



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE

CURSO DE PEDAGOGIA

Danielle Rocha Sousa

**A unidade teoria e prática no trabalho com bebês:
observações a partir da psicologia histórico-cultural**

Tocantinópolis/TO

2025

Danielle Rocha Sousa

**A unidade teoria e prática no trabalho com bebês:
observações a partir da psicologia histórico-cultural**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) — Centro de Educação Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Arinalda Silva Locatelli

Tocantinópolis/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R672u Rocha Sousa, Danielle.

A unidade teoria e prática no trabalho com bebês:: observações a partir da psicologia histórico-cultural / Danielle Rocha Sousa. - Centro de Educação, Humanidades e Saúde - CEHS, TO, 2025.

78 f.

Monografia Graduação (Graduação - em Pedagogia) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Arinalda Silva Locatelli.

1. Educação Infantil. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Zonas de Desenvolvimento motor.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Danielle Rocha Sousa

A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO COM BEBÊS:

OBSERVAÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Monografia e apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)– Centro de Educação Humanidades e Saúde – (CEHS), Tocantinópolis, Curso de Licenciatura em Pedagogia. para obtenção do título de graduação de licenciado em Pedagogia

Data de aprovação: **03/12/2025**

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Arinalda Silva Locatelli- Orientadora (UFNT/CEHS)

Prof^ª Dr^ª Zian Karla Vasconcelos Barros- Membro interno (UFNT/CEHS)

Prof^ª Dr^ª Milena Pedro de Moraes- Membro interno (UFNT/CEHS)

*Dedico este trabalho a meu filho, meu esposo e
minha família. Minha vida, meu porto seguro,
meu tudo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso e por conseguir concluir este trabalho.

Ao meu filho Theodoro Sousa Alencar; à minha mãe Eliane Gomes Rocha Sousa; a meu esposo Pedro Barroso da Silva Junior, a meu pai Edinaldo Gomes de Sousa e minha irmã Sâmella Évelyn Rocha Sousa, que me deram total suporte e auxílio para conclusão deste trabalho.

A minha orientadora Arinalda Silva Locatelli por me guiar no trajeto, compreender e incentivar. Enfim, aos amigos e colegas que estiveram ao meu lado nos momentos bons e ruins que passei no decorrer do curso: o meu mais profundo agradecimento por toda paciência e incentivo. Vocês sempre acreditaram no meu potencial.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática no trabalho pedagógico com bebês, a partir da abordagem da psicologia histórico-cultural. Buscou-se compreender como as interações sociais e a mediação pedagógica contribuem para o desenvolvimento infantil. Fundamentado nas contribuições de Vygotsky e autores contemporâneos como Alessandra Arce (2012, 2013), o estudo destaca a importância de se compreender as zonas de desenvolvimento infantil e da ação intencional do adulto nas experiências educativas com bebês e crianças pequenas. Como caminho metodológico optou-se por um estudo de caso com um bebê, com aplicação da subescala em pé da Escala Motora Infantil de Alberta – AIMS (1994), que permitiu observar aspectos do desenvolvimento motor, relacionando-os as zonas de desenvolvimento infantil e planejar intervenções com base nas necessidades e potencialidades do bebê. Os resultados evidenciam que o trabalho pedagógico com bebês deve ir além do cuidado assistencialista, promovendo práticas que articulem teoria e prática de maneira sensível, respeitosa e dialógica. Conclui-se que a educação infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, é um espaço essencial para a promoção do desenvolvimento integral, e que o professor tem papel fundamental como mediador e parceiro nas aprendizagens da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Zonas de Desenvolvimento Infantil. Desenvolvimento motor.

ABSTRAT

The present Final Undergraduate Paper aims to analyze the relationship between theory and practice in pedagogical work with infants, based on the historical-cultural psychology approach. It sought to understand how social interactions and pedagogical mediation contribute to child development. Grounded in the contributions of Vygotsky and contemporary authors such as Alessandra Arce (2012, 2013), the study highlights the importance of understanding the zones of child development and the intentional action of the adult in educational experiences with babies and young children. As a methodological approach, a case study was conducted with a baby, applying the standing subscale of the Alberta Infant Motor Scale – AIMS (1994), which made it possible to observe aspects of motor development, relate them to the zones of child development, and plan interventions based on the baby's needs and potentialities. The results show that pedagogical work with infants should go beyond assistential care, promoting practices that articulate theory and practice in a sensitive, respectful, and dialogical way. It is concluded that early childhood education, especially in the first years of life, is an essential space for promoting integral development, and that the teacher plays a fundamental role as a mediator and partner in the child's learning process.

Keywords: *Early Childhood Education. Historical-Cultural Psychology. Zones of Child Development. Motor Development.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Em pé com apoio (3).....	38
Figura 2- Em pé com apoio e rotação	388
Figura 3-Andando de lado sem rotação	39
Figura 4- Andando de lado sem rotação	43
Figura 5- Em pé com apoio	43
Figura 6-Pega bola no alto.....	44
Figura 7-Pega bola no alto.....	45
Figura 8- Se equilibrando com a corda.....	46
Figura 9-Levantando o cabo	47
Figura 10- Levantando o cabo	488
Figura 11- Chuta bola	49
Figura 12- Chuta bola em linha reta	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Aplicação da subescala "Em pé" (AIMS) com Theodoro.....	33
Quadro 2-Análise das Habilidades Motoras- Subescala "Em pé" (AIMS)	39
Quadro 3- Atividades desenvolvidas com Theodoro	42
Quadro 4- Exemplos de objetos do conhecimento e atividades para o desenvolvimento integral na primeira infância.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Relação entre Maturação Biológica e Aptidão Física	56
Gráfico 2- Conteúdos ensinados na Educação Infantil.....	622

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1-UMA BREVE TRAJETÓRIA DO CARÁTER ASSISTENCIAL AO EDUCACIONAL	17
1.1– Alguns marcos legais para a Educação Infantil e o trabalho com bebês.	17
2 – O DESENVOLVIMENTO PSICOFÍSICO DO BEBÊ: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ESCALA ALBERTA	27
2.1 Aplicação da Escala Alberta Infantil Motor Scale com Theodoro.	29
2.2 –Atividades planejadas e desenvolvidas com o bebê Theodoro.....	41
3 –REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO COM BEBÊS.	51
3.1-O papel do professor na mediação	54
3.2-O movimento e o trabalho do professor	57
3.3-Os conteúdos de ensino na creche e o desenvolvimento infantil	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
Referências.	66
Anexo	68

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem se intensificado as discussões sobre o trabalho que é desenvolvido pelo profissional da educação com crianças pequenas e principalmente com os bebês. O reforço a tais discussões ocorreu especialmente dos anos 1990 para cá, após a publicação de diversos marcos regulatórios que explicitam uma nova visão sobre criança e infância, reconhecendo-a como um sujeito histórico e social, que tem direitos e deveres sociais. Foi pensando justamente no atendimento à todas as crianças, que em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação passou a ser um direito também dos bebês, direito este garantido pelo estado de forma gratuita, mas, também podendo ser ofertada vagas para atendimento em escolas privadas. Como já mencionado, esse momento marca o início de um novo conceito de infância, ainda cheio de melhorias a serem feitas, mas, as reflexões a respeito da implantação de creches que tivessem um atendimento gratuito e que fossem custeadas pelo governo já se iniciam.

Outro marco importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que incluiu o atendimento das crianças de 0 a 3 anos na primeira etapa da educação básica, denominada de Educação Infantil. Em seu artigo 30, sinaliza que, essa etapa da educação, organiza-se em creche e pré-escola, sendo oferecida da seguinte forma: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (Brasil, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Vale ressaltar que é de caráter obrigatório apenas a pré-escola, quanto a creche, continua como uma prerrogativa da família.

Com objetivo de estabelecer diretrizes para a organização de propostas pedagógicas na educação infantil, em 2009 foi aprovada a Resolução nº 05, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI reiteram a educação como um direito de todas as crianças e estabelecem a interação e a brincadeira como os eixos do currículo a ser desenvolvido nessa etapa educativa. Segundo esse documento, o currículo deve ser um: “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.” (Brasil, 2010, p. 12)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI de 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) a educação infantil ocorre em duas etapas, a primeira de zero aos três anos, em que os bebês ingressam nas creches

e não é obrigatória, ou seja, a família escolhe se quer matricular ou não seu filho ou filha em uma instituição de ensino. A segunda etapa, que corresponde a pré-escola, que vai dos quatro aos cinco anos de idade, já é obrigatória desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 em 2009.

Ainda sobre a LDB é importante lembrar que a educação é uma responsabilidade conjunta da família e do estado. Além disso, também é dever da família e do estado o pleno desenvolvimento dos bebês, seja no âmbito físico, psicológico, social, garantindo que ele, ao se tornar adulto, possa ingressar no mercado de trabalho, e ter o mínimo de qualidade de vida.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, Art. 2º)

Em todos os documentos que norteiam esses saberes se reforça como deve ser o ensino para essa faixa etária e que a família juntamente com o estado e a creche precisam caminhar juntos para que ocorra o pleno desenvolvimento dos bebês em todos os aspectos.

Diante desta nova forma de concepção de educação da criança é comum nos perguntarmos: que trabalho pedagógico devo desenvolver com os bebês? ou ainda os bebês precisam de um trabalho pedagógico? Esses questionamentos e outros fazem-nos refletir sobre até que ponto o adulto/cuidador pode interferir no desenvolvimento dos bebês. Por outro lado, nos fazem pensar e levar em consideração que o bebê precisa interagir com outras pessoas para que se desenvolva psicofisicamente. Assim, esses e outros questionamentos, constituem dilemas e desafios do corpo docente que trabalha na educação infantil, sendo um dos espaços de atuação do licenciado em pedagogia, o que nos impulsionou a buscar entender melhor como deveria ser essa atuação, especialmente em se tratando da atuação com bebês.

A Teoria Histórico-Cultural, que tem suas bases nos estudos de Lev Vygotsky, contribui com o trabalho docente reiterando que é por meio da interação social e da mediação cultural que a ação educativa se faz. O referido autor introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que é o espaço entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. (Vygotsky, 2001). Sendo esse conceito um elemento chave para as proposições pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças e bebês.

A Teoria Histórico-Cultural, afirma que o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais e da participação na cultura. Para o autor, a criança não aprende nem se desenvolve sozinha, mas nas interações que estabelece com adultos e outras crianças, apropriando-se dos conhecimentos, valores e práticas do seu meio social. A linguagem tem

papel fundamental nesse processo, pois é o principal instrumento que possibilita a comunicação, a organização do pensamento e a construção de significados. Assim, aquilo que a criança vivencia primeiro nas relações sociais passa, gradualmente, a fazer parte de seu modo de pensar e agir. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como elemento essencial para promover e ampliar o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 2001).

Nesse contexto, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Esse conceito orienta diretamente o trabalho pedagógico, pois indica que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, propondo desafios que estejam além do que a criança já domina, mas que sejam possíveis mediante mediação adequada. Para bebês e crianças pequenas, isso implica organizar ambientes ricos em interações, brincadeiras, linguagem e experiências significativas, nas quais o professor atue como mediador atento e intencional. Dessa forma, a prática educativa fundamentada na perspectiva histórico-cultural compreende a criança como sujeito ativo, histórico e social, cuja aprendizagem é construída coletivamente e mediada pela cultura.

Assim, diante da questão de como deveria ser o atendimento aos bebês e a partir de uma necessidade pessoal de entender e estimular o próprio filho, buscamos na literatura especializada as respostas para nossas dúvidas. Tal situação nos fez refletir sobre o trabalho das profissionais que atuam em creches, pois, algumas crianças chegam nesse espaço com aspectos psicomotores bem desenvolvidos, outras precisando de estímulos para desenvolvê-los. E é neste momento, que o domínio de conhecimentos sobre o cuidar e educar se torna muito importante para esse profissional. Pois, com base nele, é que poderá planejar as atividades que atendam às necessidades dos bebês que estão sob sua responsabilidade. Desta maneira, a condição de mãe e futura pedagoga foi que me instigou a pesquisar para compreender e poder contribuir com a educação dessa faixa etária a ser atendida nas creches.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar como a ação do adulto/cuidador pode contribuir para o desenvolvimento psicofísico e social de bebês na faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses. Nesse sentido, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: de que maneira as práticas e intervenções do adulto/cuidador influenciam o desenvolvimento psicofísico e social de bebês nessa faixa etária? A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa que, conforme destaca Robert K. Yin (2015), busca compreender fenômenos em seus contextos reais, valorizando a interpretação e a análise aprofundada da situação estudada. Assim, pretende-se identificar e analisar estratégias que

possam contribuir para o aprimoramento das habilidades motoras esperadas para essa fase do desenvolvimento.

Como objetivos específicos, o trabalho propõe: (a) apresentar um panorama das leis e documentos oficiais que regulamentam o trabalho com bebês na Educação Infantil; (b) desenvolver um estudo de caso com o bebê Theodoro, analisando as habilidades motoras esperadas e observadas na faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses; e (c) identificar e analisar práticas e estratégias do adulto/cuidador que favoreçam o desenvolvimento das habilidades motoras, refletindo sobre a importância de intervenções intencionais e qualificadas para o desenvolvimento integral na primeira infância.

