos e brinquedos com diversas materialidades e não só de plástico, o que proporciona uma experiência única para o bebê.

Temos muitos materiais que podem ser oferecidos às crianças e principalmente aos bebês, que estão em fase de descoberta do mundo e que são objetos do nosso cotidiano que possuem formas, texturas e características interessantes para exploração manual, além de proporcionar vivências e experiências diversas.

Esses objetos são chamados de materiais não estruturados, materiais de largo alcance, materiais abertos ou até de brinquedos não-brinquedos.

**Fotografia 15 – Peneira de palha com elementos naturais**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Dentre eles, temos objetos de papel, papelão, madeira, palha, bambus, plásticos, metais, borracha, silicone, couro, tecido, acrílico, crochê, elementos da natureza, entre outros com diferentes espessuras, tamanhos, qualidade e transparência, os quais, oferecidos às crianças, podem reverberar em múltiplas aprendizagens.

Claro que os brinquedos prontos podem ser oferecidos às crianças, mas não só eles, pois muitos apenas apresentam uma única função, não permitindo descobertas, criações e novas possibilidades. Cada fase do brincar do bebê precisa ser pensada com objetos e brinquedos que o façam construir sua relação com mundo e estes devem ser de qualidade e oferecer segurança, para que ele possa brincar, explorar e experimentar.

**Fotografia 16 – Bebê com boneca**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

**Fotografia 17 – Cesto com bolas de crochê**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Após o nascimento, o bebê começa a descobrir o mundo por meio da movimentação dos olhos. Ao movimentá-lo de um lado para o outro, começa a virar a cabeça, o pescoço e assim procura por um rosto, objetos do ambiente e torna-se capaz de fixar o olhar.

Neste período, deixe o bebê explorar a sua visão. Não é preciso estimulá-lo com móveis pendurados em berços ou objetos nos quais ele não consiga alcançar ou segurar. Quando os bebês tentam alcançar os objetos e não conseguem, por conta de sua própria condição natural de desenvolvimento, acabam sentindo-se inseguros, impotentes e ansiosos.

**Fotografia 18 – Bebê deitado de costas sobre um lençol no chão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Segundo a visão da pediatra húngara Emmi Pikler, que estudou o desenvolvimento motor dos bebês por mais de 30 anos, qualquer criança com um desenvolvimento normal pode conquistar seus movimentos a seu próprio tempo, sem a intervenção direta do adulto, basta proporcionar um ambiente adequado a suas conquistas e uma relação de confiança com o adulto cuidador.

Por volta dos 2 meses, o bebê já é capaz de fixar o olhar nos objetos que despertam seu interesse e assim passa a descobrir os primeiros brinquedos.



Nesta fase, é interessante deixar que ele explore e descubra os detalhes de seu corpo, deixando-o livre por um tempo significativo e sem nenhum objeto por perto.

**Fotografia 19 – Bebê deitado de lado sobre um tapete de crochê**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Próximo dos 3 meses, quando o bebê já é capaz de segurar objetos com uma das mãos, é interessante oferecer brinquedos e materiais os quais ele tenha a capacidade de segurar.

**Fotografia 20 – Bebê deitada na esteira de palha segurando um lenço**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Um lenço, um pedaço de tecido com cores vibrantes, ou objetos tramados com argolas, que sejam leves e não rolem, são boas opções para deixar próximo ao bebê nessa fase.

Para que esta habilidade se desenvolva, a família pode contribuir, colocando os brinquedos e objetos próximos ao bebê, incentivando-os para que sozinhos possam começar a virar e tentar pegar os objetos.

Após conseguir segurar um objeto com uma das mãos, o bebê começa a passá-lo de uma mão para a outra e aos poucos vai ampliando o seu repertório de movimentos manuais, sendo capaz de brincar utilizando as duas mãos. O bebê já consegue agarrar, puxar, bater, sacudir e jogar os objetos, explorando todas as suas possibilidades.

Nesta etapa do desenvolvimento, oferecer bichos e bonecas de pano, objetos compridos, argolas, mordedores de diferentes materiais, utensílios domésticos de silicone ou alumínio, são algumas possibilidades, já que o bebê começou a brincar e segurar os objetos com as duas mãos.

**Fotografia 21 – Bonecas de pano sobre o tapete de crochê com almofadas**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Depois do brincar com as mãos, o bebê começa a brincar com todas as partes de seu corpo e, neste momento, o brincar torna-se mais complexo. Nesta fase, o bebê já consegue mudar de posição e adquire novas posturas, o que lhe proporciona novas e infinitas possibilidades de brincar.

Por volta dos seis meses, quando entra em seu segundo semestre de vida, já podemos ampliar a oferta de objetos e brinquedos para exploração dos bebês, pois já brinca com vários objetos.

**Fotografia 22 – Bebê de bruços sobre um lençol no chão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Alguns exemplos de objetos para esta fase são cestos, potes, objetos com furos e que o bebê possa colocar, tirar, encaixar, medir, pesquisar e explorar. Elementos da natureza e que não ofereçam perigo ao bebê também podem ser selecionados para a brincadeira. É preciso sempre ter atenção para que os objetos não sejam pequenos demais e possam ser engolidos. Enquanto um bebê brinca e explora livremente, é de fundamental importância que um adulto esteja observando-o, ainda que não interfira em sua exploração.

À medida que o bebê amplia seus movimentos e adquire novas posturas, aproximando-se da verticalidade, suas pesquisas em relação aos objetos, materiais e brinquedos tornam-se mais complexas.

**Fotografia 23 – Pés de bebê sobre esteira de palha e materiais do cotidiano**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

É importante observar a necessidade e interesse do bebê em cada fase de seu desenvolvimento, para, assim, proporcionar objetos e brinquedos que favoreçam a sua curiosidade e pesquisa. Quando o bebê começa a engatinhar e se sentar sozinho, necessita ter objetos com estabilidade e que não tombem, para auxiliá-lo a ficar em pé, sem ajuda do adulto, favorecendo sua capacidade de aprender mediante suas necessidades. Em casa, organize um espaço para que o bebê brinque próximo a objetos ou mobiliários que favoreçam a sua verticalidade.

**Fotografia 24 –Bebê de joelhos apoiando-se no nicho**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Por volta dos 12 meses, o bebê se interessa por coleções e gosta de empilhar objetos e assim começam as pequenas construções. Prepare um espaço e coloque brinquedos ou objetos do seu uso cotidiano.

**Fotografia 25 – Bebê brincando com uma colher de metal**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Ofereça vários objetos, de diferentes tamanhos, pesos, cores e texturas, pois favorecem o desenvolvimento sensorial do bebê. Objetos de tecido, madeira, silicone, metal, alumínio, elementos da natureza e até de plástico. Tudo que não machuque o bebê pode ser um material possível de exploração e brincadeira.

**Fotografia 26 – Bebê deitado de costas brincando com cesto de crochê**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Uma caixa de papelão ou até uma folha caída da árvore vira um brinquedo nas mãos de uma criança que deseja conhecer o mundo.

Amplie as possibilidades brincantes do seu bebê, oferecendo materiais que permitam o seu desenvolvimento.

10.1.3 Considerações finais: Como favorecer o desenvolvimento motor a partir de um brincar e movimento livre

**Fotografia 27 – Bebês brincando com materiais naturais**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Quando conhecemos minimamente como se dá o desenvolvimento de um bebê, podemos respeitar cada fase de suas conquistas e assim permitir que explorem o ambiente e aprendam de acordo com as suas potencialidades.

Proporcionar um espaço adequado, com segurança afetiva, liberdade de movimentos e objetos ou brinquedos que favoreçam a experimentação e exploração, favorecem o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento motor dos bebês. Cada criança tem o seu tempo. Ninguém é igual e todos devem ser respeitados de acordo com suas particularidades.

Precisamos estar atentos para não antecipar posturas e forçar o bebê a estar em uma condição que ele não consegue movimentar-se, pois, ao invés de ajudá-lo, prejudicaremos o seu desenvolvimento.

Os danos causados pelas posturas impostas não são apenas no desenvolvimento das habilidades motoras, mas implicam no desenvolvimento mental e da personalidade. É importante que o bebê adquira novas posturas, partindo de sua própria iniciativa, pois assim irá adquirir um conhecimento do próprio corpo, além de desenvolver sua autoconsciência.

**Fotografia 28 – Bebê em movimento livre sobre uma esteira de palha**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Nós não podemos calcular o prejuízo que causamos ao bebê, quando o aprisionamos numa cadeirinha, andador, berço ou até mesmo no colo. O prejuízo não é somente no desenvolvimento da musculatura, mas atinge também a formação do cérebro, que se molda através dos movimentos que a criança realiza por vontade própria nos três primeiros anos de vida.

**Fotografia 29 – Bebês brincando livremente no espaço externo**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Uma criança que tem a possibilidade de crescer com liberdade de movimentos e exploração certamente terá muito mais capacidade para aprender nas diferentes fases de sua vida, pois terá aprendido a desenvolver sua perseverança, autoconfiança, equilíbrio e força de vontade.

**Fotografia 30 – Bebê andando**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)



#### 10.1.4 Referências do Produto 1

BRANDÃO, T. **O brincar, a vida dos bebês**. Um diálogo sobre como brincam os bebês. Recife: Vacatussa, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 abr. 2023.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI/ Organização Paulo Fochi. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

IGNÁCIO, R. K. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar**. O desenvolvimento do movimento da criança pequena segundo Emmi Pikler. São Paulo: Associação Comunitária Monte azul, 2019.

KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**. São Paulo: Omnisciência, 2020.

PIKLER, E. **Moverse em libertad**. Desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea, 1969.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**PRODUTO TÉCNICO 2: MATERIAL DIDÁTICO  
KIT SENSORIAL PARA BEBÊS**

**SANTOS  
2024**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**PRODUTO TÉCNICO 2: MATERIAL DIDÁTICO  
KIT SENSORIAL PARA BEBÊS**

**Produto Técnico:** “Kit sensorial para bebês”, na categoria Material Didático, a ser submetido à Banca Examinadora de defesa de Dissertação do Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Material oferecido aos bebês participantes da pesquisa Intitulada: “O brincar livre dos bebês em espaços potencializadores do desenvolvimento motor”.

**Orientadora:** Profa. Dra. Miria Benincasa Gomes.

**SANTOS  
2024**

## RESUMO

LIMA, Valeria Mariano de. **Kit sensorial para bebês**. 2024. Produto técnico como parte do processo de qualificação para obtenção do grau de Mestre por meio do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

Os objetos e brinquedos oferecidos aos bebês são de grande importância para o seu desenvolvimento e para isto devem oferecer uma gama de possibilidades de exploração, sendo fundamental que ao manipulá-lo possa descobrir suas propriedades distintas. É importante oferecer objetos de diversas materialidades, com pesos, tamanhos, cores e texturas distintas, como: objetos de tecidos, metal, madeira, silicone, borracha, tramas naturais, papelão, alumínio, crochê etc., pois assim o bebê terá oportunidades de explorações e aprendizagens sensoriais diversas. Com o objetivo de oferecer diferentes materiais de exploração para os bebês em ambiente domiciliar, foi entregue o Kit Sensorial composto por materiais de tecidos diversos, crochê, madeira, metal, plástico e papel, ampliando assim as oportunidades brincantes dos bebês e o contato com diferentes materialidades.

**Palavras-chave:** brinquedos, materialidades, bebês e exploração.

## ABSTRACT

LIMA, Valeria Mariano de. **Sensory Kit for babies**. 2023. Technical product as part of the qualification process for obtaining a Master's degree through the Professional Master's Program in Psychology, Development and Public Policy at the Catholic University of Santos, Santos, 2024.

The objects and toys offered to babies are of great importance to their development and for this they must offer a range of exploration possibilities, being fundamental that by manipulating it can discover its distinct properties. It's important to offer objects of various materialities, with weights, sizes, colors and distinct textures, like: tissue objects, metal, wood, rubber, natural plots, cardboard, crochet etc., because so the baby will have opportunities of diverse sensory explorations and so on. With the purpose of offering different exploration materials for babies in home environment, it was delivered the Sensory Kit composed of materials of diverse tissue, crochet, metal, plastic, paper, thus enlarging baby's joking opportunities and contact with different materialities.

**Keywords:** Toys, materialities, babies and exploration.

## 10.2 Introdução

Os objetos e brinquedos a serem oferecidos aos bebês são muito importantes para o seu desenvolvimento, uma vez que através deles o bebê desenvolve seus sentidos, descobre as propriedades e aprende sobre ele, estabelecendo relações de tamanho, peso, cores e formas. Ele aprende na relação que estabelece com os objetos, planejando, fazendo e refazendo suas ações, por meio de suas iniciativas livres e assim pode adquirir conhecimentos e habilidades muito mais complexos do que se fossem ensinados por outra pessoa (Brandão, 2021).

É importante oferecer aos bebês diversos objetos e não só brinquedos convencionais confeccionados geralmente de plásticos ou borrachas, até porque para a criança, brinquedo é tudo que ela pode utilizar com segurança para brincar, o que pode ser um pote, um pano ou até uma panela. Tudo vira brinquedo nas mãos ágeis de um bebê que está pronto para descobrir o mundo à sua volta.

E neste universo de possibilidades, podemos oferecer objetos de diversas materialidades, pesos, tamanhos, cores e texturas, que irão auxiliar o bebê em seu desenvolvimento sensorial, como: objetos de tecidos, metal, madeira, silicone, borracha, tramas naturais, papelão, alumínio, crochê etc. Qualquer objeto que não ofereça perigo e seja possível a sua manipulação de acordo com a fase em que o bebê se encontra de desenvolvimento, pode ser oferecido para o seu brincar. Os bebês, por estarem em fase de descobertas, necessitam de vivências sensoriais diversas para construir sua imagem de objeto e de mundo.

Quanto mais oportunidades de manipular diferentes materiais o bebê tiver, melhor serão suas experiências sensoriais e motoras, pois descobrirão diferentes maneiras de utilizar e testar novas possibilidades com os materiais, potencializando suas descobertas e o sentido das coisas no mundo (Kálló; Balog, 2021).

De acordo com Caçola; Gabbard; Montebelo; Santos (2015) um estudo sobre o desenvolvimento infantil estabeleceu que a disponibilidade de brinquedos de motricidade fina e grossa no ambiente domiciliar, representa oportunidades reais de desenvolvimento para os bebês.

Com o Kit sensorial composto de: mordedores de crochê e tecido, pipa de mão, cones plásticos, lenço de tecido vermelho com bolas brancas, canudos de papelão e copo e colher de metal, os familiares terão oportunidade tanto de oferecer diferentes materiais aos filhos em seu ambiente domiciliar, como entender sobre as diferentes

possibilidades brincantes, pois qualquer material, desde que ofereça segurança e obedeça aos critérios de descobertas e sensorialidade, pode se tornar um brinquedo nas mãos dos bebês e crianças pequenas.

### **10.2.1 Objetivos**

- ✓ Oferecer diferentes materiais e objetos aos bebês a fim de proporcionar vivências sensoriais diversificadas.
- ✓ Ampliar as oportunidades brincantes dos bebês em casa, com materiais e objetos do cotidiano.
- ✓ Garantir que os bebês tenham acesso a diferentes tipos de objetos e materialidades no ambiente domiciliar.
- ✓ Disponibilizar materiais adequados às faixas etárias a fim de promover oportunidades de desenvolvimento motor.

### **10.2.2 Produto técnico 2 - Material didático: kit sensorial**

Dentro de uma instituição de primeiríssima infância, tudo deve ser pensado para poder desenvolver as potencialidades dos bebês e crianças bem pequenas que ali habitam e, portanto, é de extrema importância que se leve em consideração o espaço físico, materiais, brinquedos e mobiliários oferecidos às crianças.

A qualidade das experiências que serão oferecidas aos bebês dentro das instituições de 0 a 3 anos estão estreitamente ligadas a maneira como os espaços estarão organizados e que materiais estarão disponíveis. Estes espaços precisam ser pensados para proporcionar encontros e dialogar com as necessidades dos bebês e sendo assim, os materiais oferecidos fazem grande diferença na composição destes espaços e na qualidade de explorações que serão realizadas (Fortaleza, 2020).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018):

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens.

Desde o ventre materno, os bebês já estão imersos em diversas “sensações intrauterinas” (Tubenchlak, 2020, p. 21) e quando nascem já possuem grande potencial e se o considerarmos como pessoas competentes, passível de direitos e acreditarmos em seu potencial de desenvolvimento, podemos oferecer um universo de possibilidades que os farão interpretar o mundo com curiosidade e exercer suas potencialidades e autonomia.

E entre as possibilidades de desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas estão os materiais e brinquedos que oferecemos a elas, de acordo com a sua faixa etária. Para que o bebê possa conhecer o mundo a sua volta, ele precisa ser apresentado a ele. Os bebês necessitam ter contato com diversos tipos de materiais em suas brincadeiras para assim construírem a imagem dos objetos.

A criança aprende pelo toque e exploração. Quando aperta um objeto ou brinquedo, vai percebendo suas propriedades e assim vai observando o efeito de sua ação sobre eles.

Por meio do sugar, do levar um objeto à boca e do manuseio, os bebês descobrem sobre peso, tamanhos, formas, texturas, sons e cheiros e por esse motivo é importante oferecer diferentes tipos de materialidades às crianças em processo de descobertas, pois gradativamente, ela vai criando o seu próprio repertório de experiências sobre os materiais (Goldschmied, E.; Jackson, S, 2006).

Temos muitos materiais que podem ser oferecidos às crianças e principalmente aos bebês, que estão em fase de descoberta do mundo e que são objetos do nosso cotidiano que possuem formas, texturas e características interessantes para exploração manual, além de proporcionar vivências e experiências diversas. Esses objetos são chamados de materiais não estruturados, materiais de largo alcance, materiais abertos ou até de brinquedos não-brinquedos (Ferreira, A. C.; Daniel, C.; Malavolta, G. A.; Silva, M. O., 2022).

Devido a pesquisa realizada com os familiares (Affordances no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor – Escala bebê (AHEMD-IS), foi constatado que muitos bebês não tinham acesso a uma diversidade de materiais que os ajudassem em seu desenvolvimento motor e sendo assim, foi confeccionado um kit sensorial e entregue aos bebês participantes da pesquisa.

O kit sensorial entregue foi composto de 11 objetos e uma sacola de algodão cru. O manual e o diário da mamãe foram entregues separadamente às mães.



**Fotografia 31 – Kit sensorial**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

#### 10.2.2.1 Mordedores de crochê e tecido

Os mordedores oferecidos no kit foram confeccionados em crochê com linha antialérgica e tecido de algodão de um lado e atalhado de outro, como no caso o mordedor de orelhas.

Tem por objetivo proporcionar o contato com diferentes texturas e materiais fazendo com que o bebê possa experimentar diversas sensações ao levar os objetos à boca ou manuseá-los.,

**Fotografia 32 – Mordedores de crochê e tecido**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

### 10.2.2.2 Pipa de mão

A pipa de mão é um brinquedo sensorial confeccionado com fitas de cetim coloridas amarradas a uma argola de madeira crua e lisa. O brinquedo proporciona além do desenvolvimento sensorial, a motricidade fina, permitindo a exploração de texturas, cores e movimentos variados. É ideal para as investigações sensoriais do bebê, pois permite que agarrem, balancem e descubram também as ações do objeto em contato com o ar.

**Fotografia 33 – Pipa de mão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

### 10.2.2.3 Cones plásticos

Os cones oferecidos são fruto do reaproveitamento de cones de linhas, recolhidos de confecções da região. Por serem um material fácil de ser encontrado e por oferecer diversas possibilidades de investigações aos bebês, foi colocado no kit. Apesar de serem feitos em plástico, eles oferecem diversas possibilidades de investigações, por sua forma, tamanho e diversidade de investigações.

**Fotografia 34 – Cones Plásticos**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

#### 10.2.2.4 Lenço de tecido vermelho de bolinhas brancas

O lenço na cor vermelha e com bolinhas brancas, foi feito com tecido de algodão e no tamanho 35x35, nem tão grande que possa impedir o bebê de brincar e nem tão pequeno que possa oferecer perigo. O lenço é um importante material a ser oferecido aos bebês, principalmente os menores, por ser feito de material leve, possibilitando que os bebês possam agarrar com facilidade. Por ter uma cor contrastante, chama atenção do bebê, que se estiver perto do objeto fará de tudo para agarrá-lo.

**Fotografia 35 – Lenço de tecido vermelho com bolas brancas**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

#### 10.2.2.5 Canudos de papelão

Os canudos de papelão permitem por sua forma, tamanho e textura, diferentes pesquisas. É um material de fácil acesso e descartável e que possibilita constante trocas, assim como qualquer outro material de papelão ao ser oferecido às crianças.

**Fotografia 36 – Canudos de papelão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

#### 10.2.2.6 Copo e colher de metal

**Fotografia 37 – Copos e colheres de metal**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

O copo e colher de metal foram pensados e colocados no kit, pois além de serem um material de fácil acesso às famílias em casa, oferece ricas possibilidades de investigações por oferecer além de pesquisas sonoras diversas, a possibilidade do toque em um material com um tipo de textura lisa e que por ser um ótimo condutor de calor, possibilita diferentes sensações de temperaturas de acordo com o toque, pois a taxa de energia de nosso corpo para o metal ocorre de maneira mais rápida, do que outro tipo de material.

### 10.2.3 Referências do produto 2

BRANDÃO, T. **O brincar, a vida dos bebês**. Um diálogo sobre como brincam os bebês. Recife: Vacatussa, 2021.

CAÇOÇA, P. M.; GABBARD, C.; MONTEBELO, M. I. L.; SANTOS, D. C. C. Further Development and Validation of the Affordances in the Home Environment for Motor Development – Infant Scale (AHEMD-IS). **Physical Therapy**, Oxford, v. 95, n. 6, p. 901-923, jun. 2015. Disponível em: <https://academic.oup.com/ptj/article/95/6/901/2686363?login=false>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERREIRA, A. C.; DANIEL, C.; MALAVOLTA, G. A.; SILVA, M. O. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI/ Organização Paulo Fochi**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORTALEZA, secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O brincar heurístico com objetos. *In:\_\_\_\_\_;* \_\_\_\_\_. **Educação de 0 a 3 anos**. O atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006. Capítulo 1, p.147-160.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IGNÁCIO, R. K. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar**. O desenvolvimento do movimento da criança pequena segundo Emmi Pikler. São Paulo: Associação Comunitária Monte azul, 2019.

KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**. São Paulo: Omnisciência, 2020.

SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro e João, 2018.

TUBENCHLAK, D. **Arte com bebês**. São Paulo: Panda Books, 2020.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**PRODUTO TÉCNICO 3: E-BOOK  
INSPIRAÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER NA EXPERIÊNCIA  
EDUCATIVA DE BEBÊS NA CRECHE - INTERVENÇÕES NOS  
ESPAÇOS E MATERIAIS OFERECIDOS AOS BEBÊS E RELATO DE  
ESTUDO DE CASO**

**SANTOS  
2024**

**VALERIA MARIANO DE LIMA**

**PRODUTO TÉCNICO 3: E-BOOK:  
INSPIRAÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER NA EXPERIÊNCIA  
EDUCATIVA DE BEBÊS NA CRECHE - INTERVENÇÕES NOS  
ESPAÇOS E MATERIAIS OFERECIDOS AOS BEBÊS E RELATO DE  
ESTUDO DE CASO**

**Produto Técnico:** “Inspirações da abordagem Pikler na experiência educativa de bebês na creche – Intervenções nos espaços e materiais oferecidos aos bebês e relato de estudo de caso”, na categoria E-book a ser submetido à Banca Examinadora de defesa de Dissertação do Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Material a ser oferecido em mídia digital para educadores, professores e gestores da rede municipal de Santos, parte da pesquisa Intitulada: “O brincar livre dos bebês em espaços potencializadores do desenvolvimento motor”.

**Orientadora:** Profa.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Miria Benincasa Gomes.

**SANTOS  
2024**



## RESUMO

LIMA, Valeria Mariano de. **Inspirações da abordagem Pikler na experiência educativa de bebês na creche – Intervenções nos espaços e materiais oferecidos aos bebês e relato de estudo de caso.** 2023. Produto técnico como parte do processo de qualificação para obtenção do grau de Mestre por meio do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

Emmi Pikler foi uma pediatra húngara que revolucionou o conceito de desenvolvimento motor livre dos bebês. Em sua trajetória enquanto médica e pesquisadora de bebês, ela inspirou e inspira educadores e instituições de primeiríssima infância a respeitar o ritmo de desenvolvimento livre do bebê. Para ela, o bebê não precisa de intervenção de um adulto, antecipando ou ensinando-lhe posições, pois em liberdade para brincar e se movimentar ele experimenta seus movimentos, o que lhe possibilita um desenvolvimento baseado em iniciativas próprias, tornando-o confiante em suas potencialidades e autônomo, dentro do que tem condições de realizar a partir de sua maturação e oportunidades que o meio lhe oferece. Este Ebook é destinado a educadores, professores e todos os profissionais que atuam na primeiríssima infância e tem por objetivo comunicar a história, trajetória e princípios importantes da Abordagem Pikler referentes ao brincar e movimento livre do bebê. O documento traz intervenções realizadas nos espaços e materiais oferecidos aos bebês de uma escola municipal, a fim de promover o brincar e desenvolvimento motor livre e relato de um estudo de caso de acompanhamento do desenvolvimento motor livre de um bebê a partir do seu brincar.

**Palavras-chave:** brincar livre, movimento livre, Abordagem Pikler, bebês, espaços e brinquedos para bebês.

## ABSTRACT

LIMA, Valeria Mariano de. **Inspirations of the Pikler approach in the educational experience of babies at nursery – Interventions in spaces and materials offered to babies and case study report.** 2024. Technical product as part of the qualification process for obtaining a Master's degree through the Professional Master's Program in Psychology, Development and Public Policy at the Catholic University of Santos, Santos, 2024.

Emmi Pikler was a Hungarian pediatrician who revolutionized the concept of motor development free babies. In her trajectory as a doctor and a baby researcher, she inspired and inspired educators and institutions of the most primary childhood development to respect the baby's free rhythm. For her, the baby doesn't need an intervention of an adult, anticipating or teaching him positions, because in freedom to play and move he experiences his movements, which enables him a development based on his own initiatives, making him confident in his potentials and autonomous, within what he has conditions to perform from his maturity and opportunities that the middle offers him. This E-book is destined for educators, teachers and all professionals who act in the first childhood and have by communicating history, trajectory and important principles of Pikler approach to play and free movement of the baby. The document brings interventions accomplished in the spaces and materials offered to babies from a city school in order to promote the free engine and development and report of a case study of a free motor development from a baby from your play.

**Keywords:** play free, free move, Pikler approach, babies, spaces and toys for babies.

### 10.3 Introdução

Emmi Pikler foi uma pediatra húngara que pleiteou conceitos de extrema importância sobre o desenvolvimento motor, associado à saúde somática, psíquica e a interação do indivíduo com o seu meio (Falk, 2021).

Sua abordagem baseia-se em estudos realizados por ela com diversas crianças as quais teve oportunidade de acompanhar e que a fez chegar à conclusão de que qualquer criança típica conquista seus movimentos sem ajuda direta dos adultos, desde que seja valorizada sua atividade autônoma baseada em suas próprias iniciativas; que ela tenha uma relação de confiança e vínculos afetivos com seus cuidadores; tenha oportunidade de ter consciência dela mesma e do ambiente em que vive, através as relações de cuidados que se estabelecem no cotidiano e apresente um bom estado de saúde, pois uma criança doente, não tem iniciativa para brincar e explorar os espaços (Appell; David, 2021).

No cotidiano da Educação Infantil, principalmente no segmento de 0 a 3 anos, ainda há a presença de práticas que pouco valorizam a potência dos bebês. Na maioria das vezes, eles são considerados como seres totalmente indefesos e que dependem totalmente dos adultos para se desenvolver, sendo assim, todas as propostas oferecidas a eles baseiam-se em práticas socialmente construídas ao longo dos anos e que evocam ações voltadas ao protagonismo dos educadores, que assumem a todo instante o seu papel em “ensinar”.

Pesquisas apontam a problemática que envolve o atendimento de bebês nas creches brasileiras, visto que a atuação dos docentes em creches com bebês até 12 meses de idade ainda se baseiam em concepções assistencialistas onde a rotina é focada na alimentação e higiene (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006; Silva, 2009; Martins, 2009; Ramos, 2011; Oliveira, 2014).

As escolas e instituições que abrigam uma educação voltada ao segmento de 0 a 6 anos necessitam entender que a vida cotidiana deve ser valorizada em toda sua particularidade, pois é através dela que a aprendizagem dos bebês e crianças se desenvolvem. É no cotidiano que se encontram os conteúdos da vida, que se estabelecem as relações e que se aprende sobre a cultura, sendo de fundamental importância que a escola considere a vida cotidiana que emerge diariamente para então atender ao seu compromisso social, pedagógico e político (Fochi, 2023).

A vida cotidiana na creche ainda é pouco compreendida, pois faltam estudos e conhecimento por parte dos(as) professores(as), educadores(as) e profissionais que trabalham na primeiríssima infância para atuar com qualidade neste segmento. As propostas oferecidas aos bebês ainda atendem o modelo de “atividades” oriundos do Ensino Fundamental e Pré-Escola; cuidados pessoais e estímulos muitas vezes invasivos, desconsiderando o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. É preciso conhecimento para realizar as mudanças, das quais só conseguimos através de estudos e pesquisas. Desse modo, mediante a minha atuação como professora em Unidades públicas de Educação no segmento de 0 a 3 anos, por quase 15 anos, resolvi pautar meus estudos no desenvolvimento motor livre dos bebês, partindo dos princípios da Abordagem Pikler, por ser uma Abordagem que respeita profundamente a criança em todas suas particularidades.

Este E-book surgiu como produto técnico do Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos e tem por objetivo comunicar um pouco da história da pediatra húngara Emmi Pikler, os princípios norteadores para o bom desenvolvimento motor, o brincar livre, as intervenções realizadas nos espaços e materiais oferecidos aos bebês em uma Unidade Municipal de Educação, as mudanças de ações dos adultos cuidadores que favorecem o desenvolvimento motor e um relato de estudo de caso.

Espero que esta leitura possa inspirar educadores, professores, gestores e profissionais que atuam na primeiríssima infância a aprofundarem seus estudos na Abordagem Pikler e refletirem a respeito de uma educação de qualidade que verdadeiramente respeite as necessidades dos bebês. Tudo tem um início e, se desejamos mudar nossas práticas, precisamos dar o primeiro passo e só assim encontraremos um lindo caminho a percorrer. Quando colocamos em prática os ensinamentos deixados por Pikler em nosso cotidiano, surpreendemo-nos ao perceber as mudanças que ocorrem em pouco tempo no desenvolvimento dos bebês e que farão toda diferença para o resto de suas vidas.

### **10.3.1 Objetivos**

- ✓ Introduzir a história da pediatra húngara Emmi Pikler.

- ✓ Informar profissionais da primeiríssima infância sobre a importância do movimento e do brincar livre proposto na Abordagem Pikler.
- ✓ Relatar interferências realizadas nos espaços e materiais de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de período integral.
- ✓ Comunicar mudanças de ações dos adultos cuidadores que favorecem o desenvolvimento motor dos bebês.
- ✓ Expor um estudo de caso para acompanhamento do desenvolvimento motor de um bebê.

### **10.3.2 Produto desenvolvido - E-book: inspirações da abordagem Pikler na experiência educativa de bebês na creche - Intervenções nos espaços e materiais e relato de estudo de caso.**

10.3.2.1 Emmi Pikler - uma pediatra que revolucionou os cuidados e desenvolvimento de bebês e crianças institucionalizadas

Emilie Madeleine Reich nasceu em 9 de janeiro de 1902, em Viena, na Áustria. Com apenas 6 anos, mudou-se com seus pais: um artesão e uma professora para Budapeste. Aos 12 anos, Emmi ficou órfã de mãe e foi criada por seu pai.

Emilie Reich voltou para sua cidade natal em Viena para estudar medicina e, em 1927, obteve sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário com o médico e professor Clemens Von Pirquet e estudou cirurgia pediátrica com Hans Salzer, cirurgião pediátrico do Hospital Infantil Mautner Markhof (Falk, 2021).

Em seus estudos, familiarizou-se com a concepção de fisiologia e de prevenção. Para ela, a investigação em fisiologia implicava na observação do funcionamento do organismo em seu meio natural, o que determinou todas suas atividades futuras. A pediatra não acreditava que a prevenção consistisse em utilizar métodos profiláticos contra as doenças, mas sim proporcionar condições adequadas de vida e desenvolvimento. Para Emmi, a saúde somática e psíquica e a interação do indivíduo com o seu meio, desde o primeiro momento, eram fatores determinantes para o desenvolvimento, pois integravam-se indissociadamente.

Com seus mestres Pirquet e Salzer, aprendeu a ter uma visão diferenciada sobre os bebês, o que implicou em toda a sua maneira de enxergar a criança pequena.

Os jovens médicos aprendiam desde o preparo dos alimentos, até maneiras de examinar as crianças e aplicar um determinado tratamento da maneira mais agradável possível, não as fazendo chorar e as tocando com gestos delicados. As crianças doentes não deveriam ser obrigadas a comer mais do que aceitassem voluntariamente, não precisavam passar os dias deitadas na cama, mas poderiam ir para espaços com jogos, a depender de seu estado físico ou doença. Priorizava-se um certo conforto na maneira de vestir os bebês, que já era bem diferente da época. Ajustavam-se as fraldas para que se formasse calças compridas e as crianças pudessem se movimentar com liberdade. As crianças passavam muitas horas do dia, tanto no verão, quanto no inverno, ao ar livre, em varandas, janelas que haviam se transformado em sacadas.

Enquanto estudava, Pikler observou que a estatística de acidentes entre as crianças do bairro operário era menor do que a das crianças dos bairros ricos. Havia muito mais acidentes com crianças das famílias ricas e superprotegidas o que fez com que Emmi Pikler se convencesse de que as crianças que tinham a oportunidade de mover-se com liberdade e sem restrições eram mais prudentes, pois já haviam aprendido a melhor maneira de cair, enquanto as crianças superprotegidas e com limitações de movimentos apresentavam mais riscos, por falta de experiência em suas capacidades e limites.

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências de suas próprias capacidades e de seus limites (Falk, 2021, p. 26).

Apesar de os filhos de operários terem maiores experiências de movimento, enquanto bebês, o tratamento em relação aos movimentos era igual em todas as classes sociais, pois não se acreditava na autonomia do bebê. Em todos os lugares limitavam o movimento dos recém-nascidos, colocando-os em berços ou camas estreitas e impossibilitando-o de movimentos durante muitos meses. Depois ensinavam-lhe várias posições, colocando-os sentados ou de pé para andar, além de exercícios para agachar, esticar braços etc.

Emmi Pikler não acreditava que um bebê passivo pudesse se tornar ativo com ajuda de um adulto e tão pouco que este necessitasse estimular a criança em diferentes fases de seu crescimento para que ela pudesse se desenvolver, mas sim

respeitar o seu ritmo individual e criar condições desde o nascimento, assegurando sua autonomia e possibilidades de movimento e brincadeira independente.

“(…) caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento” (Falk, 2021, p. 26).

Em 1930, Emmi casou-se com o pedagogo, matemático, economista, estatístico, professor universitário e doutor em economia Péter Gyorgy Pikler. Em 1931, mudaram-se para Trieste, na Itália, onde nasceu a primeira filha do casal: Anna Tardos.

Peter, enquanto pedagogo, compartilhava com Emmi Pikler seu interesse pelo desenvolvimento infantil e acreditava que as crianças deveriam seguir seu próprio ritmo de desenvolvimento. Sendo assim, decidiram que poderiam permitir um desenvolvimento saudável a sua filha primogênita e resolveram não acelerar etapas, mas sim criar condições para que ela tivesse possibilidade de espaços e lugares para se desenvolver naturalmente, com liberdade de movimentos, brincadeiras independentes e fundamentadas em um relacionamento de segurança, com muito respeito e gentileza.

Emmi Pikler colocou todos os seus conhecimentos de pediatria na educação de sua filha Anna Tardos, que correspondeu a todas suas hipóteses em seu desenvolvimento, o que a fez trabalhar como pediatra de família, por mais de 10 anos com a educação de mais de 100 bebês e crianças pequenas na Áustria, onde ela prestava assessoria com base em suas observações aos pais dos bebês (Falk, 2021).

A experiência deste trabalho de apoio às famílias fez com que estas passassem a acreditar na capacidade de desenvolvimento de seus filhos, sem sua constante intervenção. As crianças tinham liberdade de movimento, de brincadeira e era respeitado o seu ritmo de dormir, despertar e alimentar-se. Tudo era feito de acordo com o ritmo e necessidade de cada criança. Nada que as crianças não pudessem realizar por iniciativa própria era imposto.

Os momentos de trocas, banho e alimentação eram fundamentais para a criação de vínculos com os filhos. Os pais convenceram-se de que não precisavam ficar sempre próximos às crianças ou fazendo alguma coisa com elas para serem bons pais.

Eles constataram que, durante as atividades independentes e sem suas intervenções, as crianças adquiriram experiências muito ricas. Descobriram o quanto era importante observar e acompanhar o desenvolvimento dos filhos e aprenderam a

estreitar as relações quando estavam próximos à criança. Deram maior qualidade às relações e aos vínculos afetivos, o que, consecutivamente, proporcionava maior segurança às crianças que não necessitavam da presença dos pais diretamente, pois se sentiam confiantes em suas iniciativas autônomas (Falk, 2021).

#### 10.3.2.2 A Instituição Lóczy

Depois de 10 anos de sua experiência em pediatria familiar, em 1946, Emmi Pikler foi dirigida a Lóczy, a convite do governo húngaro. Era uma instituição de acolhimento de crianças órfãs, localizada em uma rua com o mesmo nome, em Budapeste. O momento era muito particular e histórico, pois tratava-se do fim da segunda guerra mundial.

Ao chegar ao local, ficou espantada com a falta de estrutura e condições para receber as crianças, além da postura dos profissionais em “acolher” e “cuidar” das crianças que ali estavam. Pikler, então, resolveu levar princípios das experiências adquiridas com o seu trabalho como pediatra com as famílias, além de sua experiência como mãe, para a instituição. Era o começo de uma grande revolução.

Ela queria provar que o seu sistema de educação de bebês daria certo também com crianças criadas em instituições e longe de seus pais. Para isso, bastaria criar condições para que os bebês e crianças bem pequenas pudessem ter um desenvolvimento favorável, tanto do ponto de vista físico, quanto psíquico.

Pikler estava convencida de que a solução para a educação destas crianças estava nos princípios e métodos que foram utilizados e observados durante o seu trabalho com a educação das famílias, além da possibilidade de poder realizar observações longitudinais sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças saudáveis em suas condições de desenvolvimento (Falk, 2021).

Para a implantação de seus métodos na instituição, precisou resignificar o ambiente físico, organizar condições para receber as crianças e ensinar as cuidadoras a serem receptivas com os bebês.

No instituto Lóczy, Emmi Pikler percebeu que as cuidadoras não se ocupavam como deveriam do cuidado com as crianças. Realizavam os cuidados sempre com pressa para se ocuparem de outros afazeres, então contratou Maria Reinitz, uma professora de jardim de infância e enfermeira de seu consultório, para ajudá-la no instituto.



Após três meses de iniciados os trabalhos, resolveram despedir todo pessoal que trabalhava na instituição e contrataram jovens sem nenhuma formação profissional, mas que estivessem interessados na educação de crianças pequenas. Elas ensinaram às jovens a maneira como deveriam receber, alimentar, dar banho e trocar as roupas dos bebês e crianças sem pressa, ocupando-se delas com afeto, atenção, gestos delicados, ou seja, que pudessem considerar a criança com todas as suas especificidades e não como um objeto.

Emmi considerava a criança sensível a tudo que lhe acontecia, sendo assim, quem se ocupava das crianças deveria ter um olhar atento e voltado a compreender tudo que os gestos e posições do corpo do bebê queriam comunicar. Ela ensinou às novas cuidadoras que, quando fossem atender um bebê, deveriam conversar com ele a fim de prepará-los para tudo que iria acontecer. Por exemplo, durante o banho, deveriam conversar sobre o que estariam realizando com as crianças e sempre pedir a sua colaboração nas ações realizadas por elas, ainda que no momento não fossem capazes de cooperar, com o tempo passariam a entender e ajudar com os gestos das cuidadoras.

Nada deveria ser imposto às crianças sem que tivessem vontade, mas deveriam motivá-las para que tivessem vontade de fazer o que se esperava delas. Nunca poderia antecipar as posições e movimentos das crianças e tão pouco colocá-las em posições as quais ela não estivesse experimentado por vontade própria, ou seja, em posições as quais não estivesse preparada para ficar (Falk, 2021).

As crianças deveriam ter movimento livre e ficar nos berços, apenas enquanto dormiam. No mais, deveriam estar em locais onde pudessem brincar de maneira autônoma e sem intervenção do adulto.

Emmi Pikler dizia que: “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios, adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (Falk, 2021, p. 34).

As cuidadoras se ocupavam em anotar tudo que acontecia com as crianças e trabalhavam em sistema de cooperação umas com as outras. Tudo era acompanhado atentamente e anotado. Cada passo do desenvolvimento, por menor que fosse, era registrado, o que servia para justificar as ações oferecidas às crianças.

Com as anotações e observações, compreenderam que as crianças saudáveis não precisavam ser estimuladas a sentar, engatinhar, andar ou brincar, mas poderiam se desenvolver com liberdade e alegria, quando eram oferecidas condições para isso.

Além disso, um fator de grande importância eram os vínculos estabelecidos entre as cuidadoras e as crianças, os quais proporcionavam segurança a elas, que poderiam brincar e realizar explorações com liberdade, pois se sentiam confiantes de seus atos. As crianças sabiam que teriam um momento de cuidado e atenção somente com a educadora e, assim, mesmo que não tivessem com ela, sentiam-se seguras, pois já tinham estabelecido vínculos de segurança.

Pikler observou em suas pesquisas que a intimidade e o vínculo que o adulto estabelecia com a criança, enquanto cuidava dela, tinha profundo valor em seu desenvolvimento integral e, por isso, acreditava que ele deveria construir uma consciência sobre suas ações enquanto se ocupava da criança. Os momentos de higiene pessoal, alimentação e sono deveriam ser pautados em protocolos de estabilidade, onde os cuidados sempre pudessem acontecer da mesma maneira e não em processos rápidos e mecânicos.

A eficácia da abordagem pode ser comprovada, com o passar dos anos, pois pesquisas longitudinais mostraram que mesmo depois de adultos, as crianças atendidas em Lóczy, mantiveram um bom desenvolvimento físico e mental. Elas não apresentavam sinais de hospitalismo, não eram apáticas ou apresentavam atrasos no desenvolvimento afetivo, intelectual ou motor, fato comum em crianças que passam muito tempo internadas em abrigos e hospitais, por não serem construídos vínculos saudáveis e seguros (Soares, 2020).

Em Lóczy, Pikler, com todos seus conhecimentos sólidos, rompeu com a tradição de hospitais e abrigos da época para bebês e crianças sem famílias, onde imperava a impessoalidade, os cuidados rápidos, sem vínculos, e realizados sem reflexão.

O trabalho em Lóczy se fundamentou em 4 princípios diretores que sustentam a abordagem Pikler até os dias atuais que são: a valorização da autonomia do bebê através de suas próprias iniciativas (movimento e brincar livre); o vínculo afetivo entre cuidador/educador de referência e a criança; a tomada de consciência de si e de seu ambiente e um bom estado de saúde (Appell; David, 2021).

Pikler dirigiu o instituto Lóczy por cerca de 40 anos, acompanhando, estudando e descrevendo as ações realizadas com as crianças e enriquecendo assim sua pesquisa científica. Influenciou e continua influenciando com seus estudos e práticas, muitas instituições no mundo inteiro, que buscam em sua abordagem uma forma mais respeitosa em cuidar e educar bebês e crianças de 0 a 3 anos. O “modelo Lóczy” é

estudado por diversos profissionais e os princípios da Abordagem Pikler são multiplicados por diversas instituições e famílias, como referencial no cuidar e educar bebês (Soares, 2020).

Pikler faleceu em 1984 e, em 1986, o instituto passou a carregar o seu nome. A instituição foi sendo lentamente desativada a partir do ano de 2006, quando a União Europeia instituiu o fim dos abrigos. Em 2011, os últimos abrigados foram transferidos e desde então funciona como um Centro de Educação Infantil e abriga também a Associação Pikler-Lóczy, voltada para estudos, divulgação da abordagem e formação de educadores, médicos, psicólogos e estudiosos sobre o tema. O instituto é dirigido pela psicóloga infantil Anna Tardos, filha de Emmi Pikler, que leva o legado de sua mãe (Soares, 2020).

### 10.3.2.3 O desenvolvimento motor livre do bebê na perspectiva de Emmi Pikler

#### 10.3.2.3.1 Anseios de uma sociedade pós-moderna

Na sociedade pós-moderna, muitas são as indagações e ansiedades quanto ao desenvolvimento dos bebês. Há medos e inseguranças dos pais e educadores sobre seguir o “senso comum”, ou orientações deste ou daquele profissional especializado em como atuar na educação e desenvolvimento dos bebês.

A necessidade de estudar e se informar sobre as novas pesquisas e avanços da Ciência nos motiva a encontrar um equilíbrio que nos oriente a melhor maneira de cuidar e educar os bebês, tanto no seio da família, como nas instituições de ensino.

Familiares anseiam por ver seus bebês se sentarem, ficarem em pé, andar, falar e toda essa ansiedade é amparada pela indústria capitalista e a mídia. A todo momento surgem novos modelos de brinquedos, objetos e aparelhos, que prometem acelerar o desenvolvimento das crianças e assim facilitar a vida de quem se ocupa dos cuidados e educação dos bebês. As famílias e instituições de educação, valem-se de tais objetos, na sensação de estarem ajudando no desenvolvimento dos bebês, porém se esquecem de considerar as reais necessidades da criança em desenvolvimento.

Será mesmo que ser balançado em um bebê-conforto ou cadeirinha que balance para dormir e ali permanecer sentado por horas, realmente irá ajudar o bebê a adormecer mais rápido ou ter um sono tranquilo? Oferecer um andador quando a

criança começa a ficar de pé, para tentar antecipar etapas e ajudá-la a andar, é realmente necessário? Deixar o bebê de lado, de bruços ou de barriga para cima? O que é melhor para que a criança desenvolva sua musculatura mais cedo?

Essas e outras indagações e dúvidas passam a todo momento pela cabeça de pais e educadores, pois ainda enxergamos os bebês como frágeis, impotentes e incapazes. Não confiamos em sua capacidade de aprender e descobrir o mundo ao seu redor e muito menos em descobrir seus próprios movimentos dentro de seu ritmo e com autonomia, então criamos argumentos para justificar que precisamos ensiná-lo a cada passo de sua vida, para que ele possa se desenvolver.

E assim, nós adultos acabamos acelerando o ritmo de desenvolvimento dos bebês, deixando-os ansiosos, insatisfeitos, inseguros e sentindo-se incapazes. A maneira como educamos e nos ocupamos dos cuidados dos bebês revela a concepção de criança que temos em nossa sociedade.

E neste cenário de incertezas e inseguranças, a proposta da Abordagem Pikler nos abre um caminho de possibilidades para enxergar o bebê com toda sua potência e respeitá-lo em toda sua inteireza. Após dirigir um abrigo para crianças de 0 a 3 anos e estudar minuciosamente mais de 2000 crianças ao longo de sua carreira, ela chegou à conclusão de que qualquer criança típica conquista seu desenvolvimento motor naturalmente e em liberdade de movimentos, sem ajuda do adulto.

Para Pikler (1969), o desenvolvimento motor acontece de maneira espontânea, através da atividade autônoma do bebê e dependendo da sua maturação orgânica e nervosa. Com sua pesquisa sobre o desenvolvimento motor livre dos bebês, Pikler conseguiu provar que mesmo crianças institucionalizadas nos primeiros anos de vida podem se tornar adultos equilibrados e com comportamento social saudável.

Diante destas evidências, vale ressaltar a importância de como ocorre o desenvolvimento motor do bebê a partir do movimento e brincar livre, na perspectiva da Abordagem Pikleriana.

O desenvolvimento humano é um processo crucial que começa desde a concepção do ser humano e só termina com a morte. Enquanto vive, o ser humano está em constante desenvolvimento.

É na primeira infância que acontece o desenvolvimento das estruturas e circuitos cerebrais, assim como a aquisição de capacidades que irão permitir habilidades complexas no futuro. A criança aprende em contextos de relacionamentos afetivos seguros e nas relações que estabelecem com o meio, o que afeta os aspectos

de seu desenvolvimento. Um desenvolvimento saudável na primeira infância é fator determinante para que a criança viva bem e alcance um potencial pleno em seu futuro (Núcleo Ciência pela Infância, 2014).

O desenvolvimento cerebral se inicia na gestação entre a segunda e terceira semana após a concepção do bebê. Neste período, formam-se as primeiras células cerebrais (neurônios) e as conexões entre eles, formando as sinapses. Ao nascer, o bebê tem aproximadamente cerca de 100 bilhões de neurônios e pouquíssimas sinapses, porém ainda se encontra em formação e continuará passando por transformações até a sua maturação. Através da “sinaptogênese”, as sinapses entre os neurônios se multiplicam e chegam a 700 novas conexões por segundo, em algumas áreas, no segundo ano de vida. As sinapses mais utilizadas se fortalecem, enquanto as não utilizadas enfraquecem e desaparecem, ocorrendo a chamada “poda sináptica” (NCPI, 2014).

Outro processo importante que acontece após o nascimento é a “mielinização”. A mielina é uma substância de gordura e proteína que envolve o prolongamento dos neurônios e facilita a condução do impulso elétrico, melhorando a comunicação neuronal.

A construção dos circuitos cerebrais depende das experiências que o bebê irá ter nos primeiros meses e anos de sua vida que são altamente influenciadas pelo meio em que vive e pela qualidade dos vínculos que estabelece com seus cuidadores. As experiências, tanto positivas, quanto negativas, irão influenciar todos os aspectos de sua vida futura, tanto na área da saúde, quanto na área social, cognitiva e emocional, ou seja, em todo seu desenvolvimento integral (NCPI, 2014).

O desenvolvimento humano pode ser compreendido por um conjunto de processos de transformações, mudanças e expansões que ocorrem ao longo da vida e que acontecem por meio do crescimento, maturidade e aprendizado (Chaves; Lima; Mendonça; Custódio; Matias, 2013). É a construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva para a realização de funções cada vez mais complexas (NCPI, 2014).

Já o desenvolvimento motor é um conjunto de mudanças contínuas que ocorrem no desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. Ele é dinâmico e envolve fatores genéticos, de maturação, o meio no qual o indivíduo está inserido, o modo como ele interage com esse meio através das relações que estabelece, além das oportunidades de desenvolvimento que recebe (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Em seu livro “Mover-se em liberdade” (1969), Pikler relatou que o desenvolvimento motor acontece de maneira espontânea, mediante o movimento livre do bebê, levando-se em conta a sua maturidade nervosa e orgânica. Bebês com boa saúde física e psíquica e que têm oportunidade de se mover com liberdade, conseguem passar por todas as fases de desenvolvimento motor por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-las a sentar, engatinhar ou andar. Para Pikler, é inviável adiantar qualquer postura do bebê, sem que ele tenha conquistado por si próprio.

A intervenção do adulto não é condição para o desenvolvimento motor da criança. Não é necessário estimulá-la para que ela adquira certa postura corporal, pois em condições de movimento livre a fará por conta própria. Para isso, é preciso que o adulto respeite o tempo de desenvolvimento motor do bebê, não antecipe etapas e não intervenha em seus movimentos.

“O processo de desenvolvimento motor do bebê já está escrito no DNA” (Soares, 2020, p. 51). Ele irá acontecer independente de ensinamentos de posturas, se o cuidador ou educador respeitar o seu processo de desenvolvimento e oferecer um espaço adequado para ele possa se movimentar em segurança, apoiando-o em suas conquistas.