A pesquisa tem seu aporte no estudo de caso, que segundo Triviños (1987, p.133) “pode ser definido como uma categoria de pesquisa qualitativa cujo sujeito é analisado profundamente levando em consideração o seu contexto natural” [...], o tempo que é dedicado ao bebê, a alimentação, o sono e outros aspectos que possam contribuir para alcançar o objetivo da pesquisa. O sujeito da pesquisa foi o próprio filho da pesquisadora, devido favorecer um tempo de interação mais prolongado com a criança, possibilitando assim, uma observação e interação mais qualificada. Pois, na época do desenvolvimento do estudo não tínhamos com quem deixar o bebê para desenvolver observações em uma creche.

Importante também lembrar que o pai do bebê Theodoro foi devidamente informado sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações das atividades propostas, tendo manifestado seu consentimento livre e esclarecido para a realização das intervenções. Ressalta-se que todas as ações foram conduzidas com respeito aos princípios éticos, garantindo o bem-estar, a segurança e a integridade da criança durante todo o processo.

Como instrumento de coleta dos dados utilizamos a Escala Motora Infantil de Alberta (AIMS) (1994), com recorte para a subescala de pé, intencionando localizar os marcos de desenvolvimento já alcançados pelo bebê (zona de desenvolvimento real) e quais ainda precisavam ser estimulados (zona de desenvolvimento potencial).

É importante lembrar que a pesquisa está intrinsecamente ligada à formação em pedagogia, visando conhecer e se apropriar destes saberes para que possam realizar um trabalho com bebês de forma a estimulá-los e a potencializar as relações psicofísicas e sociais, tendo em vista a complexidade do fazer científico. Por isso, é tão importante que as universidades possam proporcionar projetos de pesquisas para os próprios discentes possam experienciar esses fazeres que também fazem parte da prática docente e para que possam questionar e refletir a partir de práticas já vividas por outros, motivando-os a reflexão e consequentemente valorização de sua formação. (Locatelli, 2014). Como forma de organização o presente trabalho se distribui em

três seções. A primeira trata de alguns marcos legais para a educação infantil e como eles influenciam o trabalho com os bebês deixando de ser uma educação somente assistencialista e se tornando uma educação visando o desenvolvimento do bebê de forma integral. A segunda seção trata do desenvolvimento psicomotor dos bebês a partir da utilização da Escala Alberta Motora Infantil (1994) com o bebê Theodoro e as atividades planejadas e realizadas com ele. A terceira e última seção traz reflexões sobre o papel do professor e as práticas pedagógicas na educação infantil sobretudo no período da creche.

1-UMA BREVE TRAJETÓRIA DO CARÁTER ASSISTENCIAL AO EDUCACIONAL

Nas últimas três décadas a educação infantil tem sido cada vez mais assistida, especialmente no atendimento de bebês em idade de creche e tem tido vários avanços significativos no Brasil, avanços esses que foram impulsionados por leis que garantem a qualidade, acesso, permanência e o desenvolvimento integral das crianças. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 têm um papel muito importante na construção das políticas públicas voltadas para a educação infantil.

Após a educação infantil ser institucionalizada como a primeira etapa da educação básica, as políticas educacionais passaram a ter foco na qualidade do atendimento ofertado para as crianças de 0 a 5 anos de idade, visando a garantia de condições adequadas para o crescimento saudável dos bebês e das crianças em geral. A creche é reconhecida como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos, fazendo com que elas interajam e tenham experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e principalmente contribuem para o desenvolvimento motor e social.

Vamos abordar agora as contribuições que outros marcos legais trouxeram e as melhorias implementadas no atendimento de bebês em creches, considerando aspectos como infraestrutura, formação docente, a concepção pedagógica adotada e a perspectiva de inclusão. É importante lembrar que existem vários outros documentos voltados para a educação infantil que não entraram em nossa análise devido à exiguidade do tempo para analisá-los.

1.1– Alguns marcos legais para a Educação Infantil e o trabalho com bebês.

Nem sempre houve instituições de caráter educativo para os pequenos. Somente a partir da década de 1970 começaram as lutas para a implementação de creches que respeitassem os direitos dos bebês, o que existia até esse momento eram creches vinculadas a locais de trabalho para que as trabalhadoras pudessem deixar seus filhos durante a jornada de trabalho e o “atendimento nessas creches era bem assistencialista, predominava os cuidados médicos e higiênicos”. (Kuhlmann Jr, 2000, p. 199)

As várias transformações ocorridas nesse processo de abertura das creches passaram a ganhar espaço em diversos documentos legais, consolidando um novo olhar sobre a infância e sobre o papel da Educação Infantil. Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, as crianças passam a ter, pela primeira vez, o direito à educação assegurado como dever do Estado e da família. No artigo 208, a Carta Magna estabelece que a educação infantil, compreendendo creche e pré-escola, é um direito da criança de 0 a 5 anos, devendo ser oferecida gratuitamente pelo poder público.

Esses dispositivos constitucionais criaram bases para políticas públicas voltadas à primeira infância, culminando em legislações complementares como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009. Tais Marcos normativos consolidam a concepção da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitado em sua identidade, cultura, tempo e modo de ser.

A educação infantil, antes vista como um espaço assistencial, passa então a ser reconhecida como parte integrante da educação básica, com função pedagógica e formadora. Esse reposicionamento reforça o papel das creches e pré-escolas como espaços de desenvolvimento e aprendizagem e não só cuidado e proteção social, suscitando assim a necessidade de se ter profissionais que compreendam tal perspectiva e trabalhem no seu alcance

A Constituição Federal representou um importante avanço ao sinalizar a necessidade de financiamento para a educação básica, incluindo a educação infantil como parte integrante desse processo. Tal financiamento tem como finalidade assegurar a manutenção da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação, elementos essenciais para a melhoria do sistema educacional brasileiro. O artigo 211 da Carta Magna estabelece que a União deve participar do financiamento das escolas públicas, além de oferecer assistência técnica aos demais entes federados. Antes da ampliação da obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, o custeio da educação infantil, especialmente das creches, era de responsabilidade quase exclusiva dos municípios, com reduzido apoio da União. Nesse contexto, as creches eram frequentemente concebidas como espaços de caráter assistencial, e não propriamente educativos. Somente em 2009, com a criação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), consolidou-se um modelo de financiamento que passou a contemplar de forma efetiva todas as etapas da educação básica. Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, trouxe avanços significativos além de estabelecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a creche passou a ser reconhecida como um direito da criança e dever do Estado e da família garantindo o acesso e a qualidade do ensino desde a primeira etapa da educação básica. Com todo esse movimento foi necessária a efetivação da oferta de vagas em pré-escolas e creches visando garantir que todas as crianças fossem atendidas, também teve que se pensar em melhorias na infraestrutura desses espaços, deixando-os seguros, aconchegantes e exploratórios, que estimulassem as crianças, além de reconhecer a importância da formação dos profissionais para atuar especialmente com os bebês.

Outro ponto importante é que passou a ser exigido uma formação específica para os profissionais que iriam atuar na educação infantil. A LDB ao regulamentar a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabeleceu que os profissionais responsáveis pela docência nessa etapa deveriam possuir formação em nível superior, na modalidade de licenciatura em Pedagogia, ou curso normal superior. Essa exigência legal reforça o caráter pedagógico e educativo das práticas realizadas em creches e pré-escolas, exigindo conhecimento teórico-metodológico específico sobre o desenvolvimento infantil.

Contudo, a própria LDB, em seu artigo 62, § 2º (com redações posteriores), reconhece a realidade de muitas localidades brasileiras, especialmente nas regiões menos assistidas, e determina que, na ausência de profissionais com formação em nível superior, será admitido o exercício da docência na educação infantil por profissionais com, no mínimo, formação em nível médio, na modalidade normal. Essa previsão legal busca garantir que a oferta de educação infantil não seja interrompida pela falta de profissionais com a formação ideal, ao mesmo tempo em que preserva um nível mínimo de qualificação para o atendimento aos bebês e crianças pequenas.

Apesar de ser uma medida de caráter provisório e excepcional, essa flexibilização ainda é uma realidade em diversas regiões do país, o que revela a importância de se investir continuamente na formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil. O Documento Curricular do Tocantins (DCT) também reconhece a permanência desse desafio e orienta os municípios a promoverem políticas de valorização docente, com foco na qualificação e formação permanente, como forma de assegurar práticas pedagógicas mais qualificadas,

respeitosas e centradas nas necessidades individuais e filogenéticas das crianças. (Tocantins, 2020).

A LDB ainda traz em seu texto bem detalhado qual o papel da União, do Estado e dos municípios no que diz respeito à educação nas creches. Em seu art.13 diz que o papel do professor é amplo e cabe a ele participar da elaboração da proposta pedagógica, bem como ainda elaborar os planos e cumpri-los, zelando assim pela aprendizagem integral dos bebês e das crianças das creches. Ainda nesse mesmo artigo ele novamente estabelece que existam períodos específicos para que o professor planeje suas aulas, faça avaliação das mesmas e que ainda possa se desenvolver profissionalmente, faça cursos de capacitação, podendo também ser as formações oferecidas pelo Estado reforçando a ideia de profissionais qualificados para atuar com os bebês e crianças nas creches e pré-escolas.

Determina ainda que, a avaliação na educação infantil seja feita mediante o registro do desenvolvimento do bebê/criança, como mostra no artigo 31, não com intuito de reprová-lo ou aprová-lo, mas, com intenção de acompanhar o desenvolvimento e que os professores seguintes tenham acesso a essa evolução e possam contribuir da forma mais adequada para cada fase do desenvolvimento psicofísico dessas crianças.

Outro documento muito importante para a transposição da perspectiva assistencialista para a educacional foi as "Diretrizes para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças", elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009), que apresenta orientações fundamentais para garantir um atendimento de qualidade na Educação Infantil. A obra está dividida em duas partes. A primeira trata dos critérios para a unidade de creche, abordando aspectos do cotidiano e da estrutura física que asseguram o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Entre os elementos destacados estão: o direito ao brincar com liberdade e segurança, o cuidado individualizado, a oferta de espaços confortáveis e seguros, o contato com a natureza, a promoção da higiene, saúde e alimentação adequada, o estímulo à curiosidade e à expressão, bem como a atenção ao desenvolvimento motor, afetivo e cultural das crianças, o que tem total ligação com a atuação do professor nas creches.

A segunda parte do documento trata dos critérios para políticas e programas de educação infantil, enfatizando a responsabilidade do poder público em assegurar condições adequadas de atendimento. Isso inclui o compromisso com o bem-estar infantil, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, o investimento financeiro suficiente, a formação e valorização dos profissionais da creche e a necessidade de monitoramento e avaliação contínua das políticas públicas. De forma geral, o documento propõe uma abordagem integrada que

valoriza a criança em sua totalidade, promovendo um ambiente educativo respeitoso, acolhedor e estimulante.

Esse documento tem como principal objetivo orientar as ações das instituições de educação infantil, garantindo um atendimento de excelência que respeite os direitos fundamentais das crianças e promova seu desenvolvimento integral. Ele busca direcionar a elaboração, a implementação e a avaliação dos currículos voltados à Educação Infantil, assegurando a qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas. As diretrizes estabelecem princípios e objetivos que orientam o trabalho pedagógico dos professores e das instituições, fundamentando práticas que favorecem a aprendizagem e o bem-estar infantil. Entre os aspectos centrais, destacam-se a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas educativas, compreendidas como formas essenciais de expressão, descoberta e socialização das crianças. Além disso, o documento reforça a importância de respeitar as especificidades, os ritmos e as individualidades de cada criança e bebê, assegurando um processo educativo que promova o desenvolvimento pleno e a formação integral, conforme previsto na Constituição Federal e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil reafirma-se a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, conforme a Constituição Federal e a LDB já preconizaram, passando a ser uma educação com caráter educacional e não apenas assistencialista. Com isso, reforça ao quão importante é que os bebês tenham acesso à educação de qualidade, que garanta o respeito às individualidades dessa faixa etária e promova seu desenvolvimento integral.

De acordo com o Artigo 4º da DCNEI, a criança é definida 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. (Brasil, 2010)

A criança é compreendida pelas DCNEI como sujeito histórico, social e que possui direitos, que desde o nascimento demonstra capacidades, desejos, interesses e formas próprias de se expressar, aprender e pensar. Desse modo, a criança é vista como sujeito ativo e protagonista no que diz respeito à construção de conhecimentos, carrega saberes e interage com a cultura que ela mesma ajuda a construir. Sua identidade deve ser respeitada em suas diversas dimensões, incluindo as questões de gênero, etnia, classe social, religião e cultura. Assim, o processo educativo deve considerar a criança em sua totalidade, reconhecendo suas

especificidades/individualidades e proporcionando experiências cheias de significado e desafios.