A primeira observação de Pikler foi com sua filha Anna Tardos, que pode explorar e descobrir seu corpo e movimentos livremente, sem a intervenção de um adulto. A partir da observação da felicidade da própria filha nas descobertas de cada novo movimento que aprendia, na perseverança de tentativas, cuidado com que ela experimentava novas posições, além da beleza dos movimentos que adquiria por conta própria, Emmi Pikler resolveu aprofundar seus estudos (Ignácio, 2019).

Ela iniciou um estudo sistemático, baseando-se em observações longitudinais de crianças que foram privadas do contato com seus familiares, provisoriamente ou permanentemente, e foram criadas em um Instituto Lóczy, em Budapeste, com o objetivo de evitar efeitos de hospitalização.

Para desenvolver um atendimento personalizado e que amenizasse a falta de contato com a família, Pikler desenvolveu um ambiente personalizado, onde cada criança pudesse criar vínculos seguros com seus cuidadores de referência, fosse tratada com cuidado e atenção de acordo com as necessidades de sua idade e, principalmente, tivesse liberdade de movimentos. Para ela, a função motora do bebê

se organiza através de movimentos orientados para estabelecer conexões com o mundo ao seu redor (Pikler, 1969)

Desde o útero, toda experiência do bebê é corporal, ou seja, passa pelo corpo e ele necessita de movimento e ação para se desenvolver. Assim como todo tipo de desenvolvimento, o motor depende de fatores genéticos e da maturação, porém a maneira como o adulto conduz o seu relacionamento com o bebê é de extrema importância para que ele crie vínculos positivos e sinta-se seguro para explorar o ambiente. Uma criança emocionalmente sadia, que tenha construído vínculos afetivos sólidos, sente-se capaz para experimentar seus movimentos e estabelecer relações com o espaço e os objetos ao seu redor (Soares, 2020).

É através do movimento que a criança aprende sobre o mundo que a rodeia. Ela tem necessidade de movimentar-se, pois, por meio desta ação, vai conhecendo o mundo e adquirindo sua independência. Pikler observou que crianças que se movem em liberdade seguem a mesma sequência de posições que se baseiam na maturidade biológica e, dificilmente, pulam etapas.

O desenvolvimento motor acontece seguindo dois princípios: céfalo-caudal (da cabeça para baixo) e próximo-distal (do centro para as extremidades), sendo assim, as partes do corpo mais próximas da cabeça e do eixo corporal são controladas antes daquelas que estão mais distantes (Haywood; Getchell, 2016).

Primeiro o bebê firma a cabeça, depois vira o tronco e só depois irá começar o controle das pernas, seguindo os princípios do desenvolvimento motor. Sendo assim, como observou Pikler, o desenvolvimento motor irá acontecer em uma criança com um desenvolvimento típico, mesmo que ela não seja ensinada, pois faz parte das etapas do seu desenvolvimento.

Partindo do princípio de que o desenvolvimento humano acontece em função de uma maturação e começa com a sustentação da cabeça, não nos cabe antecipar os movimentos e posturas dos bebês, pois, ao invés de ajudá-los, prejudicaremos a qualidade de seus movimentos, visto que ele deixará de experimentar o equilíbrio por si próprio.

Quando antecipamos posturas e colocamos o bebê para sentar-se, ficar em pé ou andar, sem que tenham conquistado tais movimentos, eles se sentem inseguros e tornam-se dependentes do adulto para movimentá-lo na posição que desejam, limitando, porém, sua autonomia e dificultando o seu brincar. Os danos causados

pelas posturas impostas não são apenas no desenvolvimento das habilidades motoras, mas implicam no desenvolvimento mental e da personalidade (Pikler, 1969).

No desenvolvimento do psiquismo, a iniciativa da criança assumida na atividade motora tem papel fundamental no conhecimento do próprio corpo, na sua autoconsciência, na percepção de sua eficiência, na sua aprendizagem e no reconhecimento espaço-temporal do ambiente (Pikler, 1969).

Quando a criança tem atividade motora livre e as posturas são advindas de sua própria conquista, isso favorece o desenvolvimento de seu psiquismo, pois suas iniciativas têm papel fundamental no reconhecimento de seu corpo, na sua autoconsciência, na percepção de sua eficiência, na sua aprendizagem e no reconhecimento espaço-temporal do ambiente (Pikler, 1969).

Os bebês que alcançam suas posturas por sua própria iniciativa apresentam o desenvolvimento de seus movimentos de maneira contínua e com um ritmo regular. Demonstram satisfação a cada novo movimento conquistado, pois são frutos de muita experimentação e conquista individual autônoma. Manifestam, ao longo de suas experiências motoras autônomas, uma boa qualidade na coordenação, movimentos harmoniosos, flexíveis, equilibrados e seguros (Soares, 2020).

Através da liberdade de movimentos, o bebê desenvolve sua autonomia, o que é fundamental para que estruture uma personalidade competente, sinta-se confiante em seu potencial e tenha uma percepção de sua própria eficiência. Crianças que se movimentam com liberdade, em geral são ativas, satisfeitas, felizes e mantêm uma relação excelente com a família, ambiente e cuidadores (Falk, 2021).

Emmi Pikler (1969) observou em suas pesquisas que os bebês passam por basicamente 10 fases do desenvolvimento motor. Na primeira, o bebê que está deitado de costas na superfície vira de lado e retorna à posição inicial. Na segunda, ele vira de bruços. Na terceira, passa da posição de bruços para a de costas, com voltas alternadas.

Na quarta, começa a se arrastar sobre o ventre e, na quinta, começa a engatinhar. Na sexta começa a sentar, na sétima fica de joelhos, volta a ficar de quatro ou se senta, na oitava fica de pé, na nona anda sem apoio e na décima anda com segurança.

Pikler (1969) observou em sua pesquisa com 722 bebês que as fases 1,2,3 se manifestam sequencialmente, uma após a outra, assim como as fases 9 e 10. Já as fases 4,5,6,7 e 8 variam, embora sempre apareçam depois da fase 3 e antes da fase



9. A fase em que o bebê fica de joelhos (7ª), sempre precede a que fica em pé (8ª) e as fases 5 e 6 (engatinhar e senta-se) aparecem na mesma época. Quanto às fases 6 e 8 (sentar-se e ficar em pé), 90% dos casos apareceram nesta ordem e apenas em 10% dos casos acontece o inverso ou manifestam-se na mesma semana.

Também foram observadas posições intermediárias para justificar as diversas maneiras em que os bebês encontram-se para sentar-se em três apoios, antes de adquirir estabilidade na posição sentada (Soares, 2020).

Porém, para que o bebê possa se desenvolver com liberdade e autonomia de movimentos e as etapas de coordenação motora ocorram satisfatoriamente, é essencial que sejam levados em consideração o vínculo afetivo com o educador referência, a organização de um entorno adequado às necessidades dos bebês (espaços), roupas adequadas, brinquedos e mobiliários (Pikler, 1969).

#### 10.3.2.4 Princípios para um bom desenvolvimento motor

##### 10.3.2.4.1 A importância do vínculo afetivo e o papel do educador referência

O vínculo afetivo do bebê com a mãe começa a se estabelecer ainda no útero e vai progredindo com o desenvolvimento do bebê durante a gestação. Após o nascimento, as primeiras relações irão se constituir através de seus primeiros relacionamentos de cuidados e afetos com sua mãe ou com os adultos que exerçam a função de cuidadores.

O cuidado que a mãe dedica à criança nos primeiros anos de vida é fundamental para que ela cresça confiante em si e no mundo que a rodeia. As experiências afetivas nos primeiros anos de vida é que irão promover a construção do apego, pois, através dos cuidados, afeto e atenção que recebe, irá construir uma relação de confiança com quem cuida. A criança precisa de outra pessoa para construir uma relação de confiança e de segurança, com quem aprenderá a mediar as suas futuras relações (Vieira, 2020).

John Bowlby (2006), psiquiatra e psicanalista, fundador da Teoria do Apego, estudou a relação entre mãe e filho pois ele acreditava que só através de um relacionamento saudável, amoroso e seguro, o bebê teria um bom desenvolvimento psicológico e caso este relacionamento não pudesse ser estabelecido, provocaria efeitos maléficos no desenvolvimento da personalidade da criança futuramente. O

modelo de apego que é desenvolvido na infância tem influência na maneira como os pais ou cuidadores substitutos se relacionam com as crianças e irão afetar nas relações futuras.

O relacionamento da criança com os pais no início a vida é causado por sinais inatos, que buscam proximidade e só com o passar dos anos, dependendo da consistência dos cuidados, sensibilidade e responsividade dos cuidadores é que um verdadeiro vínculo afetivo se desenvolve, por isso as primeiras relações de apego na infância, irão afetar o estilo de apego no adulto.

Para o bebê, essa relação de apego trata-se de sua sobrevivência, uma vez que ele não possui autonomia para sustentar-se sem o adulto e dependendo da qualidade dos vínculos estabelecidos, ela irá formar as representações mentais baseadas em suas experiências relacionadas às percepções do ambiente, de si e das figuras de apego (Bowlby, 1969, 1990, 1973, 1980 *apud* Dalbem; Dell'Aglio, 2005).

A criança desenvolve um modelo interno de si, dependendo de como foi cuidada. Mais tarde este modelo internalizado permite a criança que foi cuidada em ambiente seguro, ser um adulto que acredite e confie em suas potencialidades, bem como ser independente e explorador de sua liberdade.

Donald Woods Winnicott, pediatra, psiquiatra e psicanalista, também fala sobre a importância do apego na criança. Sua teoria aborda as relações entre a mãe e o bebê, como as mais importantes do início das relações afetivas. Ele demonstrou grande interesse nessa relação, pois acreditava que no início mãe e bebê estão unidos de uma tal maneira que a mãe é o bebê e ele é a mãe (Winnicott, 1999, p. 9).

Winnicott acreditava que para a criança se desenvolver emocionalmente saudável, ela necessitava da presença do outro ser humano, de preferência sua mãe, e que esta viesse lhe proporcionar condições suficientemente boas para isso. Ele traz a ideia da mãe "suficientemente boa", como sendo aquela que assiste e auxilia o filho no seu desenvolvimento, suprimindo as suas necessidades. A mãe se adapta e procura entender a necessidade do bebê e assim vai lhe apresentando o mundo aos poucos, facilitando o seu processo de desenvolvimento. Porém, a expressão "mãe suficientemente boa", compreende também o processo de frustração do bebê, quando a mãe dá condições para que ele caminhe rumo à independência.

A abordagem Pikler conversa com as teorias de apego Bowlby e Winnicott, quando menciona a formação de vínculos afetivos entre o educador (a), cuidador (a) e o bebê, como fator de extrema importância para o seu desenvolvimento saudável,

pois é a partir de uma relação de segurança com o adulto que se ocupa dos cuidados com o bebê, que ele se sente seguro e confiante para explorar seus movimentos e criar relação com o espaço, as pessoas e os objetos ao seu redor. Pikler conseguiu provar que com uma boa base de vínculos com seus cuidadores, os bebês não teriam problemas de afeto em suas relações futuras, por não terem convivido com seus familiares.

Atualmente, quando os bebês são deixados aos cuidados de outras pessoas ou instituições cada vez mais cedo, faz-se necessário que os profissionais que atuam nestas instituições de 0 a 3 anos (creches) ou abrigos, reconheçam a importância de oferecer os melhores cuidados possíveis, visto que as crianças estão sendo separadas do convívio materno cada vez mais cedo.

Se considerarmos uma criança potente, capaz e protagonista desde o nascimento, podemos nos colocar à sua disposição para encorajá-la em suas conquistas e não a ensiná-la. Na abordagem Pikler, o vínculo afetivo com o adulto que cuida é fundamental para o desenvolvimento de uma criança segura de si mesma e que consiga se desenvolver com autonomia (Soares, 2020).

Poder manter e estabelecer relações estáveis, contínuas e seguras entre as crianças e um número reduzido de adultos de referência é importante pois possibilita a segurança afetiva, permitindo à criança estar aberta para o conhecimento do mundo externo (Falk, 2022).

É imprescindível estabelecermos vínculos afetivos com o bebê, desde o início de sua vida, pois ele apresenta grande potencial de interação e o estabelecimento de vínculos gera uma relação de confiança e colaboração. A interação deve ser saudável, cuidadosa e consciente por parte do adulto.

Mas quem é o adulto de referência do bebê? Depende muito do ambiente em que o bebê se encontra. Em seu lar, pode ser o pai, a mãe ou outro adulto que cuide dele e nas instituições, abrigos, creches e escolas, o educador referência é aquele adulto (educador ou professor) que se ocupa do bebê, tanto nos aspectos físicos quanto pedagógicos. É uma pessoa sensível, flexível e que passa segurança e estabilidade nas relações que estabelece com a criança; um adulto que respeita o tempo, o espaço e as condições de atuar. Quando é oferecido segurança e estabilidade para criança, ela irá vivenciar a ausência de forma progressiva, sem perder a sua confiança no adulto.

Segundo Freitas (2023), os bebês e crianças pequenas que passam muito tempo em uma unidade educativa necessitam ter relações estáveis, contínuas e profundas com um número de adultos constantes para garantir a qualidade do vínculo e das interações. Só com uma relação afetiva e segura, construída através do reconhecimento mútuo, é capaz de impulsionar a criança a aprender, a estar com o outro e explorar o ambiente.

O adulto, educador, professor ou cuidador, tem um importante papel, pois é através dele, com seu olhar atento, que as necessidades dos bebês serão sanadas ou negligenciadas. Ou o adulto apoia as iniciativas do bebê, favorecendo o seu desenvolvimento, ou limita suas ações violando seus direitos e impossibilitando-o de se desenvolver.

Para que o adulto possa ajudar no desenvolvimento do bebê, ele deve estar disponível e interessado a observar e enxergar nos mínimos detalhes tudo que o bebê tem a dizer e para isso, deve conhecer sobre o desenvolvimento da infância e estar disposto a dar atenção às necessidades específicas desta faixa etária. O educador é aquele responsável por criar condições de aprendizagem, seja pela organização do espaço ou escolha dos brinquedos ou materiais a serem disponibilizados, garantindo assim a segurança afetiva das crianças (Soares, 2020).

O adulto não deve direcionar as ações realizadas pelo bebê, mas deixá-los livres para explorar, experimentar e aprender de acordo com a sua curiosidade e interesse. Seu papel é de apoio e observação, interferindo apenas em momentos cruciais, porém sem ser invasivo. Enquanto observa o bebê em suas conquistas, o adulto registra e cria documentações que possam evidenciar as ações realizadas pelos bebês.

É durante os momentos de atenção pessoal, quando o adulto de referência se ocupa individualmente de cada bebê, que os vínculos afetivos podem ser construídos e aprofundados (Soares, 2020).

Os momentos de cuidados são importantes para se manter um diálogo com o bebê, explicando o que está sendo realizado com ele, nomeando as partes do seu corpo para que aprenda a construir seu esquema corporal e apresentando e nomeando os objetos que serão usados como: toalha, sabonete, pomadas etc. É importante deixar que o bebê toque e conheça os objetos e materiais utilizados em seu cuidado para utilizá-los com autonomia no futuro. O tempo dedicado aos

momentos de cuidados precisam ser de muita qualidade para que se possa estabelecer os vínculos afetivos.

O educador precisa tocar a criança com gestos delicados e permanecer inteiro, concentrado na ação que está sendo realizada, seja na interação através da troca de fraldas ou roupas, banho, alimentação ou preparo para o sono. É interessante que o (a) educador (a) olhe nos olhos da criança e converse sobre as ações que estão ou serão realizadas com ela, sempre com voz agradável e procurando estabelecer um diálogo que seja recíproco com o bebê.

É preciso que o (a) educador (a) tenha tempo suficiente para que o bebê possa desfrutar dos cuidados que são dispensados a ele, pois este é o momento que deve ser aproveitado para que se tenha uma atenção profunda e diferenciada com cada criança. As ações precisam ser realizadas com calma, atenção e muita dedicação e jamais mecanicamente ou com pressa e para isto, é fundamental que nas instituições se possa ter um (a) “educador (a) de referência” para se ocupar sempre que possível das mesmas crianças durante o tempo dedicado aos cuidados, pois isso favorecerá que o vínculo afetivo possa ser construído e aprofundado (Soares, 2020).

Quando as pessoas que se ocupam dos cuidados dos bebês mudam com frequência, eles apresentam dificuldades de criar vínculos e os gestos dispensados a eles durante os momentos de cuidados não podem ser reconhecidos, dificultando a interação. O educador de referência conhece o bebê e assim pode identificar sinais importantes, dando respostas baseadas em suas observações, o que garante uma estabilidade para o bebê (Feder, 2011).

O estabelecimento de vínculos com o (a) educador (a) de referência facilita desde muito cedo a colaboração por parte dos bebês nos cuidados diários, pois é possível que a partir da regularidade de tempo, espaço e comunicação que o bebê já consiga antecipar ações como por exemplo levantar a mão para colocar uma blusa, ou o pé para colocar uma calça, mediante a solicitação do (a) educador (a). Quando o bebê é cuidado sempre pelos mesmos adultos de referência, aprende a reconhecer seus gestos e assim irá colaborar com as ações dispensadas a ele.

Com o seu crescimento, vai percebendo sua colaboração nos momentos de cuidados pessoais e quando valorizado, consegue participar voluntariamente (Soares, 2020).

O educador (a) referência precisa aprender a ter um olhar atento e sensível às necessidades dos bebês para que possa compreendê-lo em todos os sentidos,

procurando os sinais dados por ele para comunicar suas necessidades. Ao ser atendido e compreendido pelo adulto, os bebês desenvolvem a capacidade de comunicar suas necessidades e aumentam o seu interesse e confiança no adulto (Ignácio, 2019).

#### 10.3.2.4.2 Os espaços

Em uma instituição de Educação Infantil de 0 a 3 anos, é fundamental que os espaços sejam organizados de maneira a proporcionar o desenvolvimento de todas as potencialidades do bebê e criança bem pequena, sendo condição determinante para o seu desenvolvimento motor saudável.

Para organizar um espaço que respeite as potencialidades das crianças, é preciso, antes de tudo, que o adulto compreenda que o brincar é a principal ação do bebê e da criança. Organizar um espaço para bebês significa se preocupar tanto com a estrutura física do ambiente, quanto os móveis, objetos, estética, tempo e materiais/brinquedos disponibilizados. O ambiente deve ser preparado de maneira a contribuir para que o bebê ou criança bem pequena possa criar, investigar, explorar, pensar, brincar e mover-se livremente (Brandão, 2021).

De acordo com Horn (2017, p. 17):

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.

Quando pensamos em espaços para bebês e crianças bem pequenas dentro de uma instituição de Educação Infantil, vale ressaltar a importância de entender a concepção de espaço e ambiente, os quais, apesar de estarem intimamente ligados, assumem papéis diferentes.

O espaço refere-se ao local físico, que se caracteriza pela presença de mobiliários, materiais, objetos, decoração etc. O ambiente é o conjunto desse espaço físico e das relações que envolvem os indivíduos que habitam o espaço (Forneiro, 1988).

O ambiente é um todo indissociável, que entrelaça tanto a estrutura física, quanto as relações sociais que ali se estabelecem, sendo assim, o ambiente nos

influencia e desafia a construirmos relações e aprendizagens, dependendo tanto da estrutura espacial oferecida, quanto das relações ali estabelecidas.

A maneira como organizamos o espaço físico, bem como as oportunidades de interações com o outro e os materiais que iremos proporcionar a partir deste espaço, pode ser um fator estimulante ou limitador das aprendizagens das crianças e são reveladores de uma concepção pedagógica. Se acreditamos em uma criança com potencial de aprendizagem autônoma, devemos oportunizar um espaço que potencialize suas conquistas (Horn, 2017).

Em relação à organização dos espaços promotores de aprendizagem na escola de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, em seu princípio 7.1 (2018, p. 62) diz:

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens.

Neste contexto, vale ressaltar a importância do espaço também como educador, como afirmou Malaguzzi (2016 p. 148). “O ambiente é visto como algo que educa a criança: na verdade ele é considerado o terceiro educador (...)”. E para ser também um educador, o ambiente precisa ser planejado considerando a multiplicidade de experiências e aprendizagens que poderão ser proporcionadas às crianças. Deve ser um ambiente flexível a mudanças constantes, considerando as necessidades das crianças de serem protagonistas de seu conhecimento. Ainda sobre o espaço, Lóris Malaguzzi (2016 p.148), ainda afirma:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança das crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

O ambiente deve ser favorável para propiciar o bem-estar físico, emocional e mental da criança proporcionando experiências e explorações que favoreçam a autonomia, garantindo oportunidades de sua participação ativa como protagonista de

seu próprio conhecimento e, com isso, gerar autoconfiança, segurança, proteção e pertencimento.

[...] os direitos das crianças são garantidos quando elas convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões (Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, 2018, p. 61).

A abordagem Pikler também traz em sua concepção a importância do espaço como suporte para apoiar os bebês em suas conquistas e ações motoras. Sendo assim, um espaço organizado deve proporcionar oportunidades para que ele possa realizar explorações e movimentos livres. Quando pensamos em espaços coletivos para receber bebês, devemos nos atentar ao mobiliário, materiais/brinquedos e estética na organização. Uma criança não pode brincar e aprender em um ambiente bagunçado e desorganizado (Kálló; Balog, 2021).

De acordo com a abordagem Pikler, a organização do espaço deve se orientar sobre dois princípios: liberdade e proteção. Isto implica entender que para Emmi Pikler, em cada fase do desenvolvimento do bebê e criança, devemos oferecer tanto liberdade de movimentos, quanto proteção e aconchego para que se sinta seguro. O ambiente deve ser desafiador, quanto às oportunidades, porém transmitir segurança.

Em relação à liberdade, é necessário que a criança tenha espaço para explorar o ambiente ao seu redor de no mínimo um metro quadrado da sala, além de outros espaços para se movimentar e explorar o ambiente. No Instituto Pikler, as crianças quando ainda bem pequenas brincavam em um espaço protegido, sobre o piso de madeira, denominado espaço de brincar, pois acredita-se que ela precisa ter espaço e tempo, além de sentir-se protegida (Kálló; Balog, 2021).

Para segurança dos bebês que ainda não engatinham ou andam, como no berçário, a proteção também deve ser observada em relação às outras crianças que já apresentam mobilidade. É interessante que se tenha uma divisão com “cercadinhos” para que os bebês que ainda não engatinham, possam ficar deitados, explorando os objetos, brinquedos, o corpo e o ambiente tranquilos, sem que haja interferências dos adultos e outras crianças.

Um ambiente protegido para os bebês que não se locomovem também ajuda o (a) educador (a) que pode se ocupar dos cuidados de outra criança e ainda observar os outros bebês que estão no cercado. As crianças também se sentem seguras, pois



mesmo do cercado podem ver os (as) educadores (as), o que traz estabilidade e confiança para que continuem suas explorações e brincadeiras (Ignácio, 2019).

Para que o desenvolvimento motor ocorra de forma satisfatória, a Abordagem Pikler orienta que o bebê a partir de 3 e 4 meses seja colocado em um chão estável, deitado de costas, ou seja, de barriga para cima. É importante para qualidade de movimentos do bebê que o chão seja de material firme, como a madeira ou outro material que proporcione firmeza, podendo ser coberto com um lençol fino de algodão que possa ficar bem esticado e amarrado nas laterais.

Um chão protegido com almofada e espumas faz com que o bebê afunde e dificulte seus movimentos, gerando uma atitude de passividade por não conseguir se movimentar e explorar o mundo que o rodeia. A mesma coisa se dá com os tapetes de E.V.A ou tecidos grossos, pois impossibilitam o bebê de experimentar a rigidez do chão, sem contar que uma superfície forrada, não permite que explorem os brinquedos e objetos, pois estes ao serem lançados ou batidos se comportam de maneira diferente em uma superfície protegida do que em um chão sem proteção.

Os objetos de metal perdem a sua sonoridade, que fica abafada sobre as superfícies forradas e soam iguais ao plástico ou madeira. Os brinquedos redondos não podem rolar e alguns são difíceis de se manter em pé, ou, quando permanecem, logo caem com o movimento da criança. Uma superfície forrada, além de tornar mais difícil o deslocamento do bebê, que se vê obrigado a gastar mais energia para se locomover, ainda causa uma impressão falsa do mundo, uma vez que na realidade apenas alguns espaços podem ser protegidos por espumas ou forrados com tapetes (Kálló; Balog, 2021).

Segundo Soares (2021, p. 48), “de costas sobre o solo, o bebê pode ter maior domínio de seus membros e controle sobre o movimento de sua cabeça”. O bebê nesta posição tem estabilidade de seu corpo e sente segurança, o que permite que possa explorar seus movimentos com autonomia.

“A resistência de um chão duro impulsiona a verticalidade, apoia seus esforços repetidos para manter-se na posição correta e reclama ao seu corpo a tonicidade necessária” (Kálló; Balog, 2021, p. 37).

A superfície rígida ensina a criança lições sobre a lei da gravidade, pois a obriga desde a mais tenra idade a movimentar-se com prudência para não cair.

Vale ressaltar que qualquer coisa que impeça o bebê da liberdade de movimentos não é recomendada nesta abordagem, como: bebê conforto, cadeirinha

curva, andador, cadeirão para alimentação, almofadas para escorar etc. Tudo que limita o movimento livre e espontâneo da criança não é recomendado.

Devemos pensar que com tanta vontade e necessidade de se movimentar nos primeiros meses de vida, a nossa cultura e senso comum, limita os bebês de seus movimentos, mantendo-os aprisionados em bebês-conforto, cadeirinhas e até mesmo no colo, por muito tempo. O bebê privado de vivenciar movimentos livres a partir de sua própria iniciativa, terá dificuldades de passar pelas etapas de sua motricidade sem interferência do adulto e se tornará dependente dele, o que o impede de desenvolver sua autonomia (Soares, 2020).

A falta de movimento implica na formação do cérebro, pois ele se molda pela influência dos movimentos nos 3 primeiros anos de vida da criança (Ignácio, 2019).