Com base então nessa compreensão de criança se perspectiva o currículo a ser constituído nas instituições de Educação Infantil. Assim, o Artigo 3º da DCNEI conceitua o currículo da educação infantil como:

um 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. (Brasil, 2010, p.15)

O currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), é concebido como um conjunto de práticas que conectam as experiências das crianças com o conhecimento produzido socialmente. Mais que simples conteúdos, o currículo nessa fase é visto como um processo dinâmico, que se forma a partir das interações diárias, das brincadeiras e das relações entre crianças, educadores, famílias e a comunidade. Ele deve promover a ampliação dos repertórios culturais dos pequenos, respeitando suas formas de expressão e seus modos de viver. As interações e as brincadeiras são os elementos que estruturam esse currículo, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais, expressivas e corporais.

Também traz a importância do cuidar e o educar juntos, inseparáveis ofertando um ambiente acolhedor e estimulante para o bebê, possibilitando que eles possam construir conhecimentos por meio da interação e da brincadeira a partir das próprias experiências. Dessa forma, são valorizadas práticas pedagógicas que respeitam as culturas infantis, o protagonismo das crianças e a diversidade social, étnica e cultural. Por isso, é muito importante que os professores em suas ações pedagógicas respeitem as culturas diversas que existem em sua sala, respeitem as etnias, promovendo inclusão dos bebês que estão nessa faixa etária.

Além de todas essas contribuições, as diretrizes salientam que é necessário a formação continuada para os profissionais da educação infantil, é necessário entender que a formação capacita os profissionais para atuarem de forma alinhada às necessidades dos bebês, preparando gestores, professores e todos profissionais que atuam na educação infantil para exercerem a práxis em suas ações promovendo inovação em suas práticas pedagógicas, metodologias mais dinâmicas, que valorizem a interação levando em consideração os vários contextos em sala. Além do mais, a formação continuada visa valorizar os profissionais da educação infantil, porém, nem sempre garante melhores condições de trabalho.

Outro marco legal importante para o avanço no atendimento à primeira infância foi o Plano Nacional de Educação - PNE de 2014, que estabeleceu metas importantíssimas visando novamente a ampliação, universalização, do atendimento na EI e na melhoria da qualidade do ensino, ou seja, alcançar o máximo de bebês e crianças possíveis com esse atendimento nas creches e pré-escolas. A Meta 1 previa que até o ano de 2024 pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos estivessem frequentando creches públicas ou conveniadas. Infelizmente o referido PNE não conseguiu atingir a meta pretendida, o estado do Tocantins fechou a década com um percentual de 35,2% das crianças de 0 a 3 anos frequentando creches, conforme dados do Painel de Monitoramento do PNE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), representando assim um novo desafio para o próximo plano já em discussão. Com essa meta é possível ver que o acesso às creches ainda é muito pouco, se a meta prevê que pelo menos 50% das crianças estejam nesses espaços é porque o número que tem acesso é bem menor. Por isso, a importância de um financiamento adequado, professores capacitados, atuando com base em teorias pedagógicas para que esses bebês que estão nas creches possam se desenvolver de forma satisfatória através das brincadeiras.

Voltada especificamente para o aspecto curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, define orientações para a estruturação do currículo da Educação Básica, englobando a Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos. A BNCC valoriza essa fase como essencial para o desenvolvimento completo, enfatizando a importância do brincar, da escuta, da interação e da participação como pilares do aprendizado e do crescimento.

A BNCC (2017) sugere que os campos de experiência sejam utilizados como estruturadores do currículo na Educação Infantil, abrangendo as dimensões física, emocional, social, cultural e linguística do crescimento da criança. Os campos são: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Visam assim possibilitar, o desenvolvimento da criança através da exploração do meio que ela vive, da convivência com outras crianças, adultos, possibilitando ainda, que ela desenvolva sua comunicação, o desenvolvimento cognitivo e sua expressão.

Conforme o documento, a criança é vista como um ser histórico, social, cultural e detentor de direitos, que participa ativamente na construção do saber, como já foi inclusive mencionado em outros documentos. A BNCC destaca que os pequenos possuem maneiras únicas de agir, pensar, sentir e se comunicar. Nesse aspecto, o ato de brincar não se limita a uma atividade de lazer, mas representa uma via essencial para a aprendizagem e o

desenvolvimento. A brincadeira, conforme mencionado no documento, permite que a criança vivencie diferentes papéis sociais, desenvolva emoções, entenda regras e crie significados, o que é fundamental para a formação de sua identidade e autonomia.

O texto organiza a Educação Infantil fundamentando-se em dois pilares principais: as interações e as brincadeiras. Esses pilares dão suporte a seis direitos de aprendizado: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Essa perspectiva se harmoniza com a visão da criança como figura central e criadora de seu próprio processo de aprendizagem, expandindo a ideia de currículo para incluir não apenas conteúdos e habilidades estabelecidos, mas também as experiências adquiridas nas instituições.

Em relação ao atendimento oferecido nas creches, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca os fundamentos legais que asseguram o direito das crianças a uma educação infantil de qualidade, pautada na equidade, no cuidado e no desenvolvimento integral. Esses fundamentos reforçam o compromisso das instituições com práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, promovendo experiências significativas e inclusivas. A BNCC orienta que o trabalho educativo nas creches deve articular o cuidar e o educar, garantindo um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. É importante ressaltar que, embora o foco aqui seja nos princípios estabelecidos pela BNCC, existem outras normativas que também orientam a educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a própria Constituição Federal, que reconhecem a educação como um direito da criança e um dever do Estado e da família, assegurando o acesso a um atendimento público e de excelência desde os primeiros anos de vida. Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, cada estado e município foi orientado a elaborar suas próprias propostas curriculares, adaptando as diretrizes nacionais às especificidades regionais. Nesse contexto, o Documento Curricular do Tocantins (DCT) surge como um desdobramento da BNCC, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas conforme a realidade sociocultural local. No estado do Tocantins, a implementação dos DCT (2010). Ao olhar para os documentos e diretrizes já mencionados vejo que os DCT representam um avanço significativo na garantia de uma educação de mais qualidade para os bebês e crianças pequenas, pois propõem uma abordagem alinhada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da primeira infância, valorizando o brincar, as interações e o cuidado como princípios fundamentais da Educação Infantil.

O DCT foi elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovado pela Resolução nº 24, de 14 de março de 2019, do Conselho Estadual de Educação do Tocantins, esses documentos

normativos estabelecem as aprendizagens essenciais e orientam a organização curricular no estado.

O Documento Curricular do Tocantins destinado à Educação Infantil está organizado em cinco capítulos: no capítulo 1- Educação Infantil como Política: Aborda a importância dessa etapa como direito das crianças e dever do Estado. O segundo capítulo-Diversidade e Identidade Cultural do Tocantins: Valoriza as especificidades culturais e regionais, promovendo uma educação contextualizada. Os profissionais e formação docente: enfatiza a qualificação e formação contínua dos educadores. O terceiro- Organização do Trabalho Pedagógico: Orienta sobre a estruturação das práticas educativas, considerando os direitos de aprendizagem. E o último - Direitos de Aprendizagem e Experiências Cotidianas: Detalha os direitos das crianças e as experiências fundamentais para seu desenvolvimento.

O DCT oferece diretrizes para a elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, o documento propõe práticas que valorizem a brincadeira, a interação e a exploração do ambiente. Além disso, incentivam a construção de currículos que respeitem as diversidades culturais e sociais presentes no Tocantins.

A implementação do DCT requer a mobilização de gestores, educadores e comunidades escolares, pois depende da participação coletiva para adaptar as orientações da BNCC à realidade local. Gestores, professores e famílias têm papéis complementares na construção de um currículo que valorize a diversidade cultural e garanta de fato o direito de aprendizagem de todas as crianças. Alguns desafios como a formação continuada dos professores, a adequação da infraestrutura e a garantia de recursos pedagógicos adequados são aspectos a serem enfrentados para efetivar as orientações propostas. A colaboração entre os municípios e o Estado é essencial para superar essas barreiras e assegurar uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças tocaninenses.

Além de trazer todas essas práticas e normativas, quero chamar atenção para as contribuições que esse documento traz para a organização da rotina pedagógica na educação infantil. A rotina na Educação Infantil não se limita à organização temporal das atividades, mas constitui-se como um elemento fundamental na criação de experiências significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O Documento Curricular do Tocantins (DCT), orienta as instituições de ensino quanto à estruturação de rotinas que respeitem os tempos e os interesses infantis, promovendo uma educação humanizadora e equitativa, mas, não somente respeitando o tempo de maturação da criança, o professor que é o conhecedor de tais

conhecimentos deve orientar e mediar o conhecimento e criar condições para que as crianças aprendam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que a rotina das instituições deve ser flexível, planejada e acolhedora, articulando os eixos estruturantes das interações e da brincadeira como base da prática pedagógica. A BNCC (2017) amplia essa perspectiva ao definir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se — que orientam o planejamento pedagógico e nortearam a elaboração dos Campos de Experiência, dispositivos curriculares que integram conteúdos em torno dessas experiências.

No estado do Tocantins, o Documento Curricular do Tocantins (DCT) incorpora os princípios da BNCC e os contextualizam à realidade sociocultural da região, oferecendo orientações práticas e conceituais sobre como organizar a rotina na etapa da Educação Infantil. Segundo o DCT, a rotina deve ser intencionalmente planejada, com equilíbrio entre atividades dirigidas e livres, respeito aos ritmos individuais, e momentos de acolhimento, cuidado, alimentação, higiene, brincadeiras coletivas e individuais

Essa organização da rotina contribui diretamente para a construção de ambientes emocionalmente seguros e educativos, essenciais para bebês e crianças pequenas, ampliando oportunidades de autonomia, criatividade, expressão e afetividade. Ao conceber a rotina como parte integrante do currículo — e não apenas como um conjunto de tarefas fixas — o Documento Curricular do Tocantins (DCT) promove práticas pedagógicas mais reflexivas, sensíveis e contextualizadas ao território tocantinense. Vygotsky (1998), afirma que “o ambiente social e cultural exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é por meio das interações com adultos e colegas que a criança internaliza saberes, adquire habilidades e constrói significados”. Dessa forma, uma rotina planejada e intencional não apenas organiza o tempo e as atividades, mas também funciona como um espaço de mediação pedagógica, no qual o professor atua como facilitador do aprendizado, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Em síntese, todas essas normativas, aliadas à compreensão do desenvolvimento infantil de Vygotsky, evidenciam a importância de práticas pedagógicas planejadas, intencionais. A rotina organizada, o brincar, as interações e o cuidado constituem elementos essenciais para a construção de ambientes seguros, afetivos e educativos, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês. Assim, os documentos não apenas orientam o currículo, mas também reforçam o papel do professor como mediador do aprendizado, garantindo que cada criança seja

reconhecida e tratada como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos, expressar emoções e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e afetivas de forma plena.

2 – O DESENVOLVIMENTO PSICOFÍSICO DO BEBÊ: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ESCALA ALBERTA

A psicologia histórico-cultural, que tem fundamentação teórica em Lev S. Vygotsky, compreende o ser humano como um ser histórico e social, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações com o outro e com os instrumentos culturais. Assim, desde o nascimento, o bebê está inserido em um processo de mediação cultural que ocorre por meio da linguagem, da brincadeira, do cuidado e das relações sociais (Vygotsky, 2001).

A escolha da psicologia histórico-cultural como referencial teórico central deste Trabalho de Conclusão de Curso não é aleatória, responde diretamente ao objetivo do estudo: refletir sobre a relação entre teoria e prática no trabalho com bebês, tendo como foco o contexto da creche. A proposta foi analisar como os princípios dessa abordagem contribuem para compreender o desenvolvimento infantil na primeira infância e orientar práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e sensíveis.

Dentro dessa perspectiva, o bebê não é um ser passivo, mas sim um sujeito ativo na construção de sua subjetividade e no processo de aprendizagem.

[...] a interiorização que os processos interpessoais, mediadores da relação da criança com o seu entorno social, transmutam-se em processos intrapessoais. Sendo assim, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e as habilidades próprios a alguém não se estruturam nele a partir de si mesmo. (Arce; Martins, 2012, p. 100).

Sob a ótica da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações sociais e da mediação do adulto, que orienta e potencializa as aprendizagens da criança. Vygotsky (2001) descreve esse processo por meio de três zonas de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDPo). A ZDR corresponde ao que a criança já realiza de forma independente; a ZDP refere-se ao que ela é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente; e a ZDPo indica o que ela poderá realizar sozinha futuramente, após a mediação. Neste trabalho, a ênfase recai sobre as duas primeiras zonas, por serem as mais visíveis e aplicáveis no contexto pedagógico com bebês, possibilitando analisar como as ações

intencionais do educador favorecem o avanço entre o que a criança já domina e o que ainda está em processo de construção, reafirmando seu papel como mediador do desenvolvimento.