#### 10.3.2.4.3 As roupas

Para que um bebê ou criança possa explorar o espaço com autonomia, ele precisa ter liberdade de movimentos, sendo assim a roupa no qual está vestido faz toda a diferença, pois ela deve ser pensada baseada na liberdade das articulações que envolvem os movimentos do bebê. A roupa precisa possibilitar um movimento livre de todos os membros e não podem ser apertadas. Por exemplo, uma calça jeans, deve ser evitada pois limita a criança para realizar movimentos como abaixar-se com facilidade e conforto (Feder, 2011).

Segundo a pediatra neonatologista Graziela Del Ben, do Hospital e Maternidade São Luiz, em São Paulo (2015), as roupas devem ser confortáveis, seguras, flexíveis e adequadas às necessidades das crianças em cada faixa etária.

É importante que no primeiro ano de vida e principalmente enquanto o bebê ainda passa a maior parte do tempo deitado, que sejam escolhidas roupas fáceis de tirar e colocar e que priorizem o bem-estar do bebê. Devem ser peças sem golas apertadas e enfeites, ausência de zíperes, botões ou ganchos que possam incomodar o bebê. Os tecidos são outro fator importante na escolha das roupas dos bebês, a fim de não causar alergias. Os recomendados são as roupas de tecido feitas com 100% de algodão e deve-se evitar tecidos sintéticos que não proporcionam a respiração da pele. Tecidos de lã, muito felpudos e que soltem fiapos não são recomendados, pois provocam alergias (Ben, 2015).

Caso precise usar toucas, elas devem estar separadas das roupas, a fim de não limitar o movimento da cabeça. As fraldas também devem ser colocadas de uma maneira que não limite os movimentos das pernas.

É importante que os pés se mantenham aquecidos no frio, mas não se recomenda o uso de macacões com pé e sim meias ou sapatinhos de lã, quando a criança ainda não anda. Quando esta começar a andar, usa-se sapatos macios, porém sempre que a temperatura permitir, é importante deixar as crianças descalças. (Ignácio, 2019).

#### 10.3.2.4.4 Brinquedos, materiais e mobiliários

O brinquedo é tudo aquilo que se transforma em contato com as mãos e corpo da criança. É tudo que ela utiliza para brincar, desde um pote, uma folha até um brinquedo dos mais sofisticados.

Para cada fase do desenvolvimento da criança, é preciso que os brinquedos oferecidos correspondam às suas necessidades, para que então sejam utilizados para o seu desenvolvimento. É brincando que a criança conhece o mundo e aos poucos vai se apropriando dele. O ambiente ao redor do bebê e da criança bem pequena deve oferecer condições de aprendizagem e objetos que proporcionem exploração e investigação, para que em contato com o mundo ela aprenda, se desenvolva e construa sua personalidade (Brandão, 2021).

Quando o bebê nasce, e nas primeiras semanas de vida, ele não necessita de brinquedos, pois tem em seu corpo seu primeiro brinquedo. A partir da movimentação dos olhos, ele começa a descobrir o mundo à sua volta e seu olhar é a premissa para o seu brincar. A partir da movimentação dos olhos, o bebê começa a virar a cabeça, o pescoço, acompanhar vozes e a se interessar pelo rosto do adulto cuidador e por tudo à sua volta. Quando, por volta dos dois meses, o bebê consegue fixar o olhar em objetos que lhe causam interesse, já começa a descobrir seu primeiro brinquedo que é o seu corpo (Brandão, 2021).

A princípio descobre as mãos, quase que por casualidade, quando por um acaso passam em frente ao seu rosto, mas tendem a perdê-la de vista com facilidade. Com o passar do tempo, os movimentos começam a ficar intencionais e podem manter as mãos por um tempo prolongado diante dos olhos e assim começam as primeiras brincadeiras.

É importante permitir que o bebê possa brincar com as mãos, sem objetos, para que descubra detalhes e possibilidades de brincadeiras com o seu corpo, além de explorar movimentos com as mãos que futuramente usará para manipular objetos. Ao observar as mãos e brincar com elas, o bebê está se preparando para manipular os objetos.

Por volta dos três meses, o bebê já começa a ficar mais tempo acordado e consegue segurar objetos com uma das mãos, sendo possível oferecer brinquedos leves que ele consiga segurar e não se sinta frustrado (Brandão, 2021).

De acordo com a Abordagem Pikler, o primeiro brinquedo que deve ser oferecido aos bebês é um tecido de algodão de 35 cm por 35 cm, de uma cor viva, geralmente vermelho e que atraia a atenção do bebê. Os tecidos estampados com bolinhas são apropriados pois criam um contraste com o fundo, facilitando a percepção visual. Por ser leve, o bebê pode facilmente segurá-lo, colocá-lo sobre o rosto, senti-lo e manter-se ocupado com o objeto por mais tempo, uma vez que ele não irá cair com frequência (Soares, 2021).

Nesta fase, podemos oferecer de três a quatro brinquedos/objetos leves e que o bebê possa segurar facilmente com uma das mãos, feitos de diferentes texturas, formatos, cores, pesos, tamanhos, temperaturas, cheiros, sons etc. e que possam promover diferentes explorações e variados tipos de experiências. É importante que o bebê tenha contato com diversas texturas e diferentes tipos de materiais para que desenvolva sua sensorialidade e construa sua noção sobre os objetos.

Os brinquedos/objetos precisam estar dispostos a uma distância que possam ser agarrados, porém que demandem certo esforço dos bebês para alcançá-lo. Não devem ser balançados ou colocados em suas mãos, pois não o incentiva ter autonomia em buscá-los e o impede de fazer escolhas autônomas. Os objetos/brinquedos oferecidos aos bebês precisam ter tamanho e peso adequados a sua faixa etária para que ele seja capaz de segurar, agarrar e brincar.

Após conseguir pegar o objeto ou brinquedo com uma das mãos, ele passa a fazer uso das duas mãos e suas explorações tornam-se mais complexas. Ele pode mover, girar e passar o objeto de uma mão a outra, de maneira mais controlada e sem deixar cair, explorando todas as suas possibilidades. Por volta dos seis meses, quando a criança já adquiriu alguns movimentos e suas explorações estão mais elaboradas, podemos colocar em torno de 6 a 8 novos objetos/brinquedos para que os bebês explorem. Quando já brincam com as duas mãos e conseguem agarrar mais

facilmente, podemos oferecer objetos e brinquedos mais planos, pesados e grandes o suficiente para que não causem perigo de engolir. Quanto mais objetos de materiais diversificados escolhermos para oferecer aos bebês, mais diversificada será sua pesquisa (Soares, 2021).

Por volta dos nove meses, quando a criança já consegue se locomover com maior autonomia e ir em busca do objeto desejado, não se faz necessário que os brinquedos fiquem à sua volta, pois os novos desafios compreendem que possam se deslocar em busca do que desejam e por isso é aconselhável que possamos disponibilizar os materiais em cestos nos cantos da sala. Nesta fase, o bebê gosta de brincar de agrupar e encaixar objetos, sendo favorável disponibilizar cestas, copos, potes, bacias, cubos e objetos que proporcionem receber outros objetos menores para que possam realizar suas experimentações. É importante que se ofereça materiais em quantidade suficiente para que cada bebê possa explorar com autonomia, sem que ocorram disputas.

Na fase de 1 a 2 anos, quando já adquiriu a marcha, o bebê necessita de um ambiente amplo para deslocar-se e assim explorar diversas maneiras de andar, subir, descer, sendo necessário que tenham acesso a objetos e mobiliários que favoreçam o seu desenvolvimento psicomotor (Soares, 2021).

É interessante que se tenha cercas de madeira para organizar o ambiente, a fim de garantir um espaço seguro. Barras verticais para o apoio das mãos, possibilitando a criança de se erguer e andar pelo ambiente, bem como objetos grandes como caixas e troncos de madeira podem estar disponíveis para favorecer as crianças em suas novas conquistas, oferecendo o apoio e a segurança (Kálló; Balog, 2021).

Alguns mobiliários e brinquedos, desenvolvidos a partir da abordagem Pikler, podem proporcionar estes movimentos, com segurança e oferecendo liberdade de exploração espontânea dos bebês, como: circuitos de obstáculos, túnel Pikler, barco de balanço, triângulo Pikler (escada dupla), gangorra e ponte, aproximando o brincar do aprender.

Os brinquedos com rodas também favorecem o deslocamento e são de total importância nesta fase, além dos objetos diversificados em formas e tamanhos que proporcionem a construção.

É nesta fase também que as crianças começam a manipular uma grande quantidade de objetos e perceber que muitas coisas são idênticas e assim começam

a colecionar, sendo importante ter materiais suficientes para que possam realizar suas ações. Nesta etapa, podemos aproveitar para realizar coleções com os bebês e aproveitar diversos elementos da natureza, como folhas, sementes, pinhas etc., assim como recipientes adequados para guardar as coleções.

Enquanto coleciona, a criança descobre que existem diferenças e regularidades entre os materiais e assim começam a compará-los e agrupá-los de acordo com as características (Kálló; Balog, 2021).

A partir dos dois anos, as crianças já adquiriram um movimento estável e podem correr, pular, escalar, subir, descer e saltar, ampliando os brinquedos e possibilidades brincantes. Começam as brincadeiras com os jogos simbólicos e de imitação e aos poucos elas vão se reconhecendo como sujeitos autônomos, representando papéis em seus jogos simbólicos de acordo com sua realidade.

É interessante que se oportunize nesta fase, cestos ou araras com roupas variadas e acessórios, brinquedos que mobilizem ações da vida cotidiana, como fogões, geladeiras, camas, carrinhos, bonecas, além de jogos de encaixe, construções, quebra-cabeças com peças grandes, instrumentos sonoros, entre infinitas outras possibilidades que garantam esta fase de descoberta da criança. Os brinquedos e materiais devem se encontrar em lugares baixos para que as crianças consigam alcançá-los e tenham autonomia para escolher o que desejam.

Porém, na concepção de aprendizagem e desenvolvimento da abordagem Pikler, alguns brinquedos e objetos devem ser evitados, como por exemplo os móveis, brinquedos de borracha com sons e chocalhos fechados.

Os móveis não são valorizados como brinquedo por deixarem a criança excitada com seus movimentos e fazer com que fiquem muito tempo com os olhos fixos nele, impedindo-os de exercer seu movimento livre e exercitar a coordenação visual e manual. Ainda que o bebê consiga agarrar o objeto preso, não terá oportunidade de explorá-lo com autonomia. Uma vez que não pode observar o efeito do seu movimento no móvel, não pode assimilá-lo ao seu mundo. O bebê necessita experimentar para aprender sobre a qualidade dos objetos. Experimentar qual cabe ou não dentro do outro, quais são grandes ou pequenos, o tipo de texturas etc. (Soares, 2020).

A criança aprende pelo toque e exploração. Quando aperta um objeto ou brinquedo, vai percebendo suas propriedades e assim vai observando o efeito de sua ação sobre eles. Gradativamente ela vai criando o seu próprio repertório de

experiências sobre os materiais, por isso é importante oferecer objetos e brinquedos com diversas materialidades e não só de plástico, que proporciona uma única experiência para o bebê. O foco está no processo, e não no produto (Falk, 2022).

É importante pensar em que tipo de objeto e brinquedo oferecer aos bebês, para que realmente ele possa aprender sobre suas propriedades. Por exemplo, um bicho de borracha que ao apertar emita um som. O bebê não consegue associar de onde vem o som, porque está imperceptível para ele. Não há nada em suas propriedades tácteis que sugira um apito dentro dele, por isso devem ser evitados. A mesma coisa se dá com os chocalhos que a criança balança sem conseguir ver o que produz o som. Por isso, na abordagem Pikler, prefere-se oferecer argolas de madeira, unidas a uma esfera, que quando balançadas permitem ao bebê ter a percepção dos sons (Kálló; Balog, 2021).

Um outro brinquedo que as crianças amam, mas merece certa consideração ao seu uso, são as bolas. Elas só devem ser ofertadas quando o bebê já apresenta certa mobilidade e pode alcançá-las quando estas saem do seu campo de visão. Quando oferecemos bolas antes dessa fase, podemos causar uma sensação de desconforto no bebê, por não conseguir resgatar o objeto perdido. É importante que as crianças se sintam capazes em conquistar sua aprendizagem e, para isto, como educadores (as), necessitamos estar atentos às suas necessidades. Oferecer os brinquedos adequados à fase de desenvolvimento da criança é papel do educador (Kálló; Balog, 2021).

Cada fase do brincar do bebê precisa ser pensada com objetos e brinquedos que o façam construir sua relação com mundo, sendo assim, estes devem ser de qualidade e oferecer segurança. Se o material não pode proporcionar vivências significativas não temos necessidade de oferecê-los.

Temos muitos materiais que podem ser oferecidos às crianças e principalmente aos bebês, que estão em fase de descoberta do mundo e que são objetos do nosso cotidiano; possuem formas, texturas e características interessantes para exploração manual, além de proporcionar vivências e experiências diversas. Esses objetos são chamados de materiais não estruturados, materiais de largo alcance, materiais abertos ou até de brinquedos não brinquedos (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022).

Entre eles, temos objetos de papel, papelão, madeira, palha, bambus, plásticos, metais, borracha, silicone, couro, tecidos, acrílicos, elementos da natureza entre

outros com diferentes espessuras, tamanhos, qualidade e transparência, que oferecidos às crianças dentro de uma proposta pedagógica de atenção e escuta, podem reverberar em múltiplas aprendizagens.

“Quanto mais se brinca com materiais não estruturados, mais se desenvolve o potencial inventivo das crianças” (Ferreira *et al.*, p. 49, 2022).

Os brinquedos prontos claro que podem ser oferecidos às crianças, mas não só eles, pois muitos apenas apresentam uma única função e não permitem descobertas, criações e novas possibilidades, quanto os objetos não estruturados. É interessante dar importância a materiais que possam oferecer uma riqueza sensorial, além da possibilidade de serem reaproveitados do cotidiano.

Quando a criança tem oportunidade de utilizar objetos que foram originados para outra função, elas podem reinventar e ressignificar o uso destes materiais, que em suas mãos se transformam, favorecendo melhores condições para o desenvolvimento do pensamento da criança, principalmente o criativo (Cardarello; Gariboldi, *apud* Mussini, 2012).

As crianças desenvolvem suas competências de muitas maneiras: através dos gestos, da fala, dos materiais, espaços, construções, explorações, experimentações etc. e não de uma única maneira. É preciso considerar a criança como aprendiz, que, na relação com o espaço e os objetos, pode realizar suas experiências e descobertas, partindo de sua singularidade. Não é necessário ensinar o caminho, mas acompanhar e incentivar o processo.

#### 10.3.2.5 O brincar livre proposto na Abordagem de Emmi Pikler

Brincar é algo natural para os bebês e crianças pequenas, pois é através do brincar que eles conhecem o mundo, o seu corpo, os espaços, os objetos e se apropriam de sua cultura (Brandão, 2021).

E assim como o movimento precisa ser livre e partir da iniciativa da criança, o brincar também, pois a brincadeira para os bebês e crianças pequenas envolve o movimento. Sem movimento livre, as crianças não conseguem explorar e se envolver completamente na brincadeira. O movimento, desde os primeiros meses, é importante para o desenvolvimento do cérebro e o desenvolvimento cognitivo (Mena; Eyer, 2014).

O brincar livre é aquele que permite a atividade espontânea, por iniciativa da criança em seus interesses e sem intervenção ou controle do adulto. É um brincar



genuíno em sua concepção, pois o bebê ou criança escolhe onde e com o que brincar. É neste brincar que as crianças se expressam com autonomia e liberdade e podem, verdadeiramente, relacionar-se com o mundo, explorando, pesquisando e aprendendo sobre si (Kálló; Balog, 2021).

Por atividade espontânea, a abordagem Pikler entende aquela atividade iniciada e conduzida pela criança, sem que seja dirigida, proposta ou obrigada por um adulto e onde ela consiga por si própria escolher e tomar uma decisão consciente de suas ações, mediante o processamento das informações, a caracterização da sequência dos atos e a previsibilidade de seus possíveis efeitos (Chokler, 2017).

Para Pikler, a criança é vista como competente, inteligente e com potencialidade, mas para tal, é fundamental que ela esteja cercada de cuidados adequados, sinta-se segura e num ambiente organizado com ferramentas favoráveis para que conquiste o seu desenvolvimento integral. Pikler nos ensina a olhar a criança a partir de suas possibilidades, respeitando a infância e permitindo que estas brinquem livremente, sem intervenções do adulto, respeitando seu tempo de exploração e com objetos de diferentes materialidades que proporcionem uma diversidade de investigações e experiências (Kálló, Balog, 2021).

O bebê é um ser ativo e entender isso implica em toda nossa concepção enquanto educadores (as) de transformar as experiências a serem vivenciadas com as crianças. Quando nasce, observa-se no bebê um comportamento instintivo e inato, que apresenta um conjunto biológico que reage passivamente ao meio no qual está inserido.

As primeiras necessidades do bebê são de ordem primária (alimentação, higiene, aquecimento do corpo etc.), porém, com o passar dos meses, surgem as necessidades de segunda ordem, que correspondem ao desenvolvimento funcional do cérebro, surgindo a necessidade de movimento, comunicação e afeto (Bozhóvichi, 1987 *apud* Silva, 2018).

Com isso, há necessidade de compreendermos que além das necessidades primárias de cuidados, o bebê necessitará ampliar suas necessidades secundárias relativas à afetividade e experiências culturais de qualidade para o seu desenvolvimento e, sendo assim, a sua relação com o meio e os adultos de referência começam a se intensificar, pois o bebê é um ser social, que necessita da relação com o outro para constituir a sua consciência humana.

O bebê não nasce com um conjunto de aptidões e habilidades, mas é na interação com o seu meio, através das relações sociais vivenciadas, da cultura o qual está inserido e das experiências vivenciadas que ocorrerá sua aprendizagem e desenvolvimento.

A concepção de criança ativa e capaz de interagir e se relacionar com o mundo à sua volta, rompe com a ideia de criança passiva, incapaz e frágil e vai ao encontro das propostas de Pikler e seus princípios sobre o brincar livre, como fundamental no desenvolvimento do bebê.

De acordo com a Abordagem de Emmi Pikler, o brincar livre acontece quando o adulto pensa na criança como um ser que também merece e precisa de um ambiente adequado e organizado, e quando esse ambiente apresenta tais características, torna-se convidativo para que a criança possa aprender com criatividade e harmonia. Os espaços devem ser apropriados e preparados intencionalmente, com materiais que ofereçam a exploração livre das crianças, o que proporciona que se tornem seres criativos, pensantes e realizem suas explorações livremente. O tempo deve ser o tempo da criança, imersa em suas explorações e não antecipado de acordo com a vontade do adulto ou instituição.

A experiência da criança é uma mistura de condições subjetivas (maturação, segurança afetiva e disponibilidade corporal) com as condições objetivas (ambiente humano, cultural e material) que o adulto oferece para as crianças no cotidiano (Chockler, 2017).

Para Pikler (1988 *apud* Kálló; Balog, 2016, p. 60) “[...] o brincar livre, independente, sem ajuda ou incitação de quem a cuida é fundamental para o desenvolvimento do bebê [...]”.

É fundamental pois, ao proporcionarmos liberdade de exploração e de escolha, os bebês exercitam sua autonomia para ir aonde desejam e com movimentos livres sem a restrição do adulto.

“Uma criança emocionalmente bem ajustada tem infinitas ideias, enquanto uma criança com dificuldades tem o interesse reprimido, como se seu desejo de experimentar, descobrir e aprender, fosse abalado” (Kálló; Balog, 2021 p. 17).

Na relação livre com os objetos e brinquedos, o bebê manuseia, explora, e experimenta o mundo à sua volta, realizando descobertas fundamentais para o seu desenvolvimento, já que aprende por meio de todos os órgãos de sentido. Ele torna-se mais independente em suas ações quando pode exercer o seu direito de brincar

livremente, pois esta atividade permite que experimente sua autonomia. Bebês que não podem brincar livremente tornam-se mais dependentes em sua relação com o adulto (Kálló; Balog, 2021).

Quando permitimos que um bebê ou criança experimente com liberdade todas as propriedades de um objeto e o que ela pode realizar com ele, ela aprende que o mundo tem sentido e que ela pode entendê-lo de acordo com o seu potencial e vontade. A criança que consegue realizar algo por sua própria ação experimenta um sentimento de êxito que a ajuda a vivenciar sentimentos de competência. Com tais experiências ela ganha confiança em si, o que a ajuda na formação de seu desenvolvimento emocional.

Portanto, um brincar livre não corresponde a deixar o bebê ou criança largada à própria sorte, isto implica que cuidadores, educadores e professores apresentem intencionalidade em suas práticas a fim de proporcionar um ambiente onde a criança tenha oportunidade de tomar decisões, fazer escolhas e ser verdadeiramente sujeito de sua aprendizagem, ou seja; um ambiente em que os bebês assumam um papel ativo em seu próprio desenvolvimento, sob o olhar atento de adultos que verdadeiramente respeitem suas necessidades.

10.3.2.6 Intervenções realizadas nos espaços e materiais oferecidos aos bebês - ações que favorecem a liberdade de movimentos, o brincar livre, a segurança, o pertencimento e a formação de vínculos afetivos.

Os espaços educam, são potencializadores de aprendizagens e precisam ser organizados, a fim de proporcionar o desenvolvimento das crianças. Sua organização está prevista em documentos oficiais que regem a Educação Infantil em nosso país como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Eles necessitam dialogar com múltiplas possibilidades e permitir a liberdade de movimentos, a atividade espontânea, as relações entre os pares, as brincadeiras, os desafios, mas também a confiança, segurança e aconchego das crianças. As crianças não podem brincar bem e autonomamente quando o espaço não está organizado e com materiais e brinquedos a sua disposição (Kálló; Balog, 2021).

É interessante quando se tem crianças de idades variadas no berçário, que se possa ter uma divisão com “cercas de madeira” para separar as crianças que só brincam de barriga para cima, por exemplo, das crianças que já engatinham ou

andam, evitando de serem atropeladas e impedidas de se concentrarem em seu brincar (Kálló; Balog, 2021).

A fim de proporcionar melhores condições de movimento, é importante que a superfície de brincar do bebê seja rígida, pois ensina a criança as leis da gravidade. Um chão duro impulsiona à verticalidade e à estabilidade de seus movimentos, ajudando-o a manter a posição correta e tonicidade necessária do corpo (Kálló; Balog, 2021).

Preparar um espaço adequado para os bebês do Berçário I, dentro da realidade da nossa estrutura física foi um grande desafio diário de muitas observações e intervenções. No decorrer da pesquisa, algumas intervenções na sala referência dos bebês foi necessária a fim de ajudar na promoção de espaços que potencializassem o desenvolvimento motor dos bebês em geral, mas não deixando de observar as especificidades de cada um e, para isso, diariamente a professora/pesquisadora retirava no período em que atuava (período da tarde) o tapete de E.V.A da sala, proporcionando o contato do bebê com o chão firme e impulsionando assim a sua verticalidade. Vale ressaltar que o tapete de E.V.A foi retirado pois o piso da sala era do tipo vinílico e não oferecia risco para os bebês.

Como não tínhamos um cercado na sala para separar as crianças que só ficavam deitadas das crianças que já engatinhavam ou andavam, o espaço para os bebês menores foi delimitado com um tecido de lona, forrado diretamente sobre o chão no verão e sobre o tapete de E.V.A no inverno. O espaço era preparado diariamente no período da tarde, proporcionando além de liberdade de movimentos, o acesso aos materiais que ficavam próximos aos bebês. Com liberdade para movimentar pés, mãos e corpo, rapidamente os bebês começaram a virar de lado, de bruços, se arrastar, sentar-se e engatinhar e, então, passaram a explorar todos os espaços da sala referência.

**Fotografia 38 – Espaços de movimento livre na sala referência**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Para observação do movimento e brincar livre dos bebês, a professora/pesquisadora retirava da sala referência diariamente todos os bebês-conforto, por acreditar que, para liberdade de movimentos e autonomia no brincar, a criança precisa estar livre de objetos que limitem o seu agir.

Com a retirada dos bebês-conforto da sala, as crianças tinham, além de liberdade para se movimentar, maiores espaços livres, pois vários bebês-conforto empilhados ocupavam espaço de exploração.

Para os bebês que já estavam engatinhando e tentando ficar em pé, foi colocado alguns cubos de madeira, permitindo que eles pudessem ter apoio para começar a ficar em pé, agachar-se, subir, descer, escalar e pular.

**Fotografia 39– Bebê em movimento livre**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Os colchonetes que ficavam empilhados na sala, impedindo um espaço de circulação dos bebês, transformaram-se depois de receberem capas, em dois “sofás”. Além de gerar mais espaço para a movimentação livre dos bebês, os “sofás” serviram tanto como um mobiliário para que os bebês pudessem sentar-se, como também um desafio para seus movimentos. Frequentemente os bebês tentavam subir, sentar ou ficar de pé e pular no “sofá”, desafiando o equilíbrio.

**Fotografia 40 – Sofá de colchonetes**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

No ambiente da sala referência, foi disponibilizado também um tapete grande de crochê, onde cesto com diversos objetos e alguns brinquedos foram disponibilizados. Um tapete com textura diferente proporcionou vivências sensoriais diversificadas aos bebês.

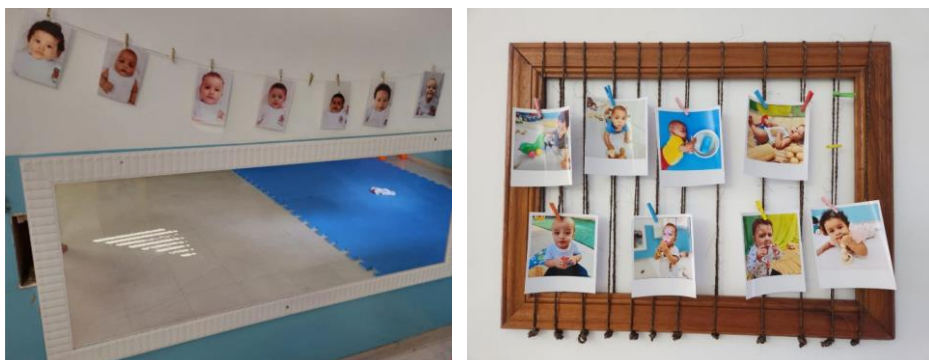
**Fotografia 41 – Tapete de crochê com cesto**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

A fim de que os bebês pudessem sentir-se pertencentes ao ambiente, foi disponibilizado um varal e quadros com fotos, as quais eram constantemente trocadas. Os bebês foram criando um senso de pertencimento ao local e começaram a se identificar através das imagens. A segurança afetiva é fundamental para o desenvolvimento do bebê e encontrar sua imagem disponibilizada em sua sala referência ajudou a criar uma relação segura com o espaço, fazendo-o pertencente a ele.

**Fotografia 42 – Varal e quadro com fotos**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Conforme os bebês foram crescendo e movimentando-se com mais frequência para além dos espaços delimitados, foram pendurados no teto da sala vários tecidos de voil transparentes a fim de provocar movimento e interação dos bebês, através das transparências. Em liberdade de movimentos, os bebês exploravam os tecidos pendurados de diversas maneiras e começaram a brincar de se esconder.

Somente quando os bebês e crianças têm liberdade para se movimentar, em um espaço seguro, interessante e apropriado às suas necessidades, elas têm oportunidade de realizar descobertas pela qual irão se desenvolver e aprender (Mena, Eyer, 2014).

**Fotografia 43 – Tecidos de voil e bebê brincando**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Em uma das paredes da sala, foi organizado um espaço com riscantes como: giz de cera e canetas hidrocor para que os bebês que desejassem novas experiências.



**Fotografia 44 – Parede riscante e bebês desenhando**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Além das intervenções e pequenas mudanças nos espaços da sala referência, também foram confeccionados e/ou adquiridos vários brinquedos e objetos, a fim de proporcionar o contato da criança com diferentes materialidades, ajudando-o em seu desenvolvimento motor, uma vez que na escola tinham poucos brinquedos e objetos adequados à faixa etária do berçário I.

Por entender que o bebê precisa ter contato com diversos objetos e brinquedos para ter suas primeiras impressões sobre o mundo e desenvolver sua sensorialidade, diversificamos os tipos de objetos e brinquedos oferecidos aos bebês. Além dos brinquedos tidos como convencionais: carrinhos, bonecas, bolas etc., que apresentam uma função específica em seu uso, foram oferecidos aos bebês materiais não estruturados, por oferecerem possibilidades diversas de criação a eles, em fase de descobertas.

As crianças precisam de materiais simples para brincar e que lhes permitam explorar, construir e transformar. Os materiais precisam ser seguros para que possam ser manipulados de maneira autônoma, proporcionando investigações a partir da própria iniciativa das crianças (Chockler, 2017).

Entre os brinquedos e materiais de uso convencional, escolhemos livros de tecidos e papel cartão para disponibilizar aos bebês, os quais foram organizados em cestos ou sobre os tapetes de crochê e ficavam à disposição para o livre acesso e escolha dos bebês.

**Fotografia 45 – Tapete de crochê com livros e bonecas (os)**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Foram adquiridos e oferecidos também carrinhos, chocalhos transparentes e outros brinquedos feitos de madeira, proporcionando o contato com diferentes materialidades. Houve sempre o cuidado de oferecer objetos e brinquedos em quantidade suficiente, evitando conflitos entre os bebês.

**Fotografia 46 – Brinquedos de madeira**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Além dos brinquedos convencionais foram adquiridos e/ou confeccionados brinquedos em tecido de algodão, malha, crochê, metal, papelão etc., proporcionando uma diversidade de experiências sensoriais.

**Fotografia 47 – Brinquedos de crochê, tecido e madeira**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

**Fotografia 48 – Mordedores de crochê e tecido**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

**Fotografia 49 – Objetos de tecido, palha e crochê**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Diversos materiais não estruturados ou de largo alcance também fizeram parte do cotidiano dos bebês como: cones de linhas, carretéis, cilindros vazados, tecidos diversificados, peneiras, funis, objetos de metal etc.

**Fotografia 50 – Cesto com objetos de metal**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Como na escola praticamente não tínhamos espaços que priorizassem a exploração da natureza, foram selecionados elementos naturais como: pinhas, cabaças, sementes, toquinhos de madeira, pedaços de bambus, folhas, terra água e oportunizado para o cotidiano das experiências dos bebês.

**Fotografia 51 – Elementos da natureza**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

10.3.2.7 Princípios de cuidados que proporcionam liberdade de movimentos, autonomia e respeito às necessidades dos bebês

A fim de proporcionar a total liberdade de movimentos aos bebês nos demais momentos de sua vida cotidiana, na creche, para a hora do descanso, sempre foram oferecidos colchonetes, permitindo que eles pudessem se esticar, virar e mover-se em liberdade, priorizando o seu bem-estar.

Nos momentos de descanso priorizamos a maneira que cada bebê gostava de dormir: com chupeta, naninha ou fralda, porém, sempre os colocávamos deitados na posição decúbito dorsal, ou seja deitado sobre as costas, por ser a melhor posição indicada pelos pediatras desde 1990 para reduzir o risco da SMSI - Síndrome de Morte Súbita Infantil (Mena, Eyer, 2014).

Durante o sono, alguns bebês viravam e procuravam a melhor posição para dormir, mas sempre as professoras permaneciam atentas à posição em que os bebês se encontravam, a fim de evitar sufocamentos e mal-estar.

**Fotografia 52 – Bebês dormindo nos colchonetes**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Na alimentação, também tentamos proporcionar momentos de maior atenção aos bebês, ajudando-os no processo de sua autonomia, respeitando sua fase de desenvolvimento e necessidades. Introduzimos em nossa prática a professora referência, ou seja, aquela que todos os dias, sempre que possível, ocupava-se dos mesmos bebês, para os momentos de higiene, sono e alimentação.

A alimentação dos bebês que só mamavam leite na mamadeira foi dada no colo da professora (ao menos no horário em que a professora/ pesquisadora atuava, visto que não é uma prática conhecida por todos os docentes). O momento único com cada bebê foi realizado a fim de estabelecer nos momentos de cuidados individuais, o estreitamento de vínculos.

**Fotografia 53 – Bebê mamando no colo**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Quando os bebês começaram a introdução de alimentos sólidos, em geral aos 6 meses, muitos ainda não se sentavam sozinhos e, sendo assim, foram alimentados no colo da professora, até conseguirem sentar-se sem ajuda. Por não ter outro mobiliário para alimentação dos bebês na escola, quando iniciaram a sentar e sustentar a cabeça e o corpo, começaram a ser alimentados no “cadeirão”.

**Fotografia 54 – Bebê sendo alimentado no colo**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Após completarem 1 ano e começarem a ter maior mobilidade e demonstrarem querer participar efetivamente dos momentos de alimentação, adquirimos uma mesa com cadeiras na altura dos bebês e aqueles que já apresentavam condições para começarem a se alimentar sozinhos, foram colocados sentados à mesa.

De acordo com a abordagem Pikler, a idade para levar o bebê para sentar-se à mesa varia de acordo com o seu desenvolvimento. Para sentar-se na cadeira de refeição, o bebê já precisa se sentar com autonomia, ter o controle de sua preensão e sentir-se confortável na posição adotada (Apell, David, 2021).



**Fotografia 55 – Bebê alimentando-se sozinho na mesa**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Nos momentos de higiene, como trocas e banho, procuramos modificar nossas ações para nos atentarmos em conversar com os bebês, avisar sobre o que seria realizado com ele e deixá-los livres para participar das ações realizadas. A todo momento, priorizamos o bem-estar do bebê, pois é um princípio básico para o seu desenvolvimento.

**Fotografia 56 – Bebês no banho**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Para Emmi Pikler, na ausência da mãe, há de se oferecer a criança a possibilidade de uma relação afetiva de qualidade com o adulto que se ocupa dela, no caso, o educador (a) ou professor (a), pois este é um fator determinante para o seu desenvolvimento (Apell, David, 2021).

Pikler acreditava que uma criança é um ser único e singular e por isso precisa de atenção e cuidados. Os adultos podem estabelecer uma relação de vínculo e afetividade, enquanto se ocupam das atividades de atenção pessoal, como: alimentação, higiene e sono (Soares, 2020).

Poder proporcionar momentos de liberdade aos bebês na hora do sono, alimentação e higiene, sem dúvida foi importante para contribuir com o seu desenvolvimento motor.

### 10.3.2.8 Relato de experiência - estudo de caso: desenvolvimento motor livre de um bebê atípico

A necessidade de oferecer melhores condições no desenvolvimento motor dos bebês que ficam em instituições ou escolas de tempo integral, fez-me escolher a temática da minha pesquisa.

Desde o início do ano letivo, enquanto professora de uma turma de berçário I, e pesquisadora, me propus a observar e registrar as ações dos bebês em liberdade de movimentos e brincadeiras para que pudesse acompanhar o desenvolvimento motor.

Neste estudo de caso, vou relatar a experiência vivenciada por mim, enquanto professora de uma sala de berçário I, em uma escola pública, realizando uma pesquisa de mestrado no ano letivo de 2023. Tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento motor e o brincar livre de 8 bebês participantes da pesquisa, com base nos princípios da Abordagem Pikler, porém para o presente estudo de caso, vou relatar apenas o desenvolvimento motor de um bebê atípico.

No decorrer do relato, será utilizada as siglas B3 em referência ao bebê, preservando sua real identidade. Vale ressaltar que as imagens utilizadas foram expressamente autorizadas pela responsável do bebê, para ser utilizada e divulgada na pesquisa para fins meramente de estudos.

Todo processo foi documentado com vídeos, fotos e anotações das observações realizadas e retratam os processos de desenvolvimento motor livre do B3, desde que entrou na escola aos 4 meses (fevereiro de 2023) até os 15 meses (dezembro de 2023).

Durante todo ano letivo, a proposta do brincar e do movimento livre, proposta na Abordagem Pikler, foi realizada no período em que a professora pesquisadora trabalhava (período vespertino) e contou também com a participação da mãe, que recebeu orientações de como organizar um espaço de brincar, com materiais adequados ao desenvolvimento motor do bebê em sua casa. Com um trabalho realizado entre escola e família, foi possível estabelecer uma única maneira de cuidar e educar o bebê, privilegiando o respeito por suas especificidades e liberdade de movimentos.

De acordo com a Abordagem Pikler, o desenvolvimento motor do bebê acontece de maneira espontânea, mediante sua atividade autônoma, porém em função de sua maturação orgânica e nervosa (Pikler, 1969).

Para Emmi Pikler o importante era observar o caminho percorrido pelo bebê até alcançar um certo grau de desenvolvimento, ou seja, analisar o processo ao longo de todo o percurso e não somente os resultados. Ela não estava interessada na idade em que a criança alcançava determinado movimento, pois já que o desenvolvimento motor tem influência também da maturação, cada bebê tem o seu próprio desenvolvimento, o que também deve ser levado em conta.

Pikler não utilizou em sua pesquisa os tradicionais manuais de pediatria, com tabelas e gráficos do desenvolvimento infantil, os quais traziam descrições sobre a idade média em que as habilidades motoras dos bebês eram adquiridas, por eles apresentarem divergências quanto às idades em que os movimentos apareciam e por desconsiderar o movimento livre dos bebês (Pikler, 1969).

Portanto, neste estudo de caso, foi colocada a idade do bebê apenas como marco temporal para descrição dos acontecimentos ocorridos na escola durante o período de observação, demonstrando o seu desenvolvimento livre sem intervenção do adulto em suas posturas.

#### 10.3.2.8.1 Nascimento do B3

O B3 nasceu no dia 20 de setembro de 2022, com 40 semanas de gestação, de parto normal e gravidez considerada de risco, pois foi detectado que o bebê tinha dilatação bilateral no rim e má formação congênita na mão esquerda (ausência completa dos dedos). O bebê nasceu com 3,446 g e mediu 46 cm. Ao nascer, foi direto para o colo da mãe e depois alimentado com leite materno. Após o nascimento, teve icterícia e permaneceu no hospital por mais 2 dias, pois ficou tomando banho de luz. Saiu do hospital no dia 24 de setembro de 2022.

Após o nascimento, a criança fez exames e iniciou acompanhamento por conta da má formação da mão. Os 4 primeiros meses do bebê em casa com a mãe foram tranquilos, e o bebê se desenvolveu normalmente, sendo alimentado só com o leite do peito.

#### 10.3.2.8.2 Desenvolvimento motor do B3: dos 4 aos 15 meses - movimento livre e conquista de posturas e deslocamentos.

O B3 (gênero masculino) entrou na escola no início do mês de fevereiro com apenas 4 meses. O bebê se alimentava no peito, porém aceitou bem a fórmula quando entrou na escola, continuando a mamar (no peito) somente nos horários em que estava em casa.

Desde o início do ano letivo, os espaços da sala referência foram pensados e organizados de maneira a permitir a iniciativa dos bebês em se movimentarem e brincarem livremente, relacionando-se com os adultos e espaços espontaneamente.

Para os bebês menores (4 a 6 meses), que ainda não apresentavam grande mobilidade, foi preparado um espaço no chão, forrado com tecido para que eles pudessem exercer sua autonomia em liberdade de movimentos. A Abordagem Pikler nos orienta que, para um bom desenvolvimento motor ocorrer, a partir dos 3 ou 4 meses, os bebês precisam ser colocados deitado de costas, sobre um chão estável e firme e com roupas confortáveis que não limitem seus movimentos para que assim possam movimentar-se livremente.

**Fotografia 57 – Espaço com brinquedos**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Quando está de costas sobre o solo, o bebê, pode ter maior controle do movimento da cabeça e domínio dos seus membros, essa estabilidade corporal permite movimentos espontâneos e autônomos, que partem da iniciativa do bebê, mediante suas necessidades (Soares, 2020).

Sendo assim, desde o seu primeiro dia na escola, o B3 e seus colegas puderam usufruir de um espaço preparado para o protagonismo infantil, por acreditar na premissa apresentada por Pikler, de que o bebê é um ser potente e ativo e pode conquistar seus movimentos, desde o início, se disponibilizarmos condições necessárias para ele.

Os bebês que já se sentavam ou engatinhavam ficavam livres para se movimentarem e explorarem tanto os espaços internos da sala referência, como os externos sempre com objetos e brinquedos a sua disposição.

Foi priorizado no horário de atuação da professora pesquisadora (período vespertino) o uso de objetos chamados de “não estruturados” de metal, plástico, tecido, borracha, silicone, papelão, madeira etc. e elementos da natureza: pinhas, cabaças, sementes, madeira, pedaços de bambus entre outros, possibilitando o contato com diversas materialidades. No caso dos brinquedos industrializados utilizados, privilegiamos aqueles fabricados em madeira, crochê, papelão e tecidos como malha e algodão (chocalhos, mordedores, carrinhos e bonecas (os)).

Ao entrar na escola, aos 4 meses, B3 foi colocado deitado de costas no chão, forrado a princípio com um lençol sobre o tapete de E.V.A. Aos 4 meses e 20 dias B3 já virava de lado e voltava a posição dorsal, procurando alcançar objetos ou outros bebês que estivessem próximos a ele. Conseguia virar de bruços, porém ainda não era uma ação contínua. Desde o início, B3 mostrou-se confortável em ficar deitado no chão, explorando os objetos próximos a ele, desde que estivesse descansado, alimentado e higienizado.

**Fotografia 58 – Bebê virando de lado**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Com a rotina de liberdade de movimentos, logo começou a virar e alcançar os brinquedos e objetos próximos a ele, os quais puxava e pegava com a mão direita e utilizava o braço esquerdo como apoio.

**Fotografia 59 – Bebê deitado explorando objetos**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Aos 5 meses, B3 já segurava os objetos e os levava até a boca, sempre utilizando o braço esquerdo como apoio.

**Fotografia 60 – Bebê levando objetos até a boca**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Com a rotina de liberdade de movimentos, logo B3 começou a virar de bruços com bastante agilidade e aos 6 meses, quando deitado no colchonete, já conseguia descer sozinho para o chão e brincava de bruços por maior tempo, mudando de direção com ajuda das mãos e alcançando os objetos desejados para exploração.

**Fotografia 61 – Bebê brincando de bruços**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)



Apesar de já conseguir virar de bruços, B3 preferiu adotar a posição deitada para explorar os espaços e materiais à sua volta por um longo período. Nesta posição, ele encontrava total apoio para manipular os objetos e segurá-los utilizando também a ajuda dos pés.

Ninguém precisou ensinar como ele iria segurar os objetos. Mediante sua liberdade de movimentos e exploração em seu brincar, B3 foi criando estratégias para segurar os objetos e explorá-los com bastante desenvoltura e habilidade.

Até os 6 meses, B3 passou sequencialmente pelas fases de desenvolvimento motor livre, observadas por Pikler (1969) em sua pesquisa. Primeiro, ao ser deitado de costas, começou a virar de lado e voltar a se deitar de costas. Ao assimilar esta fase, começou a virar de bruços e logo em seguida passou a transitar da posição de bruços para posição deitada. Depois começou a fase de arrastar-se sobre o ventre, quando estava de bruços, porém preferia na maior parte do tempo em que estava livre, manter-se deitado para brincar.

**Fotografia 62 – Bebê deitado segurando livro com apoio das mãos e pés**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

A estabilidade da posição dorsal permitia que B3 pudesse explorar os objetos com muita autonomia e conforto utilizando os 4 membros. Ele demonstrava total equilíbrio do corpo deitado e vivenciava diversos movimentos de mãos, braços e pernas enquanto explorava os objetos e brinquedos. Nesta fase, intensificou-se o uso dos pés como apoio às explorações.

**Fotografia 63 – Bebê brincando deitado, segurando objetos com as mãos e pés**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Na fase entre 6 e 8 meses foi possível observar que B3 já demonstrava alguns pontos fortes nas habilidades motoras finas referentes a extensão/movimento das mãos no espaço, padrões de pegada e coordenação bimanual.

O bebê já conseguia alcançar objetos grandes de forma precisa, utilizando a mão toda, no caso uma das mãos (direita) para pegá-los, segurá-los, levá-los à boca e testá-los suspendendo-os no ar ou batendo-os no chão. Já havia a intenção de uso do movimento de ancinho, quando o bebê tentava pegar objetos pequenos utilizando a ponta dos cinco dedos e ele já conseguia transferir objetos de uma mão ao outro braço, como por exemplo, as argolas. Quanto aos objetos sem orifícios, a transferência para outra mão não era possível, porém o bebê utilizava o braço esquerdo e os pés como apoio, criando alternativas intermediárias.

**Fotografia 64 – Bebê deitado brincando com elementos naturais**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Em relação às habilidades motoras grossas, ele já apresentava equilíbrio para manter a cabeça erguida sem apoio para brincar quando estava de bruços, apresentava movimento de pronação e conseguia elevar o tronco em prono, suportando o seu peso nos braços estendidos, apresenta movimentos primários, conseguindo rolar de supino para ambos os lados, trazer um ou os dois pés acima do quadril e os agarrar com as mãos e rolar de supino para prono, passando por qualquer um dos lados.

**Fotografia 65 – Bebê com movimento de tronco elevado do chão**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Na fase entre 7 e 8 meses, B3 começou a sentir-se incomodado quando era colocado na posição decúbito dorsal (deitado de costas sobre o chão). Apesar de já ter mobilidade para virar, alcançar os objetos, segurá-los e se arrastar pelo chão, o bebê demonstrava-se irritado e começava a chorar toda vez que era colocado deitado no chão. Ele chorava, solicitando atenção, porém não tentava alcançar a posição desejada por ele.

Descobrimos que ele queria ficar sentado, pois haviam “antecipado” para ele essa postura. Quando colocado sentado, ele permanecia por algum tempo sem chorar e assim que cansava, solicitava atenção do adulto para que o colocasse deitado novamente. Apesar de já sustentar a cabeça e o corpo sem cair quando colocado sentado, B3 ainda não havia conquistado por conta própria esta posição e sendo assim, quando observado nesta posição, percebeu-se que ele só brincava com os objetos e brinquedos que estavam à sua frente ou próximos do alcance de suas mãos. Ele não saía da posição e pouco explorava os objetos que não estavam próximos ao seu toque.

Como em alguns momentos do seu dia, B3 foi colocado sentado e não chegou sozinho na conquista dessa posição, ele começou a esperar um auxílio externo para agir, ao invés de continuar participando ativamente de seu desenvolvimento. Enquanto pesquisadora, assegurada pela experiência da pesquisa de Emmi Pikler, percebi que tais movimentos impostos não iriam ajudar o bebê a desenvolver sua regulação tônica e então, como os choros começaram a ser contínuos, quando ele era colocado deitado, foi conversado com a mãe para que se possível não antecipasse sua postura, colocando-o sentado, mas sim o deixasse conquistar por si próprio seus movimentos. Para a mãe a nova informação foi bem aceita, porém causou um certo desconforto aos demais profissionais que se ocupavam da educação e cuidados do B3 na creche.

Quando o adulto resolve interferir nas conquistas de aquisições motoras do bebê, ele acaba o atrapalhando. Esse foi o caso com o B3, quando foi colocado sentado, sem ter a oportunidade de conquistar o movimento por iniciativa própria.

Foi um longo percurso; as professoras (envolvidas com a pesquisa) tiveram muita paciência para não ceder às insistências e choro do bebê. Na escola, no período de observação do bebê, ele continuou sendo deixado deitado de costas no chão, que nesta fase, permanecia forrado com um tecido grosso e sem o tapete de E.V.A. Nos

espaços externos, às vezes o bebê ficava deitado sobre um tapete de palha ou explorava o chão livremente, sempre apoiado pelas professoras a conquistar livremente seus movimentos. Nesta fase foi crucial a postura da professora pesquisadora em perceber o potencial do bebê e apoiá-lo em suas conquistas.

Os choros, aos poucos, deram espaço para a mais nova conquista: colocar-se sentado por iniciativa própria, o que aconteceu 1 dia antes de B3 completar 9 meses. Com muita desenvoltura, passou da posição deitada para posição de bruços e, em seguida, com apoio da mão, sentou-se.

**Fotografia 66 – Bebê brincando sentado**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

A partir do momento que B3 conseguiu conquistar o movimento de sentar-se por iniciativa própria, ele abandonou a postura deitada e passou a apoiar-se sentado para brincar e explorar o seu entorno. Nesta fase, mantinha-se sentado de várias maneiras: apoiado nas duas pernas, com as pernas semiflexionadas, sentado de joelhos e começou a passar da posição sentada para o apoio das mãos para conseguir alcançar os objetos de seu interesse.

Conforme conseguiu sentar-se sozinho, foi possível observar que B3 conseguia movimentar bem os braços e as pernas, rodar o tronco com muita facilidade, ficar com os joelhos e ombros relaxados e não permanecia mais muito tempo na mesma posição, pois adquiriu autonomia para ir em busca de seus objetivos, uma vez que aprendeu por si só a chegar em determinada posição.

**Fotografia 67 – Bebê brincando em diferentes posições**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

A menos de 1 mês de iniciar a sentar-se por iniciativa própria, testando posições intermediárias para apoiar-se com as mãos no chão, B3 começou a engatinhar, já com 9 meses.

**Fotografia 68 – Bebê engatinhando**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Começar a engatinhar trouxe maior mobilidade ao bebê, que começou a ir da sala referência para os espaços externos da escola, engatinhando. O bebê não apresentou nenhuma dificuldade para apoiar-se no chão e engatinhar. Até este momento, o bebê já havia criado estratégias para utilizar o braço esquerdo como apoio e, sendo assim, apoiar o peso do corpo em 3 apoios, trouxe segurança para conquistar este movimento.

Entre os 10 e 12 meses, B3 ampliou seus movimentos de engatinhar e alcançou velocidade para se mover engatinhando, já conseguia entrar e sair dos lugares com muita desenvoltura, ficava ajoelhado sem apoio para brincar e começou a colocar-se em pé, apoiando-se nos brinquedos e mobiliários. Em liberdade de movimentos, B3 foi progressivamente conquistando sua mobilidade, sem necessitar da ajuda de um adulto.

**Fotografia 69 – Bebê brincando de joelhos e em pé**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Com 12 meses, começou a dar os primeiros passos apoiado nos mobiliários. Da posição sentada, o bebê segurava em algum suporte, impulsionava seu corpo e ficava em pé.

**Fotografia 70 – Bebê brincando em pé apoiado no cubo**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Aos 13 meses, B3 começou a comer sentado à mesa. Já conseguia segurar a colher e levá-la até a boca com bastante desenvoltura e pouca ajuda da professora. Conquistar autonomia para alimentar-se foi muito importante para o bebê, pois lhe trouxe segurança e confiança em sua capacidade. Vale ressaltar que, durante o seu percurso na escola, ao menos em parte do período, o bebê foi alimentado no colo até conseguir sentar-se com autonomia. Proporcionar vivências significativas e individuais nos momentos da alimentação, com certeza ajudaram o bebê a ter iniciativa para poder alimentar-se sozinho.

Um dos princípios fundamentais da Abordagem Pikler é a criação de vínculos saudáveis e seguros entre o cuidador referência (professor, educador, familiar) e o bebê para que ele possa desenvolver sua independência e autonomia (Falk, 2021).

Um vínculo de confiança e segurança afetiva é a sustentação para que um sujeito se desenvolva seguro de si, pois terá confiança em suas potencialidades, uma vez que não lhe foram ignoradas as suas necessidades (Soares, 2020).



**Fotografia 71 – Bebê alimentando-se com autonomia sentado à mesa**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

No início de seus 14 meses, B3 começou a andar sem apoio e com bastante segurança e equilíbrio. Durante todo seu percurso de movimento livre, B3 nunca caiu e se machucou. Aprendeu a ter estabilidade, competência e prudência em seus movimentos, pois teve oportunidade de aprendê-los a partir de sua iniciativa e em liberdade.

O movimento livre é uma rica possibilidade de desenvolvimento para o bebê, pois, por meio dele, a criança desenvolve uma atividade autônoma, decidida por ele próprio, o que é fundamental para a estruturação de sua competência. Quando o bebê tem oportunidade de descobrir o mundo a partir do próprio interesse e curiosidade, ele cria estratégias para encontrar posturas mais adequadas para seu deslocamento, através das tentativas livres e, por acertos e erros, volta com segurança a uma postura anterior, até que tenha domínio e possa assimilar a postura seguinte.