Com base nisso, o presente trabalho buscou articular teoria e prática ao observar situações reais vivenciadas pelo bebê Theodoro, considerando os momentos de cuidado, brincadeira e interação como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ao adotar essa abordagem, o estudo propõe-se a evidenciar como a teoria histórico-cultural se concretiza nas práticas educativas, fortalecendo o papel do professor como agente que contribui ativamente para o desenvolvimento integral do bebê, respeitando seu tempo, sua individualidade e também o contexto cultural que ele está inserido.

Portanto, o título do TCC “A relação teoria e prática no trabalho com bebês: observações a partir da psicologia histórico-cultural” reflete o esforço de compreender como uma abordagem teórica pode e deve sustentar o fazer pedagógico na Educação Infantil, principalmente com crianças de 0 a 3 anos. O estudo de caso do bebê Theodoro, à luz dos conceitos vygotskianos, permite aprofundar essa análise e propor caminhos para uma atuação docente mais reflexiva e transformadora

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e com embasamento teórico na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2001) que dá destaque as interações sociais e culturais como elementos chaves para o desenvolvimento humano. Assim, com apoio da escala Alberta Motora infantil que é um instrumento avaliativo do desenvolvimento motor dos bebês pré-termos e a termos conseguimos atingir o objetivo de ver onde que Theodoro já se encontrava na escala, o que já dava conta de fazer sozinho e o que ainda não conseguia;

Nessa pesquisa optamos por fazer um estudo de caso por proporcionar compreender de forma mais profunda, contextualizada e específica a realidade vivenciada pelo bebê escolhido como sujeito da pesquisa.

O estudo de caso é um instrumento que auxilia o pesquisador em determinadas pesquisas que precisem de um estudo aprofundado. Essas pesquisas proporcionam que o pesquisador compreenda o surgimento do fenômeno e o seu desenvolvimento. Essas informações servem como dados para sua pesquisa, o que proporciona um conhecimento amplo e detalhado do tema. (Yin, 2015, p. 32)

Yin destaca que o estudo de caso é uma estratégia metodológica valiosa para pesquisas que exigem uma análise profunda e contextualizada de um fenômeno específico. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador acompanhar um processo em seu contexto real, observando

não apenas os resultados, mas também como e por que o fenômeno se desenvolve ao longo do tempo.

Na perspectiva de Yin (2015), o estudo de caso não se limita à descrição superficial dos acontecimentos, mas busca entender os aspectos complexos e multifacetados do objeto analisado. Isso é especialmente útil quando a pesquisa envolve interações humanas, processos educativos ou comportamentos em contextos sociais, como neste caso de uma investigação sobre o desenvolvimento do bebê Theodoro, no ambiente de casa e como isso pode auxiliar nas reflexões sobre as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Assim, as informações coletadas durante o estudo de caso, por meio de observações, registros fotográficos, vídeos e relatórios são utilizadas como dados concretos e significativos. Esses dados contribuíram para a construção de um conhecimento aprofundado, que dialoga com os referenciais teóricos estudados na graduação e permite ao pesquisador compreender o fenômeno em sua totalidade, considerando as influências contextuais, culturais e sociais envolvidas. Por isso, é muito importante entender que para ter êxito num estudo de caso é necessário que se identifique primeiramente o problema a ser estudado, levando em consideração sua relevância para a educação e os contextos que os sujeitos participantes do estudo de caso estão inseridos. (Yin, 2015, p.31). Para este estudo, como já mencionado foi escolhido o bebê Theodoro, como sujeito da pesquisa. A escolha se deu em virtude da facilidade para o desenvolvimento da observação e acompanhamento ao bebê, que é nosso filho, que no período inicial da pesquisa era muito pequeno e não tinha com quem ficar para que desenvolvêssemos uma pesquisa de campo em uma creche. Dessa forma, a pesquisa foi redesenhada metodologicamente para atender a necessidade da pesquisadora em fase inicial da maternagem.

Como instrumento de coleta dos dados utilizamos a Escala Alberta Infantil (Piper e Darah, 1994), com recorte da sub-escala em pé, intencionando localizar os marcos de desenvolvimento já alcançados pelo bebê Theodoro (zona de desenvolvimento real) e quais ainda precisavam ser estimulados (zona de desenvolvimento potencial), conforme explicitaremos melhor no próximo tópico

2.1 Aplicação da Escala Alberta Infantil Motor Scale com Theodoro.

A Escala Alberta Infant Motor Scale (Piper e Darah, 1994) é um instrumento utilizado para avaliar o desenvolvimento motor dos bebês entre 0 e 18 meses de idade, observando principalmente as habilidades motoras grossas espontâneas que são realizadas ou não pelo bebê

(movimentos de tronco, cabeça, membros). Tem como objetivo detectar possíveis dificuldades e atrasos que ainda não fazem parte do seu repertório.

A escala completa é formada por 58 itens, que avaliam os padrões motores e as posturas usando os critérios de alinhamento postural, os movimentos antigravitacionais e as superfícies de contato. Desses itens, 21 é na posição prono (barriga para baixo), 9 na posição supino (deitado de costas), 12 na posição sentado e 16 na posição em pé.

Na sub-escala prono o aplicador pode colocar o bebê na posição prona, os bebês mais velhos se movimentam de forma espontânea nessa posição e nenhum auxílio deve ser oferecido nesse momento ao bebê. Outra sub-escala é a supino, ela tem o menor número de itens porque no decorrer do desenvolvimento os bebês não ficam muito tempo nessa postura, preferem brincar na posição prono, sentadas ou em pé. Dessa forma, os itens dessa sub-escala não são observados em bebês maiores. A sub-escala sentado tem dois itens que o bebê precisa de auxílio do adulto pra realizar, as outras posturas podem ser apenas observadas. E a última sub-escala também contém alguns itens em que o bebê precisará da ajuda do aplicador para segurá-lo na postura em pé. (Piper e Darah, 1994)

Para aplicar a escala não é necessário seguir a sequência exata dada pela folha de teste. Vale ressaltar que para a análise dos movimentos feitos pelo bebê recorreremos as orientações de uma fisioterapeuta, já experiente no uso da referida escala.

Metodologicamente para esta pesquisa foi usada somente a sub-escala em pé, que contém 16 itens. Escolhemos essa subescala pelo fato de, em uma pré-avaliação, perceber que o bebê já realizava as posições e movimentos das outras subescalas com sucesso. Outro motivo para sua escolha veio da observação de que, embora já tivesse completado 1 ano e 4 meses de vida, ainda mostrava muito receio em tentar andar de forma independente, somente engatinhava se arrastando e não demonstrava nenhum interesse quando era estimulado a andar. Então foi intensificado a partir desse momento os estímulos para o movimento na posição vertical. Foi escolhida a escala em pé justamente pela idade que o bebê já tinha e em observação aos marcos de desenvolvimento motor ainda lhe faltava repertório vertical.

No dia 02/10/2024 foi aplicada a Escala AIMS com o bebê Theodoro, no momento da aplicação foram feitos alguns registros de gravação em vídeo e fotográfico, pelo celular, para acompanhar as posições apontadas na escala. No período da aplicação o bebê encontrava-se com um ano e quatro meses e ainda não dominava todas as posições.

Em específico nesse trabalho, a escala foi utilizada com apenas uma criança e em um contexto específico, mas a aplicação da Escala Alberta Motor Infant Scale (Piper e Darah, 1994) em sala de aula pode ser um instrumento muito útil, especialmente para educadores que

trabalham com crianças pequenas, incluindo aquelas em seus primeiros anos de vida. A escala permite avaliar o desenvolvimento motor de forma sistemática, observando aspectos como postura, mobilidade e habilidades motoras, facilitando a identificação do estágio de desenvolvimento motor de cada criança (Piper e Darah, 1994). Essa avaliação é importantíssima para adaptar as atividades pedagógicas às necessidades individuais de cada bebê, promovendo um aprendizado mais eficaz.

Vygotsky (2001, p.86) defende que o conhecimento humano não estático, ele é marcado por diferentes etapas. Esse conhecimento é mediado pelo professor ou por colegas mais experiente. Dessa forma, as crianças dão sentidos diferentes as coisas. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (Vygotsky, 2001, p. 127).

Esse objeto que a criança manipula tem um sentido na sua cultura e esse sentido vai se modificando conforme a criança se desenvolve. Por isso, a importância do brincar para o desenvolvimento dos bebês, pois é brincando que as crianças têm relação com os objetos, com outras crianças e dessa forma vão aprendendo e se desenvolvendo, ressignificando o que ela já havia aprendido e isso deve ser feito na escola com intencionalidade partindo do professor levando em consideração sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que Vygotsky definiu como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (Vygotsky, 2001, p. 59).

Nesse sentido, a ZDP é aquilo que o bebê ainda não consegue realizar sozinho, precisa do apoio do adulto, apoio de brinquedos e outros; já a Zona de desenvolvimento real (ZDR) é o que o bebê já faz sem auxílio, utilizando as suas próprias capacidades de forma autônoma e a Zona de desenvolvimento potencial é o que o bebê ainda não realiza mesmo com ajuda, ou seja, ainda irá realizar.

Quando a escala Alberta é utilizada em sala de aula levando em consideração essas informações pode se tornar uma grande aliada dos professores. Os educadores podem observar quais habilidades motoras a criança já tem domínio e quais ainda estão em desenvolvimento e ainda quais os bebês que ainda não realizam e auxiliá-los através de atividades/brincadeiras que os ajudem a desenvolver essa habilidade.

Além disso, a escala também permite aos educadores observarem o progresso de forma individual dos bebês ao longo do tempo. Vygotsky (2001, p. 20) aponta que antes de controlar

o próprio comportamento, a criança começa controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente. Ou seja, o desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico, mediado pela interação social que os bebês têm com o meio em que vivem. Quando os professores aplicam essa escala, estão não só monitorando o desenvolvimento motor, mas também entendendo o papel que o ambiente e as interações sociais desempenham no aprendizado e as estão colocando em prática. Isso ajuda a construir atividades que estimulam não só a interação social como também o desenvolvimento motor, reforçando a ideia de que as habilidades motoras são essenciais para a construção do pensamento e da cognição, como sugerido por Vygotsky (2001).

Ao fazer o diagnóstico é possível identificar em que estágio de desenvolvimento o bebê se encontra (ZDR) e se há atrasos no desenvolvimento motor, assim, os professores podem buscar estratégias de intervenção mais adequadas, como o uso de atividades que promovam o fortalecimento das habilidades motoras e a movimentação desse bebê juntamente com profissionais especializados, (Vygotsky, 2001, p. 87) como fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais. Esse tipo de acompanhamento é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso ao desenvolvimento pleno de suas capacidades que é garantido na Constituição Federal de 1988.

Segundo Pereira, Pinheiro e Santos (2016, p.122) é importante lembrar que a escala é utilizada por fisioterapeutas, pediatras, psicomotricistas através dos conhecimentos neuropsicomotores típico e atípicos, o que também não impede a utilização da escala em instituições de educação infantil com intuito de pensar, planejar e implementar atividades de intervenção que contribuam com o desenvolvimento motor do bebê; identificar possíveis atrasos ou anomalias e monitorar o progresso do bebê auxiliando assim, nas intervenções necessárias. Afinal, o professor precisa ter um olhar mais atento às necessidades dos bebês em idade de creche, as atividades propostas pelos professores precisam ser intencionais (Mello, 2007, p. 36). Além disso, um trabalho nessa perspectiva possibilita uma ação conjunta de vários profissionais, permitindo olhares de diversas áreas no intuito de enriquecer o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Em creches e outros centros de desenvolvimento infantil, essa escala pode ser utilizada para monitoramento do avanço das habilidades motoras dos bebês, identificando a área que eles precisam de mais auxílio. Os profissionais da educação juntamente com outros profissionais de saúde (psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas), podem utilizar os resultados da aplicação da escala para o planejamento de atividades que auxiliem o bebê a ampliar o seu repertório de movimentos, promovendo assim um desenvolvimento motor pleno.

A aplicação da Escala Alberta Infantil de Desenvolvimento Motor com meu próprio filho permitiu uma avaliação qualitativa e estruturada das habilidades motoras na posição em pé, etapa fundamental para o processo de aquisição da marcha independente. A avaliação demonstrou-se eficaz para identificar tanto as potencialidades quanto as áreas que requerem estímulo adicional no desenvolvimento motor do bebê Theodoro.

Além disso, a experiência evidenciou que o ambiente domiciliar pode ser um espaço viável e produtivo para a realização de avaliações motoras, desde que conduzidas com atenção aos critérios técnicos. O envolvimento da família- eu como mãe, avós, tios, e o pai-durante todo o processo também se mostrou positivo, favorecendo o aprendizado as necessidades do bebê e possibilitando o desenvolvimento de estratégias simples e acessíveis para promover o movimento de marcha e a autonomia.