A possibilidade de poder dar continuidade em seus movimentos e a sua segurança postural permitem que a criança tenha meios de escolher a posição mais adequada para explorar os objetos e assim pode concentrar-se no que deseja fazer (Feder, 2011).

Essa motricidade livre traz melhor qualidade na coordenação motora e uma harmonia nos gestos, uma vez que o bebê aprende por tentativas de acertos e erros e repete os movimentos por vontade própria, até conseguir realizar uma ação. Um bebê autônomo e competente experimenta sua capacidade e limites quando coloca em jogo sua iniciativa (Feder, 2011).

Aos 14 meses, observamos que as habilidades motoras finas e grossas do B3 já haviam se ampliado e ele apresentava maior qualidade em seus movimentos. Em relação às habilidades motoras finas, B3 desenvolveu o movimento de pinça, conseguindo pegar objetos pequenos utilizando a almofada do polegar e a ponta de qualquer outro dedo; começou a encaixar objetos, tentando empilhá-los e demonstrar movimento controlado entre mãos e dedos, como: erguer uma xícara pela asa, utilizando apenas uma mão, segurar a colher e levá-la à boca e virar página de livros; e movimento isolado dos dedos, combinando flexão e extensão, estendendo o dedo indicador, enquanto mantinha os outros flexionados.

**Fotografia 72 – Bebê encaixando cones**



**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Quanto às habilidades motoras grossas, a criança já conseguia erguer-se e ficar em pé apoiada em algum objeto, andar lateralmente segurando em um móvel e começou a andar sem apoio, trocando passos coordenadamente e utilizando os braços à frente do corpo, para manter o equilíbrio.

**Fotografia 73 – Bebê andando sem apoio**

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

### 10.3.3 Considerações finais

Acompanhando o desenvolvimento do B3, uma criança atípica, que, devido à deficiência em uma das mãos, poderia ter seu desenvolvimento visto com alguns fatores impeditivos, sobre a perspectiva de algumas pessoas, percebi que, apesar de ter somente em parte do seu tempo a oportunidade de motricidade livre, ele conseguiu por vontade própria experimentar a maioria de suas posturas, o que favoreceu a sua confiança em poder tentar ultrapassar seus limites.

A má formação congênita na mão esquerda não o impediu de criar alternativas e ampliar seus movimentos da mão direita para alcançar objetos, segurá-los e realizar todos os tipos de movimentos. Com vínculos afetivos sólidos com as professoras, ele sentiu-se confiante e potente para realizar suas conquistas e aperfeiçoá-las mediante suas necessidades.

O B3 seguiu com liberdade de movimentos, quase todas as etapas preconizadas por Pikler (1969), descritas em seu livro: "Mover-se em Libertad". Ele primeiro virou de lado, deitado de costas sobre o chão (4 meses), depois virou de bruços e começou a desvirar retornando à posição inicial (entre 4 e 5 meses) e posteriormente começou a arrastar-se sobre o chão (6 meses).

Na fase de sentar-se, primeiro foi colocado nesta posição sem conquistá-la, o que gerou conflitos e instabilidade, e então foi retomada a posição decúbito dorsal e aguardada a iniciativa do bebê para aprender a sentar por iniciativa própria. Após conquistar a posição de sentar-se (8 meses), o bebê engatinhou (9 meses) e depois começou a ajoelhar-se, colocar-se em pé segurando-se nos objetos e mobiliários (entre 10 e 11 meses) e, por fim, começou a dar os primeiros passos (12 meses) apoiando-se e depois a caminhar coordenando os movimentos sem apoiar-se (14 meses).

De acordo com a média de conquistas motoras encontradas por Pikler, em sua pesquisa realizada no Instituto com bebês em liberdade de movimentos, eles viram de lado entre os 3 e 7 meses, sendo que 50% chegam a essa conquista por volta de 4 ou 5 meses, que foi o caso do B3 que virou de lado aos 4 meses (Soares, 2020).

Ainda de acordo com a pesquisa de Pikler, os bebês viram de bruços entre os 4 e 8 meses, sendo que 50% viram na faixa entre 5 e 6 meses, o que aconteceu com B3, que começou a virar com bastante agilidade aos 5 meses.

Entre os 6 e 10 meses, é comum que em liberdade de movimentos, os bebês comecem a se deslocar passando da posição deitado de costas e de lado, para a posição de bruços e retornando à posição de costas. No caso do B3, ele antecipou a média de 50% dos bebês pesquisados por Pikler (1969), que adquiriam esta posição entre 7 e 9 meses, pois entre 4 e 5 meses ele já se deslocava com tais movimentos.

Na faixa etária entre 7 e 13 meses, segundo Pikler (1969), o bebê começa a rastejar, ou seja, se desloca sobre o ventre com ajuda das pernas e braços durante o brincar. Esta posição foi conquistada por B3 aos 6 meses, e pela pesquisa de Pikler, a média é de que 50% dos bebês entre 9 e 11 meses, alcançaram esta posição.

O B3 sentou-se aos 8 meses, quase 9, apesar de ter retornado a posturas anteriores, devido à antecipação de movimentos e, mesmo assim, ainda atingiu este movimento antes da média dos bebês pesquisados por Pikler, em que 50% conquistavam a posição entre 10 e 13 meses e sentavam-se sozinhos entre 9 e 16 meses. Como B3 engatinhou logo em seguida de começar a se sentar sozinho, com 9 meses, ele ficou dentro da faixa de idade esperada (8 e 16 meses), mas antecipou a média, em que 50% dos bebês engatinhavam entre 10 e 13 meses.

A fase de colocar-se em pé segurando-se em um apoio, acontece entre 9 e 16 meses, sendo que 50% dos bebês pesquisados chegavam nesta posição entre os 11

e 14 meses e o B3 ficou em pé na faixa etária entre 10 e 11 meses, ou seja, dentro da média.

Aos 12 meses, B3 já deslocava-se apoiando em algo estável, o que, pela pesquisa de Pikler (1969), isso acontecia na faixa etária entre 10 e 17 meses, sendo que a média de 50% dos bebês realizava tais movimentos entre os 12 e 14 meses.

Com exatos 14 meses, B3 caminhou por iniciativa própria, o que segundo Pikler (1969) isto acontecia na faixa entre 13 e 21 meses, com média de 50% entre 15 e 18 meses.

Podemos concluir com as observações realizadas no desenvolvimento motor do B3, que ele conseguiu passar por todas as fases de desenvolvimento motor, considerando a sua maturação, as condições do meio e a liberdade de movimentos dentro das faixas etárias consideradas na média, sendo que em algumas até antecipou a idade considerada na pesquisa de Pikler, possibilitando movimentos bem coordenados e atuando de maneira autônoma dentro de suas possibilidades.

A deficiência apresentada pelo bebê em nada dificultou o seu desenvolvimento, pois ele recebeu apoio e sentiu-se confiante para exercer com liberdade seus movimentos.

Iniciar um processo de estudos e pesquisa baseada nos aportes teóricos de Emmi Pikler foi muito desafiador, porém de extrema importância para conhecer mais sobre o desenvolvimento livre do bebê e aprender a observar suas conquistas, deixando de antecipar etapas, as quais podem causar inúmeros prejuízos em seu desenvolvimento.

Um grande desafio em nossa sociedade imediatista atual é que educadores, professores, médicos e familiares possam entender a potência dos bebês e assim deixá-los agir com liberdade e a seu tempo conquistar seus movimentos. É preciso desacelerar e dar o tempo necessário que os bebês precisam para descobrir o mundo a sua volta e considerá-lo enquanto ser humano que tem suas especificidades, porém é potente em seu agir, quando nós adultos, acreditamos em seu potencial.

### 10.3.4 Referências do produto 3

APPELL, G.; DAVID, M. Princípios diretores. *In: \_\_\_\_\_*. **Maternagem Insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021. Capítulo 2, p. 51-57.

BRANDÃO, T. **O brincar, a vida dos bebês**. Um diálogo sobre como brincam os bebês. Recife: Vacatussa, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file> Acesso em: 20 jul. 2023.

BEN, G. D.; OLIVEIRA, C. (org.). A roupinha certa para cada bebê. **Grupo Abril**, São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/a-roupinha-certa-para-cada-fase-do-bebe/>. Acesso em: 20 jul. 2023

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 jan. 2024.

CHAVES, C. M. P; LIMA, F. E. T.; MENDONÇA, L. B. A.; CUSTÓDIO, I. L.; MATIAS, E. O. Avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças institucionalizadas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Ceará, v. 66, n. 5, p. 668–674, set.-out.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RgzgkQwPDYt4hv9D58Rgkf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CHOKLER, M.H. Buscando la coherencia de las ideas em la práxis. *In: \_\_\_\_\_*. **La aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires, Cinco, 2017. Capítulo 1, p. 21-44.

CHOKLER, M.H. Los avatares de la exploración em juego. *In: \_\_\_\_\_*. **La aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires, Cinco, 2017. Capítulo 6, p. 165-194.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. NCPI. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Estudo nº 1. São Paulo, NCPI- Núcleo Ciência pela Infância, 2014. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/impactodesenvolvimento/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci_abstract). Acesso em: 20 jul. 2023

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**. A experiência de Pikler-Lóczy. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FALK, J. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. Coleção primeira infância educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2022.

FEDER, A. S. Motricidad... ¿Qué motricidad? *In:* \_\_\_\_\_. **Una mirada adulta sobre el niño activo**. El sentido del movimiento em la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011. Capítulo 1, p. 45-82.

FERREIRA, A. C.; DANIEL, C.; MALAVOLTA, G. A.; SILVA, M. O. Na creche. *In:* \_\_\_\_\_. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022. Capítulo 3, p. 74-109.

FERREIRA, A. C.; DANIEL, C.; MALAVOLTA, G. A.; SILVA, M. O. Perguntas e respostas. *In:* \_\_\_\_\_. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022. Capítulo 2, p. 42-71.

FOCHI, P. Vida cotidiana e Microtransições. *In:* \_\_\_\_\_. **Vida cotidiana e Microtransições**. Narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. Capítulo 1, p. 13-30.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In:* ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Capítulo 11, p. 229-280.

FREITAS, A. V. C. O adulto referência nos espaços coletivos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. **Diálogos Piklerianos**. São Paulo, v. 3, p. 33-40, fev. 2023. Disponível em: <https://www.piklerna.org/apresentacao-do-volume-3-da-revista-dialogos-piklerianos/>. Acesso em: 20 jul. 2023

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: Visão Geral. *In:* \_\_\_\_\_. Compreendendo o desenvolvimento motor. Bebês crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2013. Capítulo 1, p. 20-41.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In:* EDWARDS, C.; \_\_\_\_\_. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016. Capítulo 8, p. 137-149.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. Porto Alegre: ArtMed, 2016

HORN, M. G. S. Organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil. *In:* \_\_\_\_\_. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. Capítulo 1, p.17-21.

IGNÁCIO, R. K. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar**. O desenvolvimento do movimento da criança pequena segundo Emmi Pikler. São Paulo: Associação Comunitária Monte azul, 2019.

JOHN Bowlby e a importância do apego no processo de desenvolvimento da criança. **Revista educação**, São Paulo, Edição 245, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/12/15/john-bowlby-e-importancia-do-apego-no-processo-de-desenvolvimento-da-crianca/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

LUSSEYRAN, J. Memória de vida e luz. São Paulo: Antropofásica, 1995.

MARTINS, L. G.; O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; \_\_\_\_\_. **Ensinando aos pequenos**. De zero a três anos. Campinas, Alínea, 2009. Capítulo 3, p. 93-121.

MENA, J. G.; EYER, D. W. Brincadeira e exploração como currículo. *In*: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: Penso, 2014. Capítulo 4, p.71-111.

MENA, J. G.; EYER, D. W. Habilidades Motoras. *In*: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: Penso, 2014. Capítulo 7, p.132-155.

MUSSINI, I. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. *In*: MARTINI, D.; \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. GILIOLI, C.; RUSTICHELLI, F.; GARIBOLDI, A. (org.). **Educar é a busca de sentido**. Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. Segunda parte, p.71-79.

OLIVEIRA, R. P. **Entre a fralda e a lousa**: um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/publico/Dissertacao\\_OliveiraRosmariP.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/publico/Dissertacao_OliveiraRosmariP.pdf) Acesso em: 07 dez. 2023.

PIKLER, E. **Moverse em libertad**. Desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea, 1969.

RAMOS, C. M. M. N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural**. 2011. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e121afc0-abbd-4bf4-b02a-779274db2f6a/content>. Acesso em: 07 dez. 2023.



SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. *In* \_\_\_\_\_.; SOUZA, R. A. M.; MELLO; S. A.; LIMA, V. G. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 27-49.

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. O ensino como premissa para o desenvolvimento do bebê na creche. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1341-1354, out. 2015. Disponível em: [noeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educação/O%20ENSINO%20COMO%20PREMISSA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20BEBÊ%20NA%20CRECHE.pdf](https://noeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educação/O%20ENSINO%20COMO%20PREMISSA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20BEBÊ%20NA%20CRECHE.pdf). Acesso em: 07 dez. 2023.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**. São Paulo: Omnisciência, 2020.

VIEIRA, F. A importância do apego nos anos iniciais de vida: uma breve visão à luz da teoria de John Bowlby e de Winnicott. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, ano 5, n.7, p.128-135, jul. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/importancia-do-apego>. Acesso em: 19 fev. 2023.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Fontes, 1999.

## REFERÊNCIAS

- ALBERS, C. A.; GRIEVE, A. J. Revisão do teste: Bayley, N. (2006). Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil e Infantil – Terceira Edição. San Antonio, TX: Avaliação Harcourt Assessment. **Journal of Psychology educational Assessment**. vol. 25, n. 2, p. 180-198, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282906297199>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- ALMEIDA, T. G. A.; CAÇOLA. P. M.; GABBARD, C.; CORRER, M.T.; JUNIOR, G.B.V.; SANTOS, D. C. C. Comparações entre o desempenho motor e oportunidades de estimulação motora no ambiente domiciliar de lactentes residentes nas regiões Sudeste e Norte do Brasil. **Fisioterapia e Pesquisa**. São Paulo, v. 22, p. 142-147, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fp/a/TbDyMSCt4Rb4RsN54STctwN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: Acesso em 24. nov. 2022.
- ALVES, A.S.; RAMOS, J. F.; BARBOSA, J. M.; COSTA, A. P. C.; CAMPOS, D. M. Avaliação da aplicabilidade da Escala Bayley de desenvolvimento como instrumento auxiliar na detecção precoce do autismo infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, v.4, n.3, p. 17-29, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/escala-bayley>. Acesso em: 24. nov. 2022.
- ANDRADE. C. R. L. **A Concepção de Infância presente nos referenciais curriculares nacionais da Educação Infantil da década de 1990**. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Carla-Lisboa-Andrade.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 jul. 2023.
- APPELL, G.; DAVID, M. **Maternagem Insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BAYLEY, N. **Bayley: Escala de desenvolvimento do bebê e da criança pequena**. Manual de administração. Tradução: Transperfect. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.
- BEE, H.; BOYD, D. A criança em Desenvolvimento. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BEN, G. D.; OLIVEIRA, C. (org.). A roupinha certa para cada bebê. **Grupo Abril**, São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/a-roupinha-certa-para-cada-fase-do-bebe/>. Acesso em: Acesso em: 20 jul. 2023
- BNCC na prática. Tudo que você precisa saber sobre a Educação Infantil. **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Lemann, [2018?]. *E-book*. Disponível em: nova-escola-

producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

BRANDÃO, T. **O brincar, a vida dos bebês**. Um diálogo sobre como brincam os bebês. Recife: Vacatussa, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, D.F: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, D. F: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, D. F: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, D. F: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, D. F: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância** e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, D. F: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília, D. F: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundeb- Apresentação**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 20 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Histórico da Base**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Volume 1**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Volume 2**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**.

Brasília, 2005. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1 - Introdução**. Brasília, 1998. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2 - Formação pessoal e social**. Brasília, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3 - Conhecimento de mundo**. Brasília, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, D. F: Presidência da República, 2009. Disponível em:

[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

CAÇOÇA, P. M.; GABBARD, C.; MONTEBELO, M. I. L.; SANTOS, D. C. C. Further Development and Validation of the Affordances in the Home Environment for Motor Development – Infant Scale (AHEMD-IS). **Physical Therapy**, v. 95, n. 6, p. 901-923, jun. 2015. Disponível em:

<https://academic.oup.com/ptj/article/95/6/901/2686363?login=false>.

Acesso em: 15 ago. 2023.

CAÇOÇA, P. M.; GABBARD, C.; MONTEBELO, M. I. L.; SANTOS, D. C. C. The new affordances in the home environment for motor development – infant scale (AHEMD-IS): Versions in English and Portuguese languages. **Physical Therapy**, v. 19, n. 6, p. 507-525, nov-dec. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/6smfYTVwrSQ3vc6wXDhGP9R/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 08 jan. 2024.

CECÍLIO, C. BNCC na prática: como garantir o direito de brincar na Educação Infantil. **Nova Escola**, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/18076/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-brincar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 19 out. 2022.

CHAVES, C. M. P.; LIMA, F. E. T.; MENDONÇA, L. B. A.; CUSTÓDIO, I. L.; MATIAS, E. O. Avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças institucionalizadas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Ceará, v. 66, n. 5, p. 668–674, set.-out.2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/RgzgkQwPDYt4hv9D58Rgkf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CHOKLER, M.H. Buscando la coherencia de las ideas em la práxis. *In: \_\_\_\_\_*. **La aventura dialógica de la infância**. Buenos Aires, Cinco, 2017. Capítulo 1, p. 21-44.

CHOKLER, M.H. Los avatares de la exploración em juego. *In: \_\_\_\_\_*. **La aventura dialógica de la infância**. Buenos Aires, Cinco, 2017. Capítulo 6, p. 165-194.

COCITO, R. P. A Abordagem Pikler e a organização do espaço para bebês na Educação Infantil. **Colloquiumm Humanarum**, São Paulo, vol. 15, n. Especial, p. 1-7, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/184855707-A-abordagem-pikler-e-a-organizacao-do-espaco-para-bebes-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 1: **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/impactodesenvolvimento/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

COMO a criança era vista e tratada desde a época medieval até o século XX. **Portal Educação**. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/como-a-crianca-era-vista-e-tratada-desde-a-epoca-medieval-ate-o-seculo-xx/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CONSELHO de acompanhamento e controle social do fundeb. **CACS Fundeb**. Disponível em: <https://paracambi.rj.gov.br/sites/cacs/sobre-o-cacs/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci_abstract). Acesso em 20 jul. 2023

DALLEDONE, G.C.; COUTINHO, A.S. As contribuições da Abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores. **Zero- a- seis: Revista eletrônica editada pelo núcleo de estudos e pesquisas da educação na pequena infância**. Florianópolis, v. 22, n. 41, p.47-72, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/1980-4512.2020v22n41p47>. Acesso em: 4 nov. 2022.

DESENVOLVIMENTO infantil. **Unicef**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ECA na escola. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/1semestre\\_2015/agentes\\_eca\\_anexo1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/agentes_eca_anexo1.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

ECHEVERRIA, M. A hora certa de sentar, andar e falar. **Crescer**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Os-primeiros-1000-dias-do-seu-filho/noticia/2014/12/hora-certa-de-sentar-andar-e-falar.html>. Acesso em: 17 jul. 2023.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Introdução: Origens e pontos iniciais. *In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_*. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Capítulo 1, p. 23-43.

ENTENDA o que é PNE e o seu impacto na educação. **Plataforma de educação SAS**, Fortaleza, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://blog.saseducacao.com.br/o-que-e-pne/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FALK, J. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. Coleção primeira infância educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2022.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**. A experiência de Pikler-Lóczy. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FEDER, A. S. Motricidad... ¿Qué motricidad? *In: \_\_\_\_\_*. **Una mirada adulta sobre el niño activo**. El sentido del movimiento em la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011. Capítulo 1, p. 45-82.

FERRARI, M. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea. **Nova escola**. São Paulo, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERREIRA, A. C.; DANIEL, C.; MALAVOLTA, G. A.; SILVA, M. O. Na creche. *In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_*. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022. Capítulo 3, p. 74-109.

FERREIRA, A. C.; DANIEL, C.; MALAVOLTA, G. A.; SILVA, M. O. Perguntas e respostas. *In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_*. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022. Capítulo 2, p. 42-71.

FERREIRA, A. R. O PNE foi aprovado. E, agora, o que muda na sua vida? **Nova escola**, São Paulo, 1 de ago. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2984/o-pne-foi-aprovado-e-agora-o-que-muda-na-sua-vida>. Acesso em: Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, T.; FIGUEIREDO, T. C.; BICK, M. A.; LANGENDORF, T. F.; PADOIN, S. M. M.; PAULA, C. C. Oportunidades domiciliares no desenvolvimento motor infantil

em casa: revisão bibliométrica e cienciométrica. **J. Hum. Desenvolvimento de crescimento**, Marília, v. 31, n. 1, pág. 125-144, 2021. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104). Acesso em: 25 nov. 2022.

FREITAS, A. V. C. O adulto referência nos espaços coletivos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. **Diálogos Piklerianos**. Rede Pikler Nuestra América. São Paulo, v. 3, p. 33-40, 2023. Disponível em: <https://www.pikler.org/apresentacao-do-volume-3-da-revista-dialogos-piklerianos/>. Acesso em 20 jul. 2023.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI/ Organização Paulo Fochi. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. Vida cotidiana e Microtransições. *In:* \_\_\_\_\_. **Vida cotidiana e Microtransições**. Narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. Capítulo 1, p. 13-30.

FOCHI, P.S.; DRECHSLER, C. F. B.; FOESTEN, P. S.; OLIVEIRA, C. C. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640>. Acesso em: 3 nov. 2022.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In:* ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Capítulo 11, p. 229-280.

FORTALEZA, secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: Visão Geral. *In:* \_\_\_\_\_. Compreendendo o desenvolvimento motor. Bebês crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2013. Capítulo 1, p. 20-41.

GALVÃO, L. G. Marco Legal da Primeira Infância: um breve olhar sobre as alterações que reforçam a doutrina da proteção integral desde os primeiros anos de **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo, v. 3, n.15. p.111-124, 2018. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/Cad-Def-Pub-SP\\_n.15.pdf#page=111](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Cad-Def-Pub-SP_n.15.pdf#page=111). Acesso em: 20 jul. 2023.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In:* EDWARDS, C.; \_\_\_\_\_. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio



Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016. Capítulo 8, p. 137-149.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Barueri: Atlas, 2022.

GINANTE, A. **Abordagem Pikler – Contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GIORDANI, L. G.; ALMEIDA, C. S.; PACHECO, A. M. Avaliação das oportunidades de desenvolvimento motor na habitação familiar entre crianças de 18 a 42 meses. **Motricidade**. Fundação Técnica e Científica do Desporto. Porto, Portugal, vol. 9, n. 3, p. 96-104, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94569>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. A creche no contexto. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Educação de 0 a 3 anos**. O atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006. Capítulo 1, p.19-31.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O brincar heurístico com objetos. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Educação de 0 a 3 anos**. O atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006. Capítulo 1, p.147-160.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. **Porto Alegre: ArtMed, 2016**

HOMMES, T. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Fortaleza: [s.n.], 2014. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/tdhbrasil/direitos\\_da\\_crianca\\_tdhbrasil\\_2014.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/tdhbrasil/direitos_da_crianca_tdhbrasil_2014.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. Jardim, pátio e outros quintais: a importância atribuída ao espaço ao ar livre da escola na história da Educação Infantil. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022. Capítulo 1, p.10-29.

HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. Para além dos muros da escola: a natureza e a cidade como ambientes de vida e aprendizagem. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022. Capítulo 2, p.44-63.

HORN, M. G. S. Organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil. *In*: \_\_\_\_\_. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. Capítulo 1, p.17-21.

IGNÁCIO, R. K. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar**. O desenvolvimento do movimento da criança pequena segundo Emmi Pikler. São Paulo: Associação Comunitária Monte azul, 2019.

JOHN Bowlby e a importância do apego no processo de desenvolvimento da criança. **Revista educação**. São Paulo, Edição 245, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/12/15/john-bowlby-e-importancia-do-apego-no-processo-de-desenvolvimento-da-crianca/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

LUSSEYRAN, J. Memória de vida e luz. São Paulo: Antropofásica, 1995.

MACIEL, R. F. L. A. **Marco da Primeira Infância**. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/img/upload/files/Marco%20Legal-%20K%c3%a1tia%20Maciel.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MADASCHI, V. **Tradução, adaptação transcultural e evidências de validade das escalas BAYLEY III de desenvolvimento infantil em uma população do município de Barueri**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MADASCHI, V.; MACEDO, E. C.; MECCA, T. P.; PAULA, C. S. Escalas Bayley-III de Desenvolvimento Infantil: Adaptação Transcultural e Propriedades Psicométricas. **Paidéia**. São Paulo, vol. 26, n. 64, p. 189-197, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/zh7xZhWMjsgCr4GS8ZtJfqh/?format=pdf&lang=en>. Acesso em 23 nov. 2022.

MADASCHI, V.; PAULA, C. S. Medidas de avaliação do desenvolvimento infantil: uma revisão da literatura nos últimos cinco anos. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 52-56, 2011. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume\\_11/Madaschi\\_e\\_Paula\\_v\\_11\\_n\\_1\\_2011.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_11/Madaschi_e_Paula_v_11_n_1_2011.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

MARTINS, L. G.; O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; \_\_\_\_\_. **Ensinando aos pequenos**. De zero a três anos. Campinas, Alínea, 2009. Capítulo 3, p. 93-121.

MARCO legal para a Primeira Infância. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/marco-legal/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2017.

MENA, J. G.; EYER, D. W. Brincadeira e exploração como currículo. *In:* \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: Penso, 2014. Capítulo 4, p.71-111.

MENA, J. G.; EYER, D. W. Habilidades Motoras. *In:* \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: Penso, 2014. Capítulo 7, p.132-155.

MUSSINI, I. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. *In:* MARTINI, D.; \_\_\_\_\_; GILIOLI, C.; RUSTICHELLI, F.; GARIBOLDI, A. (org.). **Educar é a busca de sentido.** Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. Segunda parte, p.71-79.

MICARELLO, H. A. L. S.; FRADE, I. C. A. S. **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação.** Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MOBILIÁRIO Pikler. Jogos de madeira e espaços de liberdade. **Diálogos.** São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/mobiliario-pikler-jogos-de-madeira-e-espacos-de-liberdade/>. Acesso em: 19 fev. 2023

MOREIRA, A. A. R.; VIEIRA, A. C. R. S. **Políticas Públicas para Educação Infantil: Desafios e possibilidades.** Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA70\\_ID1721\\_23082019220505.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA70_ID1721_23082019220505.pdf). Acesso em: 06 ago. 2023.

MUSSINI, I. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. *In:* MARTINI, D.; \_\_\_\_\_; GILIOLI, C.; RUSTICHELLI, F.; GARIBOLDI, A. (org.). **Educar é a busca de sentido.** Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. Tradução: Marco Romiti. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. Segunda parte, capítulo 1, p.71-79.

OLIVEIRA, R. P. **Entre a fralda e a lousa:** um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/publico/Dissertacao\\_OliveiraRosmariP.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/publico/Dissertacao_OliveiraRosmariP.pdf) Acesso em: 07 dez. 2023.

OLIVEIRA, C. A roupinha certa para cada fase do bebê. **Bebê,** São Paulo, 18 mar. 2015. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/a-roupinha-certa-para-cada-fase-do-bebe/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

OROFINO, C.; SISLA, E.; LANDAU, T. F. Descubra como incentivar a autonomia da criança na hora de ir para cama. **Aliança pela Infância.** São Paulo, 2020. Disponível

em: <http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/descubra-como-incentivar-a-autonomia-da-crianca-na-hora-de-ir-para-cama/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Nova York, 1959. Disponível em: <http://www.scj.pe.gov.br/scjpe/sites/all/themes/zentropy/pdf/legislacao/Declaracao%20Direitos%20Crianca%20Genebra%201924.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PIKLER, E. **Moverse em libertad**. Desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea, 1969.

RAMOS, C. M. M. N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural**. 2011. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e121afc0-abbd-4bf4-b02a-779274db2f6a/content>. Acesso em: 07 dez. 2023.

RIBEIRO, T. Brincar livre: o que acontece quando a sociedade confia na força do brincar? **Aliança pela Infância**. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/brincar-livre-o-que-acontece-quando-a-sociedade-confia-na-forca-do-brincar/#:~:text=Brincar%20livre%20%C3%A9%20aquele%20n%C3%A3o,mesmas%20e%20novos%20mundos%20poss%C3%ADveis>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ROSA, N. Amostragem não probabilística: o que são e como fazer? Entenda! **Blog Mettzer**. São Paulo, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/amostragem-nao-probabilistica/>. Acesso em: 5 dec. 2023.

SANTOS, M. C. M.; SANTOS, M. P. M; LYRA, P. V. As contribuições da Abordagem Pikler para educação de crianças de 0 a 3 anos: Uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**. Curitiba, v. 7, n. 9, p. 89623–89636, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35954>. Acesso em: 4 dec. 2022.

SEMIS, L. Fundeb: o que é, o que paga e como andam as discussões de renovação do fundo. **Nova escola**. São Paulo, 21 mai. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17449/fundeb-o-que-e-o-que-paga-e-como-andam-as-discussoes-de-renovacao-do-fundo>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In \_\_\_\_\_.; SOUZA, R. A. M.; MELLO; S. A.; LIMA, V. G. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 27-49.

SILVA, M. S.; RIBEIRO, A. C. A Abordagem Pikler como um possível novo panorama para a Psicologia Infantil. **Cadernos de Psicologia**. Juiz de Fora, v.2, n.4, p. 27-51, 2020. Disponível em:

<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/issue/view/146/showToc>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. O ensino como premissa para o desenvolvimento do bebê na creche. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1341-1354, out. 2015. Disponível em: [noeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educação/O%20ENSINO%20COMO%20PREMISSA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20BEBÊ%20NA%20CRECHE.pdf](https://noeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educação/O%20ENSINO%20COMO%20PREMISSA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20BEBÊ%20NA%20CRECHE.pdf). Acesso em: 07 dez. 2023.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**. São Paulo: Omnisciência, 2020.

TRIPP, D. Pesquisa Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 - 446, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24. nov. 2022.

TUBENCHLAK, D. **Arte com bebês**. São Paulo: Panda Books, 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Incheon, Coréia do Sul, 2015.

Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf).

Acesso em: 21 jul. 2023.

UZZELL, D; BARNETT, J. Pesquisa etnográfica e Pesquisa-Ação. *In* BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Tradução: Vitor Geraldi Hasse. Porto Alegre: Artmed, 2010. Capítulo 15, p. 302-315.

VIEIRA, F. A importância do apego nos anos iniciais de vida: uma breve visão à luz da teoria de John Bowlby e de Winnicott. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, ano 5, n.7, p.128-135, jul. 2020.

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/importancia-do-apego>. Acesso em: 19 fev. 2023.

THIOLLENT, M. Estratégia de Conhecimento. *In* \_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985. Capítulo 1. p. 12-46.

VIEIRA, F. A importância do apego nos anos iniciais de vida: uma breve visão à luz da teoria de John Bowlby e de Winnicott. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, vol. 1, n.7, p.128-135, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/importancia-do-apego>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VIGOTSKI, L.S. (org.). **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, L.G.; OAKLAND, T.; AYLWARD, G. P. Bayley – III Uso clínico e interpretação. São Paulo: Pearson, 2017.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Fontes, 1999.

## APÊNDICE

### APÊNDICE – A QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

#### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local da aplicação: \_\_\_\_\_

#### I. DADOS PESSOAIS

<b>1 - Nome:</b>			
<b>2 - Data de nascimento:</b> /    /		<b>3 - Idade:</b>	
<b>4 - Naturalidade:</b>			
<b>5 - Endereço:</b>			
<b>Bairro</b>		<b>Cidade:</b>	<b>Estado:</b>
<b>6 - RG:</b>		<b>Órgão Expedidor:</b>	<b>UF:</b>
<b>7 - CPF:</b>			
<b>8 - Email:</b>			
<b>9 - Tel. residencial:</b>		<b>10 -Tel. Recado:</b>	<b>11 - Celular:</b>
<b>12 - Estado Civil:</b>			
a) Casada (civil)	b) Casada (civil+igreja)	c) Casada (igreja)	
d) União Estável	e) Solteira (mora junto)	f) Solteira (mora separado)	
g) Separada	h) Divorciada	i) Viúva	
<b>13 - Quem mora com você?</b>			
a) Esposo (a)	b) Filhos	c) Irmãos	
d) Parentes	e) Amigos/colegas	f) Mora sozinha	
<b>14 - Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)</b>			
a) Duas pessoas	b) Três pessoas	c) Quatro pessoas	
d) Cinco pessoas	e) Seis pessoas	f) Mais de 6 pessoas	
<b>15 - Qual a sua cor ou raça/etnia?</b>			
a) Branca	b) Parda	c) Preta	
d) Amarela	e) Raça/etnia Indígena	f) Não declarou	
<b>16 - Qual seu gênero?</b>			

a) Feminino	b) Masculino	c) Prefiro não dizer
d) Outro:		

## II. DADOS OCUPACIONAIS/FINANCEIROS

<b>17 - Profissão:</b>		
<b>18 - Ocupação atual:</b>		
<b>19 - Escolaridade:</b>		
a) Sem instrução	b) Ensino Fundamental Incompleto	
c) Ensino Fundamental Completo	d) Ensino Médio Incompleto	
e) Ensino Médio Completo	f) Ensino Técnico	
g) Ensino Superior Incompleto	h) Ensino Superior Completo	
i) Pós-graduação	j) Mestrado	
k) Doutorado	l) Pós-doutorado	
<b>20 - Renda:</b>		
a) Nenhuma	b) Inferior a 1 salário-mínimo	
c) 1 salário-mínimo	d) De 1 a 3 salários-mínimos	
g) De 3 a 5 salários-mínimos	h) De 6 a 10 salários-mínimos	
i) De 10 a 15 salários-mínimos	j) Mais de 15 salários-mínimos	

## III. DADOS RELATIVOS À GRAVIDEZ E PARTO

<b>21 - Como foi a gravidez?</b>		
a) Saudável	b) De risco	
c) De alto risco	d) Comente b ou c	
<b>22 - Primeira gravidez?</b>		
a) Sim	b) Não	
c) Quantas anteriores?		
<b>23 - Frequentou cursos de preparação para o parto?</b>		
a) Sim	b) Não	
c) Onde?		
<b>24 - Tipo de parto</b>		
a) Vaginal com epidural	b) Vaginal sem epidural	
c) Vaginal com ocitocina (sorinho)	d) Vaginal sem ocitocina (sorinho)	
e) Vaginal com episiotomia (corte)	f) Vaginal sem episiotomia (corte)	
g) Cesariana com anestesia local	h) Cesariana com anestesia geral	
i) Cesariana com hora marcada	Motivo:	
j) Cesariana com trabalho de parto	Quanto de dilatação?	



k) Outros:			
<b>25 - Durante o parto, teve algum acompanhante?</b>			
a) Sim		b) Não	
c) Quem?			

#### IV. DADOS RELATIVOS AO PÓS-PARTO

<b>26 - O bebê se alimenta ou alimentou no peito?</b>			
a) Só na maternidade		b) Menos de 1 mês	
c) De 1 a 3 meses		d) De 3 a 6 meses	
e) De 6 meses a 1 ano		f) De 1 ano a 1 ano e 6 meses	
g) De 1 ano e 6 meses a 2 anos		h) Mais de 2 anos	
<b>27 - Quando interrompeu a amamentação ou quando pretende interromper?</b>			
<b>28 - Caso o seu bebê se alimente ou tenha sido alimentado no peito, descreva o momento desta alimentação. (Local de amamentação, forma de amamentar, sentimentos e relação de vínculos com o bebê).</b>			
<b>29 - Você teve ajuda para cuidar do seu bebê? Quem?</b>			
<b>30 - Ao chegar da maternidade o que você sentiu?</b>			
a) Medo		b) Vontade de fugir	
c) Felicidade		d) Tristeza	
e) Vontade de chorar		f) Plenitude	
g) Desânimo		h) Raiva	
i) Animação		j) Ansiedade	
l) Abandono		m) Prazer	
n) Irritabilidade		o) Sobrecarregada	
p) Diversão		q) Solidão	
r) Insegurança		s) Realização	
t) Culpa		u) Cansaço	
v) Empolgação			

## V. DADOS RELATIVOS AO BEBÊ

<b>31 - Nome do bebê:</b>	
<b>32 - Idade:</b>	
<b>33 - Gênero do bebê:</b>	
a) Feminino	b) Masculino
<b>34 - Apgar do seu bebê</b>	
a) Primeiro:	b) Segundo:
<b>35 - Peso:</b>	
<b>36- Altura:</b>	
<b>37 - Após o nascimento:</b>	
a) O bebê foi primeiro para o colo da mãe	
b) Foi direto para enfermaria	
c) Foi para o alojamento coletivo	
d) Foi para enfermaria e vi depois de:	
e) Foi para incubadora	
f) Foi para UTI Neonatal	
g) Outros:	
<b>38 - Com que idade sorriu pela primeira vez?</b>	
<b>39 - Com que idade virou de bruços?</b>	
<b>40 - Com que idade o bebê se sentou sem ajuda?</b>	
<b>41 - Com que idade engatinhou?</b>	
<b>42 - Com que idade andou?</b>	
<b>43 - Com que idade falou as primeiras palavras?</b>	
<b>44 - Com que idade nasceu o primeiro dente?</b>	



<b>51 - Onde é dada a água ou suco para o bebê?</b>		
a) Mamadeira	b) Copo plástico/acrílico com alças	
c) Copo plástico/acrílico com canudo	d) Copo de vidro	
e) Copo plástico/acrílico com bico	f) Qualquer utensílio	
g) Outros:		
<b>52 - Quando começou a ingerir fruta?</b>		
a) Com até 3 meses	b) Com 4 meses	
c) Com 5 meses	d) Com 6 meses	
e) Com 7 meses	f) Com 8 meses	
g) Com 9 meses	h) Com 10 meses	
i) Com 11 meses	j) Com 12 meses	
k) Com mais de 12 meses	l) Não come frutas	
m) Outros:		
<b>53 - Quando começou a ingerir sopa/comida salgada?</b>		
a) Com até 3 meses	b) Com 4 meses	
c) Com 5 meses	d) Com 6 meses	
e) Com 7 meses	f) Com 8 meses	
g) Com 9 meses	h) Com 10 meses	
i) Com 11 meses	j) Com 12 meses	
k) Com mais de 12 meses	l) Não come comida salgada	
m) Outros:		
<b>54 - Onde o bebê é alimentado quando está em casa?</b>		
a) No cadeirão com cinto de segurança	b) Sentado no sofá/cama/cadeira com apoio	
c) Sentado no sofá/cama/cadeira sem apoio	d) Sentado na cadeira acoplada à mesa	
e) No bebê conforto	f) Sentado na cadeira de descanso	
g) No colo	h) Não há rotina para alimentação, pois cada hora come em um lugar diferente.	
i) Sentado no carrinho	j) Outros	
k) Observações:		

**55 - O seu bebê almoça e janta quando não está na escola? Em que horários é dada essa alimentação? Conte um pouco da sua rotina em casa.**


**56 - Quais alimentos o bebê tem preferência?**

a) Leite	b) Frutas	
c) Arroz	d) Feijão	
e) Ovos	f) Macarrão	
g) Legumes	h) Verduras	
i) Carne branca	j) Carne vermelha	
k) Pães	l) Bolos	
m) Alimentos saudáveis	n) Alimentos industrializados	
o) Outros:		

## VII. SONO

**57 - Quantas vezes o bebê dorme durante o dia?**

a) 1 vez por dia	b) 2 vezes por dia	
c) 3 vezes por dia	d) 4 vezes por dia	
e) 5 vezes por dia	f) 6 vezes por dia	
g) 7 vezes por dia	h) Mais de 8 vezes por dia	
i) Outros:		

**58 - Com relação ao tempo, o bebê dorme:**

a) Menos de 15min	b) De 15min a 30min	
c) De 30min a 1h	d) De 1h a 1h30min	
e) De 1h30min a 2h	f) De 2h a 2h30min	
g) De 2h30min a 3h	h) De 3h a 4h	
i) De 4h a 5h	j) De 5h a 6h	
k) De 6h a 7h	l) Mais de 7h	
m) Outros:		

**59 - Com relação a qualidade do sono, você considera que o bebê dorme:**

a) Muito bem e acorda descansado	b) Bem, mas acorda cansado	
c) Agitado, mas acorda descansado	d) Agitado e acorda cansado	
e) Dorme bem, com sono pesado	f) Dorme bem, com sono leve	
g) Dorme mal, com sono pesado	h) Dorme mal, com sono leve	
i) Outros:		

<b>60 - Como o bebê dorme quando está em casa?</b>			
a) Dorme sozinho		b) Necessita ser balançado/acalentado	
c) Precisa ter alguém do lado		d) Faz uso de chupeta	
e) Utiliza uma fralda ou naninha		f) Só dorme no colo	
g) Dorme com música		h) Precisa de brinquedos para dormir	
i) Dorme com barulho		j) Dorme no silêncio	
k) Costuma dormir no escuro		l) Dorme com a luz acesa	
m) Outros:			
<b>61 - Onde o bebê dorme com frequência em casa?</b>			
a) No berço com rolinhos		b) No berço sem rolinhos	
c) Em cama no chão com grades.		d) Em cama no chão sem grades.	
e) Na cama junto com o casal		f) Na cama sozinho e com proteção	
g) No carrinho de bebê		h) No sofá	
i) No ninho sobre a cama		j) Em colchonete	
k) Na cama com outras pessoas		l) No bebê conforto	
m) Outros:			

## VIII. HIGIENE

<b>62 - O bebê usa fraldas?</b>			
a) Sim		b) Não	
c) Quando desfraldou?			
d) Observações:			
<b>63 - Quantas vezes são trocadas as fraldas do bebê por dia?</b>			
a) 1 vez		b) 2 vezes	
d) 4 vezes		e) 5 vezes	
c) 3 vezes		f) 6 vezes	
g) Outros:			
<b>64 - Quantas vezes o bebê evacua por dia?</b>			
a) 1 vez		b) 2 vezes	
d) 4 vezes		e) 5 vezes	
c) 3 vezes		f) 6 vezes	
g) Outros:			

<b>65 - Quantas vezes o bebê urina por dia?</b>			
a) 1 vez		b) 2 vezes	
d) 4 vezes		e) 5 vezes	
g) Outros:			
<b>66 - O bebê fica assado?</b>			
a) Com frequência		b) Às vezes	
c) Não		d) Outros	
Explique:			
<b>67 - Quantos banhos o bebê toma por dia? (Incluindo o da escola)</b>			
a) 1 único banho		b) 2 banhos	
c) 3 banhos		d) 4 ou mais banhos	
e) Outros			
<b>68 - Onde é dado o banho no bebê em casa?</b>			
a) Na banheira		b) No balde	
c) Na bacia		d) No chuveiro e no colo	
e) Outros			
<b>69 - Qual o comportamento do bebê durante o banho?</b>			
a) Gosta de brincar e se diverte		b) Gosta de brinquedos	
c) Quer ficar mais tempo		d) Não quer entrar, mas depois gosta	
e) Não gosta do banho		f) É bastante agitado	
g) É tranquilo		h) É dependente	
i) É independente		j) Cooperativo	
k) Outros:			

<b>70 - Como é realizada a higienização dos dentes/ boca após as refeições?</b>			
a) Com escova de dente e água		b) Com escova de dente e creme dental	
c) Com gases e água		d) Só com água	
e) Não é realizada		f) Outros	
g) Observações:			

## IX. BRINCADEIRA

<b>71 - Quanto ao uso de brinquedos, o bebê:</b>			
a) Gosta de brincar com brinquedos		b) Não gosta de brincar com brinquedos	
c) Brinca muito pouco com brinquedos		d) Não se interessa por brinquedos	
e) Outros:			
<b>72 - Quanto ao comportamento com os brinquedos:</b>			
a) Brinca somente com seu brinquedo		b) Brinca com qualquer brinquedo	
c) Pega brinquedos dos outros		d) Fica bravo ao pegarem seu brinquedo	
e) Não liga ao pegarem seu brinquedo		f) Chora quando pegam seu brinquedo	
g) Outros:			
<b>73 - Quanto ao brincar com os outros, o bebê:</b>			
a) Prefere brincar com adultos		b) Prefere brincar com crianças	
c) Demonstra agressividade ao brincar		d) Demonstra passividade	
e) Prefere brincar sozinho		f) Não liga para a presença de outros	
Outros:			
<b>74 - Quais brincadeiras o bebê mais gosta?</b>			
a) Opção 1:			
b) Opção 2:			
c) Opção 3:			
d) Opção 4:			

## X. HUMOR

<b>75 - Quanto a alegria, você observa que o bebê:</b>			
a) É muito alegre		b) Ri com frequência	



c) Raramente ri		d) Nunca ri	
e) Outros:			
<b>76 - Quanto a irritação, você observa que o bebê:</b>			
a) É bastante irritado		b) Facilmente se irrita	
c) Raramente se irrita		d) Nunca se irrita	
e) Outros:			
<b>77 - Quanto ao choro, você considera que:</b>			
a) Chora muito		b) Chora pouco	
c) Raramente chora		d) Nunca chora	
e) Outros:			

## XI. COMUNICAÇÃO

<b>78 - Quanto a comunicação verbal, o bebê:</b>			
a) Não emite sons		b) Balbucia	
c) Está tentando a primeira palavra		d) Fala menos de 10 palavras	
e) Fala mais de 10 palavras		f) Fala muitas palavras para a idade	
g) Fala muitas palavras e troca letras		h) Fala muitas palavras e não troca letras	
i) Outros:			
<b>79 - Quanto a comunicação não verbal, o bebê:</b>			
a) Comunica bem por gestos			
b) Comunica mal por gestos			
c) Tem expressões faciais bastante expressivas			
d) Apresenta poucas expressões faciais			
e) Não se comunica através de expressões faciais			
f) Outros:			

## XII. SAÚDE GERAL

<b>80 - Quanto a saúde geral do bebê, você observa:</b>			
a) Alergia de pele		b) Alergia alimentar	
c) Intolerância à lactose		d) Alergia à proteína do leite de vaca	
e) Rinite		f) Asma	
g) Bronquite		h) Tosse frequente	
i) Gripe/resfriado frequente		j) Diabetes	
k) Problemas gástricos		l) Vômito frequente	
m) Diarreia frequente		n) Refluxo	
o) Infecções frequentes		p) Dor de ouvido frequente	
q) Febres frequentes		r) Cólicas	
s) Outros:			

## XIII. COMPORTAMENTO GERAL

<b>81- Quanto ao comportamento geral, você considera seu bebê:</b>			
a) Animado		b) Desanimado	
c) Alegre		d) Triste	
e) Calmo		f) Agitado	
g) Ativo		h) Apático	
i) Sociável		j) Não se socializa	
k) Carinhoso		l) Agressivo	
m) Gostaria de fornecer mais alguma informação?			

## ANEXOS

### ANEXO – A ESCALA BEBÊ (3 – 18 MESES – 41 ITENS)

Nota: A validação (para pesquisa) e desenvolvimento de um sistema de pontuação (*scoring*) para o AHMED-IS estão atualmente em progresso. Entretanto, o instrumento na sua forma atual é útil para avaliação individual da residência.



#### ESCALA BEBÊ Questionário (3 – 18 meses)

##### Prezados Pais ou Responsáveis

Este questionário foi desenvolvido para avaliar as oportunidades que sua residência e família proporcionam ao desenvolvimento motor do seu bebê. Os pais conhecem seu bebê muito bem, portanto, são as melhores pessoas para fornecer esse tipo de informação.

É importante que você preencha cada pergunta o mais corretamente possível, pensando no que existe (por exemplo, brinquedos) ou acontece no ambiente familiar que incentiva seu bebê a se movimentar e a brincar. Esperamos que este questionário ajude você a aprender novas formas de estimular o desenvolvimento do seu bebê.

O questionário é composto por uma parte inicial com questões sobre seu bebê e sua família, seguida de três outras partes, que são: Espaço físico da residência, Atividades diárias e Brinquedos existentes na residência.

Código	
Data	

##### Características da Criança

Nome da criança: _____					
Nome da mãe, pai ou responsável: _____					
Masc. <input type="checkbox"/>	Data Nascimento: ___/___/___	Prematuro: Sim ___ Não ___			
Fem. <input type="checkbox"/>	Peso ao nascer: _____ gramas	Se possível, idade gestacional: _____ semanas			
Há quanto tempo o seu filho (a) frequenta a creche ou escolinha?	Nunca <input type="checkbox"/>	Menos de 3 meses <input type="checkbox"/>	3 - 6 meses <input type="checkbox"/>	7 - 12 meses <input type="checkbox"/>	Acima de 12 meses <input type="checkbox"/>

##### Características da Família

Tipo de residência?		Apartamento <input type="checkbox"/>		Casa <input type="checkbox"/>		Outro <input type="checkbox"/>	
Quantos adultos vivem na residência?		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 ou mais <input type="checkbox"/>	
Quantas crianças vivem na residência?		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 ou mais <input type="checkbox"/>	
Quantos quartos de dormir há na casa? (não conte banheiros, nem salas ou cozinha)		nenhum <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 ou mais <input type="checkbox"/>
Há quanto tempo sua família vive nesta residência?		Menos de 3 meses <input type="checkbox"/>	3 - 6 meses <input type="checkbox"/>	7 - 12 meses <input type="checkbox"/>		Acima de 12 meses <input type="checkbox"/>	

Qual o grau de escolaridade do pai? (até que ano escolar estudou)	1ª – 4ª série <input type="checkbox"/>	5ª – 8ª série <input type="checkbox"/>	Ensino Médio <input type="checkbox"/>	Curso Superior <input type="checkbox"/>	Mestrado ou Doutorado <input type="checkbox"/>
Qual o grau de escolaridade da mãe? (até que ano escolar estudou)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Instruções:** Leia cuidadosamente cada questão e marque o quadrado (Sim ou Não) que melhor representa sua resposta.

<b>I. ESPAÇO FÍSICO DA RESIDÊNCIA</b>		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
1.	A sua residência tem algum ESPAÇO EXTERNO, seguro, adequado e amplo para seu bebê brincar e se movimentar livremente (se arrastar, engatinhar ou andar)? ( <i>área na frente, área no fundo, quintal, jardim, terraço, etc.</i> ). <b>Obs.</b> Caso more em apartamento, considere como espaço externo o parquinho ou área de lazer do seu prédio ou condomínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ATENÇÃO:** Se você respondeu **SIM**, continue com as próximas questões. Se você respondeu **NÃO**, passe para a questão número 6.