Destaco que o uso da AIMS (1994) não deve ser isolado, mas sim parte de um conjunto de observações contínuas e integradas às práticas de cuidado na educação infantil. Nesse sentido, a avaliação contribuiu não apenas para a compreensão do momento atual do bebê, mas também para planejar intervenções que respeitem o seu ritmo de desenvolvimento e favorecessem sua evolução, com vistas à promoção da saúde, do bem-estar e da aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Para aplicação dessa escala não é obrigatório nenhum tipo de equipamento específico, o que permite e facilita refazê-la sempre que for preciso auxiliando no monitoramento e na avaliação dos bebês. Nesse estudo em específico utilizamos apenas dois puffs para apoio e alguns brinquedos para incentivar o bebê a fazer os movimentos esperados, o local utilizado foi a própria casa da estudante/pesquisadora. E a partir dos movimentos propostos observamos o que ele já tinha de repertório e o que ainda precisaria desenvolver.

O quadro a seguir apresenta a aplicação da Escala de Desenvolvimento Motor de Alberta (Piper e Darah, 1994) com Theodoro, permitindo observar seu desempenho motor, identificar habilidades já adquiridas e aquelas em desenvolvimento, além de orientar intervenções e estímulos adequados para favorecer seu progresso.

Quadro 1- Aplicação da subescala "Em pé" (AIMS) com Theodoro.

Posição desejada	Aplicação	Resultado
Em pé com apoio (1)	O aplicador deve segurar o bebê pelas axilas e o bebê deve se manter nessa posição com a cabeça flexionada para frente, quadril e joelhos	O bebê já havia passado dessa posição que nem queria ficar nela, resistiu um pouco na hora de colocá-lo nela. Já estava mais independente.

	também flexionados, os pés podem estar próximos e o bebê não escorrega das mãos do aplicador. Geralmente 90% dos bebês conseguem ficar nessa posição com um mês de vida.	
Em pé com apoio (2)	O examinador deve segurar o bebê pelas axilas e o bebê deve se manter nessa posição com a cabeça flexionada para frente, quadril e joelhos também flexionados, os pés podem estar próximos e o bebê não escorrega das mãos do aplicador. Geralmente 90% dos bebês conseguem ficar nessa posição com um mês de vida.	Tanto na posição 1 como nesta, o bebê já estava bem desenvolvido e autônomo, não escorregava nas mãos, a cabeça estava alinhada com o corpo, os joelhos se flexionam e estendem-se.
Em pé com apoio (3)	Deve-se segurar o bebê pelo peito e não mais pelas axilas. O quadril nesta posição já está alinhado com os ombros e rotacionando. O bebê tem um controle maior do tronco. Também pode impulsionar-se pra cima e para baixo, deslocar apenas uma perna ou ainda hiperestender os joelhos. Nesta posição em algum momento o bebê deve apoiar o calcanhar no chão. Essa posição pode ser alcançada entre quatro meses e meio e sete meses e meio.	Theodoro já tinha domínio desta posição, deslocava as pernas, se impulsionava pra cima e para baixo, hiperestendia os joelhos, rotacionou-se e demonstrou um controle de tronco bem ativo.
Tracionar-se para se manter em pé com apoio	O bebê deve inclinar-se sobre o apoio. Empurra-se para baixo com os braços e se estende os joelhos para alcançar esta posição (podendo se empurrar com as pernas para alcançar a posição), os pés podem ter posturas variáveis. A posição pode ser alcançada entre oito meses e nove meses e três semanas.	O bebê se apoia sobre os braços com confiança e se movimenta com certa facilidade para baixo. Os pés adotam posturas diferentes em certas posições. Utilizamos alguns brinquedos sobre os apoios para encorajá-lo a se movimentar na busca pelo brinquedo.
Tracionar-se para ficar em pé/ Em pé	Nesta posição o bebê se posiciona sobre a planta dos pés que estão planos agora. Ele se puxa pra ficar em pé e	Theodoro passa por essa posição com maestria. Os seus pés estavam bem posicionados de forma plana no chão e ele

	não há rotação de tronco, pode levantar uma das pernas tirando-a do apoio. Ainda nesta posição o bebê pode se por em pé fazendo uso da posição semi ajoelhado. Pode-se alcançar essa posição entre oito meses e uma semana e dez meses de vida.	tem bastante controle de tronco, levanta as pernas tentando pegar o brinquedo.
Em pé com apoio e com rotação	Diferente das outras posições, nesta o apoio é somente em um braço e o tronco rodado. Entre oito meses e cinco dias e nove meses e vinte e cinco dias de vida essa posição é atingida.	O bebê se põe com facilidade nesta posição rotacionando o corpo para mostrar algo do seu interesse.
Andando de lado sem rotação	Nesta posição o bebê anda de lado ainda com apoio e sem rotacionar o tronco. Ainda existe algum suporte dos braços para se apoiar. Ela pode ser atingida entre nove meses e cinco dias e treze meses de idade.	Continuamos incentivando o Theodoro com brinquedos em cima dos apoios. Colocamos um puff ao lado do outro dando um espaço entre eles e colocamos brinquedos nas pontas para que ele pudesse ir andando se apoiando até chegar no brinquedo. No primeiro momento ele resistiu um pouco em ir buscar o brinquedo, porém, depois ele foi buscar e de forma impecável.
Semi-ajoelhado	Essa posição o bebê fica com um joelho flexionado e o outro pé e o braço apoiados. Ela pode ser alcançada entre oito meses e meio e onze meses de idade.	O bebê passa com facilidade e agilidade por essa posição para alcançar os brinquedos.
Agachamento controlado a partir da posição em pé	Existe nessa posição ainda um suporte em uma das mãos para se segurar. O bebê agacha-se a partir da posição em pé de forma controlada. Pode ser observada uma variedade nas posturas das pernas elas podem mover-se simetricamente ou assimetricamente. A posição é alcançada entre nove meses e cinco dias e onze meses e cinco dias de vida.	Theodoro agacha-se para pegar os brinquedos que estão no chão ou caem do apoio com certa facilidade, essa posição ainda está em avanço.

Andando de lado com rotação	Nessa posição os pés estão bem alinhados no chão, existe algum apoio ainda de braço e anda de lado com rotacionando o corpo. Sendo alcançada entre nove meses e cinco dias e onze meses e vinte e cinco dias de vida	O bebê realiza a posição com facilidade e ainda com apoio de braços e sendo incentivado por brinquedos.
Em pé sozinho	O nome da posição por si só já diz; o bebê fica momentaneamente em pé sozinho, pode ainda ter algum desequilíbrio ao ficar em pé. Podendo ser alcançada entre dez meses e quinze dias e treze meses de idade.	Em alguns momentos o bebê se solta muito rapidamente, porém, ainda sem muita confiança para continuar solto sozinho.
Primeiros passos	O bebê se movimenta rapidamente com passos curtos de forma independente seus primeiros 5 passos. Sendo concretizada entre onze meses e cinco dias e treze meses e quinze dias.	Theodoro no primeiro momento não deu seus primeiros passos sozinho, apenas com apoio.
Em pé para a posição de cócoras	Se movimenta da posição em pé para posição de cócoras e flexiona o quadril de forma controlada e se alcança ela entre onze meses e meio e quatorze meses e cinco dias de vida.	Essa posição o bebê também não faz sozinho, apenas com apoio.
Levantando da posição quadrúpede	Coloca-se na posição de pé sozinho e com as mãos e pés no chão pode se empurrar para alcançar a postura em pé sem usar apoio. O aplicador pode auxiliar o bebê colocando-o em posição supina e observar como o bebê irá reagir. Geralmente os bebês conseguem fazer esta posição entre onze meses e vinte dias e quatorze meses e vinte e cinco dias.	Como nas posições anteriores ele realiza essa posição ainda com apoio.
Anda sozinho	O bebê caminha independente. A posição dos braços desce um pouco na posição média ao longo do corpo. Pode-se atingir essa posição entre onze meses e	Theodoro ainda não realizou essa posição.

	vinte dias e quatorze meses e cinco dias de idade.	
--	--	--

Fonte: Adaptação feita pela autora da Alberta Infant Motor Scale (1994)

Conforme pode-se observar com base no quadro acima, dos 16 itens da subescala utilizada, o bebê mostrou que já desenvolvia bem todos os movimentos em pé com apoio, ele se colocava de pé com apoio, fazia os movimentos de rotação que somam 10 posições da escala; fazia com ajuda a posição de cócoras, ficava em posição quadrúpede sempre com auxílio de alguém ou algum objeto que lhe desse segurança sendo assim 3 posições, e ainda não fazia 3 posições, sendo elas a em pé sozinho, ainda não tinha dado seus primeiros passos e nem andava sozinho.

Desta forma alinhando a aplicação da subescala em pé as zonas de desenvolvimento propostas por Vygotsky, avaliamos que o bebê já tinha alcançado na zona de desenvolvimento real(fazia sozinho) os 10 primeiros itens da subescala em pé, sendo eles: em pé com apoio 1, 2 e 3; tracionar-se para manter-se em pé com apoio; tracionar-se para ficar em pé/ Em pé; em pé com apoio e com rotação; andando de lado sem rotação; semi-ajoelhado; agachamento controlado a partir da posição em pé; andando com rotação. Na zona de desenvolvimento potencial (faz com ajuda) foi identificado as seguintes posições; em pé sozinho; primeiros passos; em pé para a posição de cócoras; levantando da posição quadrúpede; anda sozinho e cócoras. Dessas, apenas em pé para a posição de cócoras, levantando da posição quadrúpede Theodoro fazia com apoio então precisava de muito auxílio ainda para aprender as outras posições.

Os registros a seguir mostram três dos primeiros movimentos da subescala desenvolvidos plenamente pelo bebê.

Figura 1-(Em pé com apoio (3))



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 2- Em pé com apoio e rotação



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 3-Andando de lado sem rotação



Fonte: Acervo da autora (2024)

A partir do quadro 1 elaborou-se um novo quadro, agora buscando analisar de forma mais específica quais habilidades Theodoro já realizava com autonomia e quais ainda requeriam atenção e apoio.

Quadro 2-Análise das Habilidades Motoras- Subescala "Em pé" (AIMS)

Habilidades observadas	Realiza com autonomia?	Análise
Sustenta-se em pé com apoio	Sim	O bebê consegue manter-se em pé segurando em móveis baixos, demonstrando força nos membros inferiores e equilíbrio básico.
Realiza pequenos agachamentos com apoio	Sim	Apresenta bom controle ao abaixar-se e levantar-se com auxílio, o que indica coordenação motora em desenvolvimento.
Fica em pé sem apoio por alguns segundos	Não	Ainda demonstra instabilidade e insegurança.

Inicia passos com apoio ao empurrar objetos	Sim	Caminha com apoio ao empurrar objetos ou segurando mãos de adultos.
Realiza marcha independente (sem apoio)	Não	Ainda não iniciou a caminhada sem apoio; há hesitação e necessidade constante de suporte.
Mantém equilíbrio ao deslocar peso de um pé para o outro	Não	O bebê apresenta resistência ao mudar o peso do corpo para iniciar o passo, ainda apresenta desequilíbrio ao fazê-lo sozinho

Fonte: Elaboração própria-2024

O bebê apresenta desenvolvimento motor compatível com a faixa etária em algumas habilidades fundamentais, especialmente aquelas que envolvem apoio. Contudo, ainda existem dificuldades em manter o equilíbrio de forma independente e iniciar a marcha sem auxílio, o que reforça a importância de intervenções direcionadas e acompanhamento pedagógico contínuo.

A partir do resultado obtido com a aplicação da escala foram planejadas e desenvolvidas algumas atividades com o bebê Theodoro a fim de trabalhar os movimentos verticais, a memória muscular, e várias outras que ele ainda não dominava, por meio da interação social do bebê com o meio que vive e com as pessoas e objetos que o cercam. Para tanto, foram utilizados alguns materiais como barbante, cabo de vassoura, os próprios brinquedos do bebê como: bola, carrinho, também foram utilizados dois puff's e cadeiras como apoio.

Conversando com outras mães pude perceber que não é incomum essa mesma situação que ocorreu com meu filho e que maior parte das mães não tinham o conhecimento que tenho e nem tão pouco como acessá-lo. Por isso, é muito importante que o professor tenha domínio sobre o desenvolvimento infantil para que faça as intervenções de forma assertiva e possa orientar as famílias sobre atividades que complementem as ações da escola, e nessa parceria escola/família os bebês se desenvolvam plenamente.

Durante a observação, o bebê demonstrou controle adequado da postura em pé com apoio, porém, não conseguia sustentar-se sozinho nem por períodos curtos. Também foram observadas tentativas autônomas de locomoção, que não aconteceram, o que tínhamos era somente locomoção com apoio de objetos como cadeira e puff's. No entanto, com o intensificar das atividades o bebê foi ganhando confiança e então identificamos leve instabilidade ao manter o equilíbrio sem apoio e ainda ausência de passos firmes sem auxílio.