<b>No espaço EXTERNO da sua residência existe(m):</b>		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
2.	Mais do que um tipo de piso ou solo na área externa? ( <i>grama, cimento, piso frio ou ladrilho, areia, madeira, etc.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Uma ou mais superfícies inclinadas? ( <i>rampas no quintal, escorregador para bebês</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Algum suporte ou mobília que seja seguro, na área externa, onde seu bebê possa se apoiar para se levantar e/ou andar? ( <i>portão/grades, mesa baixa de jardim, bancos/cadeiras, muros baixos/mureta, etc.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Degraus ou escada na área externa? ( <i>degrau na porta da frente ou dos fundos, degraus em um escorregador para bebês</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>No espaço INTERNO (dentro da sua residência) existe(m):</b>		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
6.	Espaço suficiente para o seu bebê brincar e se movimentar livremente (se arrastar, rolar, engatinhar, andar)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Mais do que um tipo de piso no espaço interno? ( <i>cimento, piso frio ou ladrilho, carpete, carpete de madeira, madeira, etc.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Algum suporte ou mobília que seja seguro, onde a criança possa se apoiar para se levantar e/ou andar? ( <i>mesa baixa, cadeira, sofá, bancos, etc.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Degraus ou escada no espaço interno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Um lugar especial para guardar os brinquedos ao qual a criança tem fácil acesso e possa escolher com o quê brincar? ( <i>caixas de brinquedos, gavetas, prateleiras/armários baixos</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## II. ATIVIDADES DIÁRIAS

As questões seguintes referem-se **SOMENTE** ao tempo em que o seu filho(a) está em casa:

*Obs. Não considerar o que ocorre na creche ou escolinha.*

		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
11.	O meu/nosso bebê brinca regularmente (pelo menos duas vezes por semana) com outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Eu/nós temos sempre um momento diário reservado para brincar (interagir) com o nosso bebê.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	O meu/nosso bebê brinca (interage) regularmente (pelo menos duas vezes por semana) com outros adultos, além dos pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Eu/nós regularmente (pelo menos duas vezes por semana), fazemos brincadeiras que encorajam nosso bebê a aprender sobre as partes do corpo. (Por exemplo, onde está sua mão?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Eu/nós regularmente (pelo menos duas vezes por semana), fazemos brincadeiras que encorajam nosso bebê a praticar movimentos, tais como "bater palma", "dar tchau", "engatinhar", "andar", etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Num dia comum, como você descreveria a quantidade de tempo ACORDADO que seu bebê fica em cada uma das situações abaixo descritas? (Leia cada questão cuidadosamente e marque a alternativa que melhor descreve a sua resposta)**

16. Carregado no colo por adultos ou por algum tipo de suporte, próximo ao corpo desse adulto, como: mochila porta-bebê, baby bag, canguru, sling, etc.

Nunca  Às vezes  Quase Sempre  Sempre

17. Sentado em algum tipo de cadeira/equipamento que mantenha a criança sentada (cadeira de papa, carrinho de bebê, bebê-conforto, cadelinha do carro).

Nunca  Às vezes  Quase Sempre  Sempre

18. Em um equipamento para ficar em pé ou andar (andador ou outro tipo de equipamento onde a criança fique em pé ou ande).

Nunca  Às vezes  Quase Sempre  Sempre

19. Num cercado infantil, berço ou outro local semelhante do qual a criança não possa sair sem ajuda.

Nunca  Às vezes  Quase Sempre  Sempre

20. Brincando de barriga para baixo.

Nunca  Às vezes  Quase Sempre  Sempre

21. Livre para se movimentar pela casa (se arrastar, rolar, engatinhar ou andar).

Nunca  Às vezes  Quase Sempre  Sempre

### III. BRINQUEDOS E MATERIAIS EXISTENTES NA RESIDÊNCIA

#### Instruções:

Para cada grupo de brinquedo listado abaixo, marque o número de brinquedos iguais ou SEMELHANTES que você utiliza (em sua casa) para brincar com seu bebê.

Por favor, leia cuidadosamente a descrição geral de cada grupo antes de decidir se você tem em casa esse tipo de brinquedo.

AS FIGURAS SÃO APENAS EXEMPLOS para ajudar você a entender melhor a descrição. Você NÃO precisa ter exatamente os mesmos brinquedos que estão neste questionário para contá-los no grupo. BRINQUEDOS SEMELHANTES do mesmo TIPO devem ser contados.

#### 22. Brinquedos suspensos acima ou ao lado do bebê, móveis e/ou enfeites de berço.

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**23. Brinquedos manipuláveis: chocalhos, mordedores, brinquedos com diferentes texturas e/ou com espelho.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**24. Bonecos de pelúcia (musicais ou não), brinquedos emborrachados, de tecido ou outros materiais macios, de brincar na água (flutuantes, esponjas).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**25. Cadeirinhas de balanços para bebês, estação de atividades (o bebê fica em pé dentro da estação brincando), balanços para bebês.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**26. Carros, trens, animais ou outros brinquedos que possam ser puxados ou empurrados.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**27. Brinquedos de apertar, bater e acionar, peões, gira-giras.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

 Nenhum  Um – dois  Três – quatro  Cinco ou mais 
**28. Blocos de montar (plástico, espuma, tecido, madeira, borracha)**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

 Nenhum  Um – dois  Três – quatro  Cinco ou mais 
**29. Livros para bebês (tecido, papel cartão ou plástico).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para ler e brincar com seu bebê em casa?

 Nenhum  Um – dois  Três – quatro  Cinco ou mais 
**30. Bolas de diferentes tamanhos, texturas, cores e formas.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

 Nenhum  Um – dois  Três – quatro  Cinco ou mais 
**31. Materiais que estimulem a criança a se arrastar, rolar, engatinhar ou até se levantar (colchonetes, tapete emborrachado, plataformas macias, etc.).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

 Nenhum  Um – dois  Três – quatro  Cinco ou mais

**32. Materiais musicais: instrumentos, caixas de música e brinquedos que emitem sons e melodias em resposta às ações da criança (chacoalhar, pressionar, puxar, etc.).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**ATENÇÃO:**

- Se o seu bebê tem entre 03 e 11 MESES de idade PARE aqui de responder o questionário.
- Os brinquedos a seguir NÃO são recomendados para crianças com MENOS de 12 meses.
- Se o seu bebê tem 12 MESES ou mais de idade CONTINUE respondendo o questionário.

**33. Brinquedos educativos para encaixar formas variadas.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos que você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um  Dois  Três  Quatro  Cinco  Mais de 5

**34. Fantoches e marionetes macios.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**35. Bonecos(as) e outros personagens com acessórios (mamadeira, roupas, capacete, mobiliário, etc.).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais



**36. Brinquedos que são a miniatura de objetos existentes na casa: telefones, ferramentas, utensílios de cozinha, etc.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais **37. Brinquedos de empilhar.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais **38. Quebra-cabeças para bebês (2-6 peças).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais **39. Objetos ou brinquedos que estimulam a criança a se levantar e a caminhar com apoio (brinquedos de empurrar e puxar).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais

**40. Mesinhas de atividades onde o bebê possa brincar em pé (plástico, madeira, etc).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais **41. Balanços ao ar livre para bebês, cavalos de balanço, tricíclos para bebês.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três - quatro  Cinco ou mais 

Informações adicionais:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## **Affordances no Ambiente Domiciliar para o Desenvolvimento Motor - Escala Bebê (AHEMD-IS)**

### **Inventário (3-18 meses)<sup>a</sup>**

Código	
Data	

#### **Prezados Pais ou Responsáveis**

Este questionário foi desenvolvido para avaliar as oportunidades (*affordances*) que sua residência e família proporcionam ao desenvolvimento motor do seu bebê. Os pais conhecem seu bebê muito bem, portanto, são as melhores pessoas para fornecer esse tipo de informação.

É importante que você preencha cada pergunta o mais corretamente possível, pensando no que existe (por exemplo, brinquedos) ou acontece no ambiente familiar que incentiva seu bebê a se movimentar e a brincar. Esperamos que este questionário ajude você a aprender novas formas de estimular o desenvolvimento do seu bebê.

O questionário é composto por uma parte inicial com questões sobre seu bebê e sua família, seguida de três outras partes, que são: Espaço físico do domicílio, Variedade de estimulação e Brinquedos (de motricidade grossa e de motricidade fina) existentes na sua residência.

#### **Características da Criança**

Nome da criança: _____					
Nome da mãe, pai ou responsável: _____					
Masc. <input type="checkbox"/>	Data Nascimento: ____/____/____		Prematuro: Sim ___ Não ___		
Fem. <input type="checkbox"/>	Peso ao nascer: _____ gramas		Se possível, idade gestacional: ____ semanas		
Há quanto tempo o seu filho (a) frequenta a creche ou escolinha?	Nunca <input type="checkbox"/>	Menos de 3 meses <input type="checkbox"/>	3-6 meses <input type="checkbox"/>	7-12 meses <input type="checkbox"/>	Acima de 12 meses <input type="checkbox"/>

#### **Características da Família**

Tipo de domicílio?			Apartamento <input type="checkbox"/>	Casa <input type="checkbox"/>	Outro <input type="checkbox"/>
Quantos adultos vivem no domicílio?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 ou mais <input type="checkbox"/>
Quantas crianças vivem no domicílio?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 ou mais <input type="checkbox"/>
Quantos quartos de dormir há no domicílio? (não conte banheiros, nem salas ou cozinha).	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Há quanto tempo sua família vive neste domicílio?	Menos de 3 meses <input type="checkbox"/>		3-6 meses <input type="checkbox"/>	7-12 meses <input type="checkbox"/>	Acima de 12 meses <input type="checkbox"/>
Qual o grau de escolaridade do pai?	Sem instrução ou fundamental incompleto <input type="checkbox"/>		Fundamental completo <input type="checkbox"/>	Médio completo <input type="checkbox"/>	Superior completo <input type="checkbox"/>
Qual o grau de escolaridade da mãe?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>a</sup>© Esse questionário foi desenvolvido pelo Developmental Motor Cognition Lab – University of Texas at Arlington (USA), Motor Development Lab – Texas A&M University (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil). Todos os direitos reservados.

**Instruções:** Leia cuidadosamente cada questão e marque o quadrado (alternativa) que melhor representa sua resposta:

### 1. ESPAÇO FÍSICO DA RESIDÊNCIA

	SIM	NÃO
1. A sua residência tem algum ESPAÇO EXTERNO, seguro, adequado e amplo para seu bebê brincar e se movimentar livremente (se arrastar, engatinhar ou andar)? ( <i>área na frente, área no fundo, quintal, jardim, terraço, etc.</i> ). <b>Obs.</b> Caso more em apartamento, considere como espaço externo o parquinho ou área de lazer do seu prédio ou condomínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ATENÇÃO:** Se você respondeu SIM, continue com as próximas questões. Se você respondeu NÃO, passe para a questão número 6.

No espaço EXTERNO da sua residência existe ...		SIM	NÃO
2.	Mais do que um tipo de piso ou solo na área externa? ( <i>grama, cimento, piso frio ou ladrilho, areia, madeira, etc.</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Uma ou mais superfícies inclinadas? ( <i>rampas no quintal, escorregador para bebês</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Algum suporte ou mobília que seja seguro, na área externa, onde seu bebê possa se apoiar para se levantar e/ou andar? ( <i>portão/grades, mesa baixa de jardim, bancos/cadeiras, muros baixos/mureta, etc.</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Degraus ou escada na área externa? ( <i>degrau na porta da frente ou dos fundos, degraus em um escorregador para bebês</i> ). <b>Obs.</b> Escadas oferecem risco ao bebê. Use portões de segurança no topo e no pé da escada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No espaço INTERNO (dentro da sua residência) existe ...		SIM	NÃO
6.	Mais do que um tipo de piso no espaço interno? ( <i>cimento, piso frio ou ladrilho, carpete, carpete de madeira, madeira, etc.</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Degraus ou escada no espaço interno? <b>Obs.</b> Escadas oferecem risco ao bebê. Use portões de segurança no topo e no pé da escada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2. VARIEDADE DE ESTIMULAÇÃO

As questões seguintes referem-se SOMENTE ao tempo em que o seu bebê está em casa. <b>Obs.</b> Não considerar o que ocorre na creche ou escolinha.		SIM	NÃO
8.	O meu/nosso bebê brinca regularmente (pelo menos duas vezes por semana) com outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Eu/nós, regularmente (pelo menos duas vezes por semana), fazemos brincadeiras que encorajam nosso bebê a aprender sobre as partes do corpo. (Por exemplo, onde está sua mão?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Num dia comum, como você descreveria a quantidade de tempo ACORDADO que seu bebê fica em cada uma das situações abaixo descritas? (Leia cada questão cuidadosamente e marque a alternativa que melhor descreve a sua resposta)	
10.	Carregado no colo por adultos ou por algum tipo de suporte, próximo ao corpo desse adulto, como: mochila porta-bebê, baby bag, canguru, sling, etc. Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase sempre <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/>
11.	Sentado em algum tipo de cadeira/equipamento que mantenha a criança sentada (cadeira de papá, carrinho de bebê, bebê-conforto, cadeirinha do carro). Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase sempre <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/>
12.	Em um equipamento para ficar em pé ou andar (estação de atividades ou outro dispositivo no qual a criança fique em pé ou ande). Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase sempre <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> <b>Obs. Os andadores infantis oferecem riscos à saúde do bebê e não devem ser utilizados.</b>
13.	Num cercado infantil, berço ou outro local semelhante, do qual a criança não possa sair sem ajuda. Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase sempre <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/>
14.	Brincando deitado de barriga para baixo. Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase sempre <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/>
15.	Livre para se movimentar pela casa (se arrastar, rolar, engatinhar ou andar). Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase sempre <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/>

### 3. BRINQUEDOS (Motricidade Grossa e Motricidade Fina)

**Instruções:** Para cada grupo de brinquedo listado abaixo, marque o número de brinquedos iguais ou SEMELHANTES que você utiliza (em sua casa) para brincar com seu bebê.

Por favor, leia cuidadosamente a descrição geral de cada grupo antes de decidir se você tem em casa esse tipo de brinquedo. **AS FIGURAS SÃO APENAS EXEMPLOS** para ajudar você a entender melhor a descrição. Você **NÃO** precisa ter exatamente os mesmos brinquedos que estão neste questionário para contá-los no grupo. **BRINQUEDOS SEMELHANTES do mesmo TIPO** devem ser contados.

#### BRINQUEDOS - MOTRICIDADE GROSSA (questões 16 a 21)

16. Brinquedos suspensos acima ou ao lado do bebê, móveis e/ou enfeites de berço.

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

17. Bonecos de pelúcia (musicais ou não), brinquedos emborrachados, de tecido ou outros materiais macios, de brincar na água (flutuantes, esponjas).

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

18. Cadeiras de balanço para bebês, estação de atividades (o bebê fica em pé dentro da estação brincando), balanços para bebês.

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

19. Bolas de diferentes tamanhos, texturas, cores e formas.

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

20. Materiais que estimulem a criança a se arrastar, rolar, engatinhar ou até se levantar (colchonetes, tapete emborrachado, plataformas macias, etc.).

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**21. Materiais musicais: instrumentos, caixas de música e brinquedos que emitem sons e melodias em resposta às ações da criança (chacoalhar, pressionar, puxar, etc.).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

### BRINQUEDOS - MOTRICIDADE FINA (questões 22 a 26)

**22. Brinquedos manipuláveis: chocalhos, mordedores, brinquedos com diferentes texturas e/ou com espelho.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**23. Carros, trens, animais ou outros brinquedos que possam ser puxados ou empurrados.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**24. Brinquedos de apertar (pressionar), bater e acionar, peões, gira-giras.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**25. Blocos de montar (plástico, espuma, tecido, madeira, borracha)**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais **26. Livros para bebês (tecido, papel cartão ou plástico).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para ler e brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais **ATENÇÃO:**

- Se o seu bebê tem entre 03 e 11 MESES de idade PARE aqui de responder o questionário.
- Os brinquedos a seguir NÃO são recomendados para crianças com MENOS de 12 meses.
- Se o seu bebê tem 12 MESES ou mais de idade CONTINUE respondendo o questionário.

**BRINQUEDOS - MOTRICIDADE GROSSA (questões 27 a 29)****27. Objetos ou brinquedos que estimulam a criança a se levantar e a caminhar com apoio (brinquedos de empurrar e puxar).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais **28. Mesinhas de atividades onde o bebê possa brincar em pé (plástico, madeira, etc.).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais 

\*© Esse questionário foi desenvolvido pelo Developmental Motor Cognition Lab – University of Texas at Arlington (USA), Motor Development Lab – Texas A&M University (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil). Todos os direitos reservados.



**29. Balanços ao ar livre para bebês, cavalos de balanço, triciclos para bebês.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**BRINQUEDOS - MOTRICIDADE FINA (questões 30 a 35)**

**30. Brinquedos educativos para encaixar formas variadas.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos que você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**31. Fantoches e marionetes macios.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**32. Bonecos(as) e outros personagens com acessórios (mamadeira, roupas, capacete, mobiliário, etc.).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**33. Brinquedos que imitam objetos existentes na casa: telefones, ferramentas, utensílios de cozinha, etc.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**34. Brinquedos de empilhar.**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**35. Quebra-cabeças para bebês (2-6 peças).**

Exemplos são:



Quantos destes brinquedos você utiliza para brincar com seu bebê em casa?

Nenhum  Um - dois  Três ou mais

**Informações adicionais:**

---



---



---



---



---



---



---



---

## ANEXO C – FOLHA DE PONTUAÇÃO BEBÊS 3 A 11 MESES

### AFFORDANCES NO AMBIENTE DOMICILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

#### ESCALA BEBÊ (AHEMD-IS)<sup>a</sup>

##### Folha de pontuação – Bebês 3 a 11 meses

1. Indique o valor dos pontos para a resposta de cada questão (Tabela 1.1)
2. Some os pontos para cada dimensão
3. Some o total de pontos para as quatro dimensões

Tabela 1.1. Registro de pontos para 3 a 11 meses.

Dimensão	Questão	Sim = 1, Não = 0
Espaço Físico	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
TOTAL	Somar os pontos	
Variedade de Estimulação	Questão	Sim = 1, Não = 0
	8	
	9	
		Nunca = 3 / Às vezes = 2 / Quase sempre = 1 / Sempre = 0
	10	
	11	
	12	
	13	
		Nunca = 0 / Às vezes = 1 / Quase sempre = 2 / Sempre = 3
	14	
15		
TOTAL	Somar os pontos	
Brinquedos de Motricidade Grossa	Questão	Nenhum = 0 / Um – dois = 1 / Três ou mais = 2
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
21		
TOTAL	Somar os pontos	

<sup>a</sup>© Esse questionário foi desenvolvido pelo Developmental Motor Cognition Lab – University of Texas at Arlington (USA), Motor Development Lab – Texas A&M University (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil). Todos os direitos reservados.

Tabela 1.1. Continuação...

Dimensão		
Brinquedos de Motricidade Fina	Questão	Nenhum = 0 / Um – dois = 1 / Três ou mais = 2
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
TOTAL	Somar os pontos	
Pontuação TOTAL - 4 dimensões	Somar os pontos	

Os resultados das categorias descritivas vão ajudar no entendimento de como cada dimensão se comporta em relação à pontuação total do ambiente. Por exemplo, uma ou duas dimensões com pontuação baixa podem contribuir para uma pontuação total baixa. Se esse for o caso, é importante focar nestas dimensões para melhorar as oportunidades para o desenvolvimento motor do bebê.

Além da análise por dimensão, é muito importante verificar os itens específicos dentro de cada dimensão para determinar quais são os aspectos do lar que devem ser adicionados ou modificados para melhorar oportunidades de ação para o bebê.

Exemplos para melhorar cada dimensão são:

- **Espaço Físico:** Se há uma falta de tipos de piso/solo diferenciados (questão 2) ou de degraus/escadas (questões 5 e 7) no espaço interior e exterior, leve o bebê para lugares fora da casa que possam oferecer tais oportunidades;
- **Variedade de Estimulação:** A falta de brincadeiras que encorajam aprender sobre as partes do corpo (questão 9) ou a falta de costume de colocar o bebê para brincar deitado, de barriga para baixo (questão 14), podem ser facilmente incluídos na rotina diária do bebê;
- **Brinquedos de Motricidade Fina:** A falta de brinquedos musicais (questão 21) ou de livros para bebês (questão 26) pode direcionar os pais na próxima vez que forem comprar um novo brinquedo;
- **Brinquedos de Motricidade Grossa:** A falta de balanços para bebês (questão 29) pode ser compensada, levando o bebê a lugares fora de casa que têm esse tipo de brinquedo e expor a criança a tais oportunidades. A falta de um tapete emborrachado (questão 20) pode ser compensada por uma superfície confortável (um colchonete ou acolchoado no chão) que permita ao bebê ser mais ativo (rolar, engatinhar, etc.).

**Observações:** \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## ANEXO D – FOLHA DE PONTUAÇÃO BEBÊS 12 A 18 MESES

### ESCALA BEBÊ (AHEMD-IS)

#### Folha de pontuação - Bebês 12 a 18 meses

1. Indique o valor dos pontos para a resposta de cada questão (Tabela 2.1)
2. Some os pontos para cada dimensão
3. Some o total de pontos para as quatro dimensões

Tabela 2.1. Registro de pontos para 12 a 18 meses.

Dimensão	Questão	Sim = 1, Não = 0
Espaço Físico	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
TOTAL	Somar os pontos	
Variedade de Estimulação	Questão	Sim = 1, Não = 0
	8	
	9	
		Nunca = 3 / Às vezes = 2 / Quase sempre = 1 / Sempre = 0
	10	
	11	
	12	
	13	
		Nunca = 0 / Às vezes = 1 / Quase sempre = 2 / Sempre = 3
	14	
15		
TOTAL	Somar os pontos	
Brinquedos de Motricidade Grossa	Questão	Nenhum = 0 / Um – dois = 1 / Três ou mais = 2
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	27	
	28	
	29	
TOTAL	Somar os pontos	

\*© Esse questionário foi desenvolvido pelo Developmental Motor Cognition Lab – University of Texas at Arlington (USA), Motor Development Lab – Texas A&M University (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil). Todos os direitos reservados.

Tabela 2.1. Continuação...

Dimensão	Questão	Nenhum = 0 / Um – dois = 1 / Três ou mais = 2
Brinquedos de Motricidade Fina	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	
	35	
TOTAL	Somar os pontos	
Pontuação TOTAL - 4 dimensões	Somar os pontos	

## AFFORDANCES NO AMBIENTE DOMICILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

### ESCALA BEBÊ (AHEMD-IS)

#### Folha de pontuação - Bebês 12 a 18 meses

4. Copie o total de pontos de cada dimensão e a pontuação total na tabela abaixo (Tabela 2.2)
5. Selecione a categoria descritiva para cada dimensão e a pontuação total (Tabela 2.3)

**Tabela 2.2.** Registro do total de pontos e categoria descritiva para 3 a 11 meses.

Dimensões	Pontos	Categoria Descritiva
1. Espaço Físico		
2. Variedade de Estimulação		
3. Brinquedos de Motricidade Grossa		
4. Brinquedos de Motricidade Fina		
Pontuação Total		

**Tabela 2.3.** Convertendo pontuações em categorias descritivas do ambiente (por dimensão e pontuação total) para 12 a 18 meses.

IDADE	CATEGORIAS DESCRITIVAS	ESPAÇO FÍSICO	VARIEDADE DE ESTIMULAÇÃO	BRINQUEDOS DE MOTRICIDADE FINA	BRINQUEDOS DE MOTRICIDADE GROSSA	PONTUAÇÃO TOTAL
12-18 MESES	MENOS QUE ADEQUADO	0-2	0-10	0-6	0-6	0-27
	MODERADAMENTE ADEQUADO	3-4	11-12	7-9	7-8	28-33
	ADEQUADO	5	13-14	10-14	9-11	34-40
	EXCELENTE	6-7	15-20	15-22	12-18	41-67

#### Categorias Descritivas:

**Menos que adequado:** As oportunidades (*affordances*) que o ambiente oferece ao desenvolvimento motor do bebê estão faltando (são poucas) ou precisam ser melhoradas. Sugestão: A família deve procurar adicionar ou melhorar certas dimensões do ambiente domiciliar, oferecendo variedade de oportunidades que podem beneficiar o desenvolvimento motor do seu bebê.

**Moderadamente adequado:** O ambiente oferece algumas oportunidades (*affordances*) para o desenvolvimento motor, porém, estas poderiam ser melhoradas. Sugestão: Acrescentar mais oportunidades que podem ajudar a estimular o desenvolvimento motor do seu bebê.

**Adequado:** O ambiente mostra suficiente quantidade e qualidade de oportunidades (*affordances*). Sugestão: Continuar usando e buscando formas diferentes de explorar as oportunidades que o lar pode proporcionar ao desenvolvimento motor do seu bebê.

**Excelente:** O ambiente domiciliar oferece ampla quantidade e variedade de oportunidades (*affordances*). Sugestão: Continuar usando e procurando formas diferentes de encorajar o movimento e brincadeiras com o seu bebê.

#### Alguns exemplos de como usar o AHEMD - Escala Bebê para melhor o ambiente do lar para o desenvolvimento motor:

Ao final da avaliação, você terá 5 fatores para interpretar: 4 dimensões (Espaço Físico, Variedade de Estimulação, Brinquedos de Motricidade Fina, Brinquedos de Motricidade Grossa) e a Pontuação Total.

Os resultados das categorias descritivas vão ajudar no entendimento de como cada dimensão se comporta em relação à pontuação total do ambiente. Por exemplo, uma ou duas dimensões com pontuação baixa podem contribuir para uma pontuação total baixa. Se esse for o caso, é importante focar nestas dimensões para melhorar as oportunidades para o desenvolvimento motor do bebê.

\*© Esse questionário foi desenvolvido pelo Developmental Motor Cognition Lab – University of Texas at Arlington (USA), Motor Development Lab – Texas A&M University (USA) e Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Neuromotor - Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil). Todos os direitos reservados.



Além da análise por dimensão, é muito importante verificar os itens específicos dentro de cada dimensão para determinar quais são os aspectos do lar que devem ser adicionados ou modificados para melhorar oportunidades de ação para o bebê.

Exemplos para melhorar cada dimensão são:

- **Espaço Físico:** Se há uma falta de tipos de piso/solo diferenciados (questão 2) ou de degraus/escadas (questões 5 e 7) no espaço interior e exterior, leve o bebê para lugares fora da casa que possam oferecer tais oportunidades;
- **Variedade de Estimulação:** A falta de brincadeiras que encorajam aprender sobre as partes do corpo (questão 9) ou a falta de costume de colocar o bebê para brincar deitado de barriga para baixo (questão 14), podem ser facilmente incluídos na rotina diária do bebê;
- **Brinquedos de Motricidade Fina:** A falta de brinquedos musicais (questão 21) ou de livros para bebês (questão 26) pode direcionar os pais na próxima vez que forem comprar um novo brinquedo;
- **Brinquedos de Motricidade Grossa:** A falta de balanços para bebês (questão 29) pode ser compensada, levando o bebê a lugares fora de casa que têm esse tipo de brinquedo e expor a criança a tais oportunidades. A falta de um tapete emborrachado (questão 20) pode ser compensada por uma superfície confortável (um colchonete ou acolchoado no chão) que permita ao bebê ser mais ativo (rolar, engatinhar, etc.).

**Observações:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_