Os resultados indicaram um leve atraso motor na subescala em pé, especialmente relacionado ao equilíbrio e à sustentação sem apoio, aspectos esperados para a faixa etária, conforme indicação a AIMS (1994). Essa constatação reforça a importância da utilização de instrumentos como a AIMS, que permitem detectar possíveis e eventuais desvios ou atrasos, contribuindo para a tomada de decisões mais assertivas em relação às intervenções educativas. Após a aplicação da escala, e da avaliação do que o bebê já fazia sozinho e do que precisava de apoio, foram pensadas algumas atividades que o ajudassem a alcançar o andar sozinho. E ainda que a pesquisa esteja sendo feita com o meu próprio filho como sujeito da pesquisa, o objetivo é utilizar a experiência no espaço de instituições que atendem bebês, assim, ao pensar as atividades com Theodoro, estas poderiam ser aplicadas em sala de aula também.

2.2 – Atividades planejadas e desenvolvidas com o bebê Theodoro

Durante o período de acompanhamento, foram realizadas 6 atividades motoras com o objetivo de estimular o desenvolvimento da postura em pé e favorecer a transição para a marcha independente. As intervenções foram planejadas com base nos resultados da subescala em pé da Escala Alberta Infantil (AIMS). As atividades foram conduzidas no ambiente domiciliar, respeitando o ritmo individual da criança e promovendo o movimento de forma lúdica e natural. De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo as funções psicológicas superiores mediadas culturalmente. Nessa perspectiva, o uso de objetos como o puff ou cadeiras atua como elemento mediador na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que a criança execute ações que ainda não realizaria de forma totalmente independente, mas que se tornam possíveis com apoio, favorecendo a internalização progressiva dessas habilidades.

Para Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor segue uma sequência previsível, desde o controle postural até a aquisição da marcha e, embora seja influenciado pela maturação biológica, pode ser potencializado por meio de intervenções adequadas que respeitem o estágio de desenvolvimento da criança, promovendo ganhos de força, equilíbrio e coordenação. A neurociência, conforme ressaltam Shonkoff e Phillips (2000), aponta que, nos primeiros anos de vida, a plasticidade cerebral é elevada, e experiências motoras variadas fortalecem conexões neurais ligadas à coordenação, ao equilíbrio e ao planejamento motor. Dessa forma, atividades como empurrar objetos não apenas contribuem para o fortalecimento muscular e a estabilidade postural, mas também favorecem a integração sensório-motora, aspecto fundamental para o início da caminhada independente, articulando dimensões biológicas, cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil.

Quadro 3- Atividades desenvolvidas com Theodoro

Atividades Desenvolvidas	Descrição	Objetivo de aprendizagem
1 - Caminhando com apoio	Uso de carrinhos ou objetos com rodinhas para caminhar com apoio.	Desenvolver coordenação motora grossa dos membros inferiores e equilíbrio dinâmico.
2 - Pega bola no alto	Posicionar brinquedos em superfícies baixas para estimular agachar e levantar.	Realizar mudanças posturais, equilíbrio e controle corporal
3-Se equilibrando com a corda	Ficar de pé apoiado em móveis estáveis ou brinquedos.	Fortalecer musculatura postural e aumentar o tempo de sustentação em pé
4 - Levantando o cabo	Posicionar-se de sentado a em pé com apoio do cabo de vassoura.	Fortalece a musculatura dos membros inferiores e proporciona maior controle postural.
5- Chuta bola/ chutando em linha reta	Andar de forma autônoma e sem auxílio de outro.	Adquirir confiança na marcha independente e noção de espaço

Fonte: Elaboração própria – 2024

1 - Caminhando com apoio

A primeira atividade desenvolvida foi fazer com que o bebê Theodoro caminhasse com apoio. Então, colocamos pra que ele empurrasse um puff e com isso ganhasse segurança, autonomia e memória muscular fazendo com que ficasse mais fácil o movimento. Nessa atividade, o bebê amava sair arrastando cadeiras, puffs e somente se irritava quando algo entrava no seu caminho e atrapalhava a brincadeira.

A escolha dessa estratégia não foi aleatória, mas sim intencional, considerando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como resultado da interação ativa entre o sujeito e o meio social e cultural. (fonte?). Ao empurrar o puff, Theodoro era colocado em uma situação de atividade mediada, na qual o objeto funcionava como instrumento facilitador da ação motora e da construção da autonomia.

Segundo Vygotsky (2001), é por meio da interação com o outro e com os instrumentos culturais que a criança internaliza funções psicológicas superiores. O empurrar do puff, nesse contexto, contribuiu para o fortalecimento da memória muscular, da coordenação motora grossa e da confiança nos próprios movimentos, sendo um exemplo claro de como o desenvolvimento

ocorre na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que é o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com auxílio de instrumentos ou da mediação de um adulto.

Além disso, observou-se o interesse espontâneo do bebê por arrastar objetos como cadeiras e outros móveis leves, o que revela a importância da brincadeira como atividade principal na infância, favorecendo o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. Quando algo interrompia sua ação e o deixava irritado, era possível perceber o envolvimento afetivo com a atividade, outro aspecto enfatizado por Vygotsky (2001), que destaca a unidade entre emoção e cognição no processo de desenvolvimento.

Figura 4- Em pé com apoio



Fonte: Acervo da autora (2024)

Pensando no ambiente da creche, como carrinhos de empurrar, móveis baixos ou caixas firmes ou até mesmo as próprias cadeiras da sala. Segundo Vygotsky (2001) o ambiente precisa estar organizado e ser acolhedor, a proposta favorece o equilíbrio, a coordenação motora e a confiança dos bebês em seus próprios movimentos, promovendo o desenvolvimento motor.

2 - Pega bola no alto

A segunda atividade que fizemos com ele foi colocar objetos num campo de visão mais alto que ele, trabalhando assim a sua lateralização ocular. (Gallahue; Ozmun, 2005). Essa lateralização nada mais é que a tendência de o bebê usar preferencialmente um dos olhos para observar, focar ou direcionar para onde ele irá direcionar a sua atenção. Com essa atividade, a

sua curiosidade de alcançar o brinquedo, de manuseá-lo iria fazer com que ele se esforçasse para levantar e pegar o objeto, ao fazer o movimento de levantar estaríamos estimulando o equilíbrio dinâmico desse bebê e como não andava ainda, a flexibilidade também era muito estimulada. Já nessa atividade, principalmente no início, ele se irritava por não conseguir alcançar os objetos, então, às vezes, colocávamos o brinquedo em um local mais baixo para que ele alcançasse e depois íamos colocando um pouco mais alto, aumentando o grau de dificuldade pra que ele pudesse se movimentar e aos poucos ir levantando e tendo mais autonomia, em alguns casos dávamos o brinquedo para que não desistisse.

Figura 5-Pega bola no alto



Fonte: acervo da autora (2024)

A atividade "Pega Bola no Alto" visa estimular a coordenação motora ampla-capacidade de o bebê realizar movimentos que envolvem grandes grupos musculares, como correr, saltar, empurrar, puxar, levantar e lançar objetos; o alongamento corporal que está ligado à flexibilidade e à mobilidade articular, elementos fundamentais para a saúde muscular e o desempenho motor e o equilíbrio postural de bebês e crianças pequenas é uma habilidade motora que permite à criança manter-se estável tanto em repouso quanto em movimento. Ele se

divide em equilíbrio estático (manter-se em uma posição) e dinâmico (controlar o corpo em movimento). (Gallahue; Ozmun, 2005).

Na creche, uma proposta interessante é utilizar bolas leves e coloridas, posicionando-as em locais elevados, porém ao alcance das crianças, como prateleiras baixas, mesas ou carteiras. Essa organização estimula que as crianças façam movimentos de alcance, promovendo o estiramento dos braços, o fortalecimento muscular e o ajuste postural necessário para permanecerem em pé com segurança. Além disso, ao buscar as bolas, elas exercitam a percepção espacial e a lateralização ocular, uma vez que precisam direcionar o olhar e os movimentos para um ponto específico no ambiente. A atividade também favorece a exploração ativa do espaço, incentivando que as crianças se desloquem, agachem ou se estiquem, desenvolvendo equilíbrio e autonomia. É importante que a proposta seja adaptada de acordo com o nível de desenvolvimento motor de cada criança, ajustando a altura dos objetos, a distância a ser percorrida e a complexidade da tarefa, garantindo que todos os bebês possam participar de forma segura e desafiadora.

Figura 6-Pega bola no alto



Fonte: acervo da autora (2024)

3-Se equilibrando com a corda

Outra brincadeira foi feita apenas com um barbante e duas superfícies que o segurassem bem para que o bebê não se sentisse inseguro ao se apoiar no barbante. Também prendemos no

barbante chaves para que chamasse sua atenção e ele se movimentasse de forma a levantar pra alcançar essas chaves. Nessa brincadeira ele poderia tanto se levantar direto para pegar os objetos como também poderia se levantar segurando no sofá onde estava preso o barbante e ir segurando no barbante e andando até chegar nas chaves. Os brinquedos podem variar de acordo com o gosto do bebê.

Segundo Melo et al (2019, p.96), o desenvolvimento motor consiste na aquisição de habilidades corporais influenciadas pela maturação, prática e motivação. Portanto, com essa atividade procuramos trabalhar o equilíbrio dinâmico e a força para se levantar no sofá e conforme ele fosse se equilibrando melhor poderia ir segurando na corda trabalhando assim a lateralidade. Nessa atividade em especial, Theodoro teve um pouco de resistência por se sentir inseguro com o barbante, por isso é muito importante que o barbante esteja bem firme para que não balance e acabe fazendo com que o bebê perca a confiança. Mesmo fazendo essa observação e procurando prender o barbante de maneira firme o interesse pela brincadeira acabou rápido, ficando estressado, assim resolvemos deixá-lo livre para brincar da forma que quisesse.

Figura 7- Se equilibrando com a corda



Fonte: acervo da autora (2024)

Na creche pode-se posicionar uma corda grossa, amarrada nos pés das mesas, de um lado a outro da sala, se for possível formando um caminho. As crianças são convidadas a caminhar segurando essa corda, com ou sem apoio, respeitando seu ritmo e nível de

desenvolvimento. Para tornar a proposta lúdica, pode-se incluir músicas, desafios simples (como pisar em figuras ao longo da corda).

4-Levantando o cabo

Ao perceber que a atividade com o barbante não teve êxito, propusemos uma variação, utilizando um cabo de vassoura para tentar fazê-lo caminhar apenas apoiado no objeto. Nas primeiras tentativas não deu certo, ele não tinha nenhum interesse pela brincadeira. Porém, depois de alguns dias tentando, oferecendo o cabo de vassoura somente para que ele segurasse e se sentisse seguro, sua confiança aumentou e conseguimos estimulá-lo.

A princípio começamos fazendo com que ele segurasse o cabo junto conosco, levantando-se e abaixando até que ele começou querer ir brincar com o cabo, em seguida o levamos para área fora de casa e ele guiando o cabo para onde queria e eu apenas dando suporte para que não caísse. Em um certo momento ele quis ficar girando e girando até cansar. Como nas outras brincadeiras cada uma trabalha a coordenação motora grossa, essa por se tratar de uma brincadeira em movimento trabalha muito o equilíbrio dinâmico que é quando a criança consegue controlar seu próprio corpo, mantendo a estabilidade da cabeça e do tronco em pé (Gallahue e Ozmun, 2005, p.68)

Figura 8-Levantando o cabo



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 9- Levantando o cabo



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 10- Levantando o cabo



Fonte: acervo da autora (2024)

O cabo de vassoura também pode ser utilizado na creche, podendo ser substituído por um bastão de espuma, cobertor ou até mesmo uma corda para que as crianças possam segurar e, com apoio do educador, levantar, puxar ou movimentar o cabo juntas. Durante a brincadeira, os pequenos praticam movimentos de levantar os braços, manter o equilíbrio e começam desenvolver as noções de esforço.

5-Chuta bola

Depois de uma semana realizando as atividades anteriores, começamos perceber que o bebê estava mais confiante, então, ao andar com ele segurávamos as duas mãos para que pudesse ir fortalecendo os músculos das pernas e ganhando cada vez mais confiança e força muscular. Com o passar dos dias fomos incentivando que segurasse apenas uma mão. Quando íamos jogar bola segurávamos com as duas mãos e ele guiando e chutando a bola para onde queria, então, quando o percebemos mais confiante começamos a oferecer apenas uma das mãos como apoio ao invés das duas. Assim, ele foi adquirindo autonomia, força, equilíbrio e lateralidade ocular aos poucos. (Gallahue; Ozmun, 2005).

Figura 11- Chuta bola



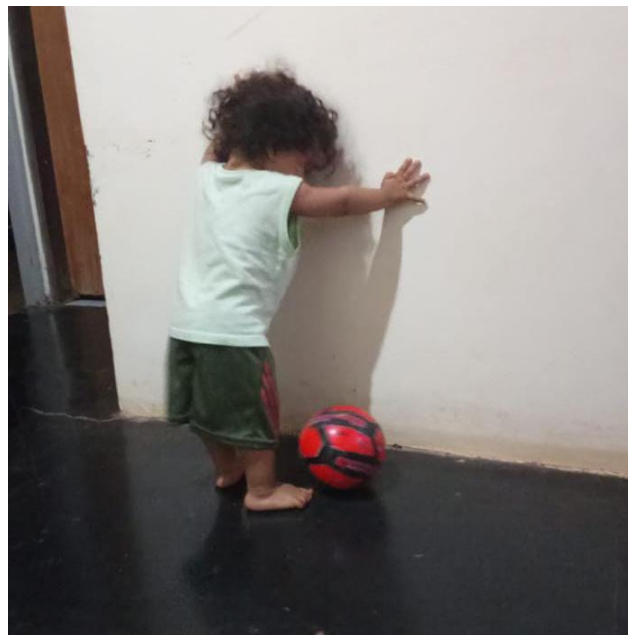
Fonte: acervo da autora (2024)

Para essa atividade ser desenvolvida na creche não são necessários muitos materiais apenas bolas leves grandes para que as crianças chutem livremente, explorando diferentes formas de movimentar o corpo com os pés. A proposta favorece o desenvolvimento do controle corporal, a lateralidade e a percepção espacial, além de promover a socialização. Além disso, pode ser realizada em ambientes internos ou externos.

6-Chutando em linha reta

A sexta estratégia que usamos foi oferecer a bola próximo da parede para que pudesse se apoiar e brincar com e com isso pudesse ir se desprendendo de uma figura adulta pra segurá-lo, porque ele ainda não possuía equilíbrio suficiente para se levantar sozinho então precisava de um apoio para realizar essa atividade. Portanto, a forma que encontramos foi colocar os brinquedos próximo à parede para que ele utilizasse da memória muscular que já tinha para se levantar e chutar a bola. Essa atividade também pode auxiliar na lateralidade do bebê, bem como exercitar a coordenação motora grossa em especial os quadríceps. (Gallahue; Ozmun, 2005).

Figura 12- Chuta bola em linha reta



Fonte: acervo da autora (2024)

Esta atividade para creche consiste em posicionar o bebê de frente para uma bola leve, com apoio das mãos em uma parede, grade, mesa, algo que dê estabilidade para o bebê. Então

é incentivado a chutar a bola em linha reta, com calma e no seu tempo, favorecendo o controle dos movimentos das pernas, a força muscular e a noção de direção. (Gallahue; Ozmun, 2005).

Após 49 dias da aplicação da escala e muitas brincadeiras/ estimulação, Theodoro deu seus primeiros passinhos, ainda tímidos, em cima da cama, em mais uma de suas brincadeiras. Ele ia para próximo da parede, se encostava e ficava alguns segundos nessa posição até adquirir o equilíbrio e resolver ir até mim, que estava no outro lado da cama para que ele não caísse e assim foram alguns passos em cima da cama.

Resolvemos então, levar a bola para cima da cama pra brincar com ele e fazer com que a buscasse cada vez mais longe, resultando também no ato de andar cada vez mais, sem apoio, para que ganhasse memória muscular, força, equilíbrio, confiança e flexibilidade. Com isso, íamos sempre afastando um pouco mais. Depois decidimos fazer uma tentativa no chão, infelizmente no chão ele não se sentia seguro e continuamos fazendo essas brincadeiras de ir afastando aos poucos os objetos.

No dia 19/11/2024, com um ano e cinco meses ele deu seus primeiros passos em cima da cama e 4 dias após (23/11/2024) ele se sentiu seguro para fazer o mesmo no chão. Continuamos incentivando-o para que cada vez mais fosse tendo autonomia para andar sozinho.

As atividades realizadas com o Theodoro mostraram como a intervenção intencional do educador pode favorecer o desenvolvimento motor e a autonomia infantil. A partir da observação das respostas do bebê as atividades propostas e da aplicação de instrumentos como a Escala Alberta Infantil, torna-se possível analisar não apenas os resultados do acompanhamento individual feito com o Theodoro, mas também refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas por professoras da Educação Infantil. Essas análises são a base do próximo capítulo, que se dedica às reflexões sobre estratégias docentes e intervenções que promovem o desenvolvimento integral das crianças.

3 –REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO COM BEBÊS.

Nesta seção, busca-se apresentar as contribuições da área da motricidade para a ação pedagógica, destacando sua relevância no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida. A intenção é refletir sobre como educadores e famílias podem atuar de forma colaborativa, garantindo oportunidades de exploração, brincadeira e aprendizagem que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

A motricidade envolve a integração entre aspectos fisiológicos, cognitivos, emocionais e sociais, permitindo uma visão ampla sobre como os bebês constroem suas primeiras formas

de interação com o ambiente. (Arce, 2014). Nesse sentido, compreender o desenvolvimento motor não significa apenas observar a evolução de habilidades físicas, mas reconhecer o movimento como elemento constitutivo da aprendizagem, da autonomia e da exploração do mundo pela criança.

As contribuições de Gallahue (2005) são centrais nesse contexto, uma vez que os padrões fundamentais de movimento, locomoção, manipulação e estabilização, constituem a base para habilidades motoras mais complexas e influenciam diretamente o desenvolvimento integral da criança. Esses padrões não se desenvolvem de forma automática, mas dependem da prática, do estímulo adequado e da interação com objetos e pessoas, reforçando a importância de um planejamento pedagógico que respeite o ritmo individual e proporcione desafios graduais.

Paralelamente, a perspectiva de Rowland (2012) sobre crescimento somático, muscular e fisiológico permite compreender que o corpo em desenvolvimento fornece a base estrutural e funcional necessária para que o movimento ocorra de forma eficiente e segura. O crescimento somático diz respeito ao aumento das dimensões corporais, como altura e peso; o crescimento muscular envolve o fortalecimento e a coordenação dos músculos; e o crescimento fisiológico refere-se à maturação dos sistemas internos do corpo, como o respiratório, circulatório e nervoso, que sustentam a realização dos movimentos.

A articulação desses conhecimentos com a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2001) evidencia que o desenvolvimento motor é inseparável das interações sociais e da mediação de adultos, que transformam experiências motoras em aprendizagens significativas. Rowland (2012) destaca que o desenvolvimento fisiológico da criança resulta da interação entre fatores biológicos, ambientais e sociais. Embora os aspectos genéticos e biológicos definam um potencial inicial de crescimento, é o ambiente, por meio das experiências, estímulos motores e interações sociais, que possibilita a efetiva maturação dos sistemas corporais. Dessa forma, Rowland dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, ao reconhecer que o desenvolvimento humano é construído nas relações com o outro.

Ao integrar teoria e prática, esta seção do TCC demonstra que a compreensão do desenvolvimento motor vai além da observação das habilidades físicas, envolvendo também o planejamento pedagógico, a mediação de adultos e a criação de ambientes ricos em estímulos. O movimento torna-se, assim, um recurso pedagógico essencial para a aprendizagem, a socialização e a construção de competências essenciais nos primeiros anos de vida. Vale ressaltar que, conforme a BNCC, o movimento constitui um dos campos de experiência curricular da infância, denominado de: corpo, gestos e movimento. (Brasil, BNCC, 2017).

Em síntese, compreender a motricidade no contexto da ação pedagógica infantil possibilita identificar práticas que valorizem o desenvolvimento integral do bebê, articulando crescimento somático, muscular, fisiológico e experiências mediadas socialmente. Neste sentido, cabe ressaltar que, Bernstein, citado por Arce (2014, p. 105) no livro “O trabalho pedagógico com crianças de até três anos” afirma que ao nascer, a criança não está preparada para se locomover, pois, está acostumada com um ambiente líquido, apertadinho como o útero. Seus sistemas biológicos rapidamente passam a se adaptar ao novo contexto. O educador, como um dos sujeitos que interagem com o bebê nesse novo contexto, pode e deve promover o desenvolvimento do movimento ao oferecer apoio, desafios e oportunidades para que a criança explore e fortaleça suas habilidades motoras.

Por esta razão é muito importante os profissionais que atuam nas creches compreender essas mudanças que ocorrem no desenvolvimento dos bebês e crianças para que suas práticas sejam fundamentadas, planejadas e sistematizadas, levando em consideração que tais mudanças não acontecem apenas de forma biológica e fisiológica, mas também social, cultural e emocional.

Segundo Luria, citado no livro de Arce “O trabalho pedagógico com crianças de até três anos” (2014, p.107), o desenvolvimento das habilidades motoras, da linguagem e da inteligência ocorre de forma integrada, pois o crescimento e a aprendizagem reorganizam as funções do cérebro”. No caso do bebê Theodoro, ao empurrar puffs, arrastar cadeiras e explorar o ambiente, ele não apenas exercita sua coordenação motora e equilíbrio, mas também fortalece a atenção, a percepção e a capacidade de interagir com o espaço e com os adultos ao seu redor. Essas experiências demonstram como o movimento é parte fundamental do desenvolvimento global do bebê e deve ser estimulado nas práticas pedagógicas da creche.

Ele explica que, como uma mesma área do cérebro participa de diferentes funções, dificuldades em uma habilidade podem afetar outras aprendizagens. No caso do bebê Theodoro, que demorou a andar, essa dificuldade inicial pode ter influenciado a forma como ele explorava o ambiente e interagia com objetos e colegas. Por isso, é importante oferecer atividades que estimulem movimento, exploração e interação, ajudando seu desenvolvimento de forma completa. A visão de Luria rompe com a ideia de que se essas funções forem observadas de forma isoladas podem trazer prejuízo para o professor em sala de aula ao observar o bebê que ainda não anda, como era o caso do Theodoro, por exemplo e ainda destaca a necessidade da organização cerebral, na qual diferentes áreas se integram para produzir respostas motoras, cognitivas e emocionais. A dificuldade do bebê Theodoro, que no início parecia ser apenas motora, por causa da demora em começar a andar, mostrou-se mais complexa quando ele foi

observado em momentos de exploração e interação. Durante as atividades, percebeu-se que ele precisava de estímulos para ter iniciativa de explorar o ambiente e os objetos, além de precisar de mais apoio no sentido de se sentir seguro para realizar os movimentos.

Essas observações indicam que sua dificuldade não está ligada apenas ao movimento, mas também envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Isso mostra que o desenvolvimento das crianças e, em especial dos bebês, acontece de forma conjunta e interligada, e que cada área influencia a outra. Assim, compreender as dificuldades de Theodoro exige olhar para ele como um todo, levando em conta as interações e estímulos que recebe no seu cotidiano.

Segundo Luria citado por Arce, no livro “O trabalho pedagógico com crianças de até três anos” (2014, p. 107), o cérebro é flexível, e limitações em uma área podem influenciar outras funções, destacando a importância de experiências pedagógicas interdisciplinares. No contexto do bebê Theodoro, a teoria de Erikson (1995) sobre a etapa de confiança versus desconfiança evidencia que, ao receber cuidado, estímulo e apoio do educador e da família, Theodoro desenvolve segurança em suas próprias capacidades e no ambiente, sentindo-se confiante para explorar, experimentar e superar desafios.

3.1-O papel do professor na mediação

A ideia de que “é preciso esperar o tempo da criança” está ligada à abordagem maturacionista de Jean Piaget (1978) em seu livro “O nascimento da inteligência na criança”, que compreende o desenvolvimento infantil como um processo natural, guiado pelo amadurecimento biológico, ou seja, cada criança tem um ritmo biológico próprio. Nessa perspectiva, o aprendizado dos bebês e das crianças acontece à medida que o sistema nervoso e as estruturas cognitivas se tornam capazes de sustentar novas habilidades, ou sejam, estejam maduras, as crianças aprendem essas habilidades sozinhas. Assim, o papel do educador nessa perspectiva é observar e respeitar esse ritmo, evitando intervenções que possam antecipar etapas do desenvolvimento. É importante lembrar que não é esta a perspectiva adotada no trabalho, porém, é necessário que o educador tenha conhecimento para que possa auxiliar seus alunos da melhor forma.

Por outro lado, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky propõe que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é resultado das interações sociais e culturais nas quais a criança está inserida. Para o autor, “o aprendizado pode anteceder o desenvolvimento, quando mediado por adultos ou pares mais experientes, dentro da chamada

Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) (Vygotsky, 2001, p.57). Dessa forma, o educador tem papel essencial como mediador, oferecendo estímulos, desafios e experiências que favoreçam a construção de novas habilidades e saberes.

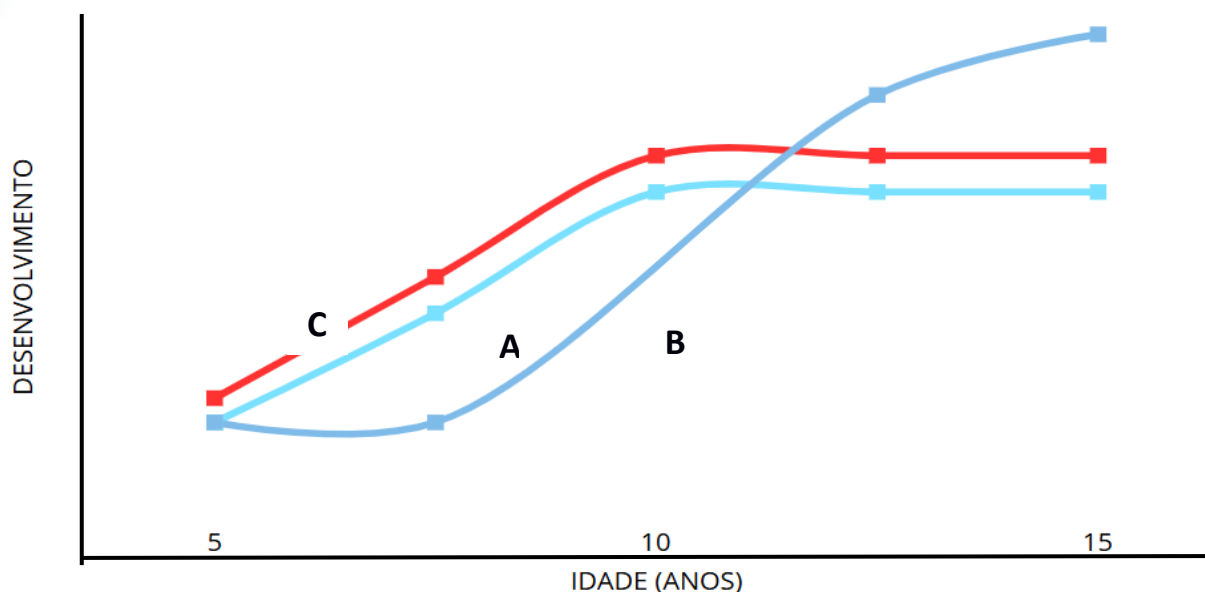
No campo do desenvolvimento motor, as diferenças entre as duas teorias tornam-se evidentes. Enquanto Piaget considera que a criança só andar somente quando seu corpo estiver biologicamente pronto, ou seja, no caso do Theodoro, teria que esperar seu sistema/ corpo estar pronto e andar sozinho sem intervenção nenhuma. Vygotsky, defende que a interação e a mediação podem impulsionar esse processo. No caso do bebê Theodoro, por exemplo, o ato de empurrar um puff, segurar o cabo de vassoura para se apoiar representou uma experiência que estimulou sua confiança e coordenação motora, principalmente dos membros inferiores, demonstrando como o ambiente preparado e as interações podem favorecer o desenvolvimento de forma integrada.

No livro “O trabalho pedagógico com crianças de até três anos” (2014), Thelen, afirma que o comportamento motor infantil não resulta unicamente da maturação biológica, mas é construído a partir da interação entre diversos fatores fisiológicos internos, como o desenvolvimento cerebral e a força muscular, e fatores externos, como o ambiente e os estímulos sociais. Dessa forma, o desenvolvimento motor é compreendido como um processo dinâmico e contínuo, que envolve a integração de múltiplos sistemas que estão em constante adaptação.

Compreender a maturação biológica é essencial para que o educador realize as intervenções adequadas no desenvolvimento infantil, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada criança. A maturação fornece as bases físicas e neurológicas para novas aprendizagens, mas, conforme a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), é por meio das interações sociais e da mediação do outro que a criança desenvolve plenamente suas funções psicológicas superiores. É preciso deixar claro que uma teoria não anula a outra. Assim, ao conhecer as etapas biológicas e promover experiências ricas de convivência, o educador abre um leque de possibilidades para que a criança avance em seu desenvolvimento de forma integral, unindo o amadurecimento do corpo às oportunidades oferecidas pelo meio social e cultural.

O professor é desafiado ainda mais ao observar que diferentes crianças não demonstram a mesma taxa de mudança durante os anos de crescimento e desenvolvimento. Existem aquelas que atingem a maturação biológica precoce e outras tardiamente... (Rowland, 2008, p.13) Esses números sofrem influência de vários fatores como a força muscular, tamanho, etc. Como indica gráfico abaixo:

Gráfico 1- Relação entre Maturação Biológica e Aptidão Física



Fonte: Rowland, 2008, p.13.

Gráfico 1. Efeitos do tempo de maturação biológica e da aptidão física inata sobre o desenvolvimento fisiológico e de desempenho. Criança A, a maturação precoce; criança B, maturação tardia; criança C, naturalmente mais apta.

Do ponto de vista pedagógico as influências que os bebês sofrem no ambiente em que vivem são fundamentais para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda, o contrário. O ambiente, o que falamos e fazemos diante do bebê, os ambientes que frequenta, e até a forma que falamos com eles interfere na aprendizagem. Nessa perspectiva Arce afirma que:

Tratando-se de habilidades motoras, é importante enfatizar que sem experiências mediatizadas as habilidades motoras não emergem pela simples maturação cerebral e o professor da Educação Infantil tem, às suas mãos, o mais rico potencial motor a ser estimulado. (Arce, 2022, p. 109).

É muito importante que o professor da Educação Infantil não apenas observe a criança e seus comportamentos motores, mas que também seja capaz de intervir pedagogicamente de forma adequada. A simples observação não garante avanços significativos no desenvolvimento; é por meio de mediações intencionais que o docente pode potencializar as capacidades da criança e auxiliar na superação de dificuldades. Assim, a qualificação do trabalho docente passa necessariamente pela compreensão das etapas do desenvolvimento motor e pela elaboração de propostas que atendam às necessidades específicas de cada bebê.

Em relação ao bebê Theodoro, a aplicação da Escala Alberta Infantil permitiu identificar as habilidades já adquiridas e aquelas que necessitavam de estímulo, fornecendo dados objetivos para planejar intervenções/atividades pedagógicas específicas. Com base nessa

avaliação, foram elaboradas atividades direcionadas para estimular a locomoção, como empurrar puffs, jogar bola, dentre outras, que promovessem segurança, autonomia, confiança e memória muscular. Esse exemplo evidencia que a observação aliada à intervenção intencional, juntamente com instrumentos de avaliação e em atividades planejadas, potencializa o desenvolvimento motor e contribui para a superação de dificuldades, consolidando o papel do educador como mediador do aprendizado e do crescimento integral da criança.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005, p. 58), crianças que participam de programas estruturados, conduzidos por professores especialistas, apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento motor em comparação com aquelas que apenas realizam atividades espontâneas, uma vez que a instrução adequada e a prática organizada potencializam suas habilidades. Essa ideia mostra como é importante o trabalho planejado nas creches. No caso do bebê Theodoro, as atividades, com orientação correta, ajudaram a melhorar seu equilíbrio, força e coordenação, mostrando que a prática docente intencional, planejada e organizada ajuda as crianças a se desenvolverem melhor.

3.2-O movimento e o trabalho do professor

O movimento ocupa papel central no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas as habilidades motoras, mas também os aspectos cognitivos, sociais e emocionais da criança. Conforme Gallahue (2005, p.58), os padrões fundamentais de movimento, que envolvem locomoção, manipulação e estabilização, constituem a base para a aquisição de habilidades motoras mais complexas, sendo desenvolvidos por meio da prática e da exploração ativa do ambiente. Nesse sentido, o trabalho do professor assume função estratégica, pois envolve planejar e mediar experiências que favoreçam o desenvolvimento motor, respeitando o ritmo e as capacidades de cada criança. Vale destacar que os campos de experiências previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e em especial o “Corpo, gestos e movimentos”, reconhecem o corpo como forma de expressão, linguagem e interação com o mundo, e orienta que os educadores da creche promovam situações que estimulem o movimento, a experimentação, a coordenação motora e a descoberta de novas possibilidades corporais de forma lúdica e significativa.

O bebê Theodoro apresentava dificuldades para caminhar, demonstrando muita insegurança em suas próprias capacidades motoras. O movimento, dentro da perspectiva de Erikson no livro “Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos (2005), assume valor simbólico e emocional, posto que, quando um bebê é encorajado

a tentar andar, alcançar objetos ou explorar o ambiente, como era o caso do Theodoro, o bebê fortalece não apenas seu desenvolvimento motor, mas também sua autoconfiança e percepção de competência. Por outro lado, quando o bebê é excessivamente limitado ou privado de experiências motoras, pode desenvolver sentimento de insegurança e dúvida em relação às próprias capacidades. Gallahue e Ozmun (2005) ressaltam que essa compreensão amplia a possibilidade do educador no oferecimento de ambientes ricos em experiências motoras e emocionais positivas e seguras.

De acordo com Silva e Costa (1998), o adulto exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, especialmente quando se coloca como alguém capaz de oferecer segurança e confiança. As autoras reforçam a ideia de Erik Erikson ao enfatizar que o adulto pode ser alguém que oferece confiança à criança, alguém que se dispõe a escutá-la, reconhecendo a importância de suas indagações, suas criações e suas habilidades. (Silva; Costa, 1998, p. 42). Essa postura favorece a construção de vínculos afetivos saudáveis, possibilitando que a criança se sinta acolhida e encorajada a explorar o ambiente, desenvolver sua autonomia e avançar em seus processos cognitivos e motores.

No caso do Theodoro, o primeiro desafio observado foi a sua relutância em caminhar, manifestando insegurança e desconfiança em suas próprias capacidades. A mediação cuidadosa realizada com ele, principalmente durante as atividades, foi fundamental: o estímulo ao movimento por meio de atividades, explorar diferentes superfícies e participar de brincadeiras dirigidas e simbólicas proporcionou segurança e encorajamento. Essas experiências possibilitaram que Theodoro enfrentasse gradualmente o medo, que era grande, fortalecendo não apenas suas habilidades motoras, mas também sua autoconfiança e percepção de competência, alinhando-se à primeira etapa do desenvolvimento psicossocial proposta por Erikson (confiança versus desconfiança).

Observa-se que essas perspectivas pedagógicas destacam o papel central do adulto no desenvolvimento da criança. No trabalho com Theodoro, a prática pedagógica organizada, afetiva e respeitosa contribuiu para o avanço motor e cognitivo, ao mesmo tempo em que reforçou vínculos afetivos e promoveu segurança emocional. Ao acolher, escutar e responder às necessidades do bebê, criou-se um ambiente favorável para que Theodoro desenvolvesse confiança em si mesmo e no mundo, mostrando que o cuidado e a mediação intencional são essenciais para o desenvolvimento integral.

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem sua base teórica em Vygotsky (2001), dá base a essa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e culturais mediadas, sendo o adulto, neste caso, o educador, um agente fundamental para a construção das

funções psicológicas superiores. Ao organizar o espaço, selecionar materiais e propor atividades intencionais, o professor atua como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal do bebê, como foi feito com Theodoro após o diagnóstico com a Escala Alberta (Piper e Darah, 1994) do que ele ainda não conseguia fazer só, oferecendo desafios adequados e estimulando o bebê a avançar em suas aprendizagens de forma segura.

Dessa forma, o movimento deixa de ser apenas uma manifestação física espontânea e passa a ser compreendido como estratégia pedagógica, integrada às experiências de exploração, brincadeira e interação social. A prática docente planejada e reflexiva, fundamentada em referenciais teóricos sólidos, potencializa o desenvolvimento integral dos bebês, promovendo a coordenação, (o equilíbrio, a percepção espacial, a lateralidade) e a construção de conhecimentos, reforçando a importância do papel do professor no contexto da educação infantil.

Como já dito, desde a LDB 9.394 (Brasil, 1996), as creches deixaram de ser somente assistencialistas, ou seja, com foco só no cuidar e passaram a se preocupar também com as questões educacionais. Desse modo as creches se tornaram espaços pensados para que os bebês se desenvolvessem. Consequentemente, o papel do professor também passou por mudanças, deixando de ser somente um cuidador, alguém que desse assistência na hora que a criança precisasse tomar banho, por exemplo, e passando a ser também de caráter educativo, o professor passou a ser alguém que proporcionasse a oportunidade da criança/ bebê se desenvolver plenamente.

Alguns autores relatam que a permanência em creches pode não ser tão vantajoso para o desenvolvimento dos bebês (Barros et al., 2003; Oliveira et al., 2003; Souza et al., 2010), levando em consideração os recursos disponíveis, a infraestrutura dos prédios, o próprio trabalho do professor, além de outros aspectos. Essa crítica à qualidade do trabalho oferecido nas creches tem trazido contribuições importantes para a reflexão sobre o ambiente institucional das creches e sua influência no desenvolvimento motor e cognitivo dos bebês. Pesquisas apontam que, quando a creche mantém práticas de caráter apenas assistencialista, o potencial educativo das interações cotidianas é limitado, restringindo as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (Oliveira, 2010).

A Psicologia Histórico-Cultural, ajuda a compreender essa realidade ao afirmar que o desenvolvimento humano é mediado social e culturalmente, e que a qualidade das interações no ambiente educativo é determinante para a construção das funções psicológicas superiores (memória, atenção, fala, percepção, e outras funções), (Vygotsky, 2001). Nesse sentido, um espaço de creche que favorece a exploração, o movimento, a comunicação e o brincar mediado

possibilita que os bebês avancem em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, realizando conquistas que não alcançariam sozinhos. Assim, a análise crítica das práticas e condições oferecidas contribui não apenas para evidenciar fragilidades, mas também para propor melhorias que assegurem experiências ricas e significativas, articulando cuidado e educação no cotidiano das instituições.

Dessa forma, a organização do ambiente da creche deve ser planejada intencionalmente para favorecer a autonomia, a exploração e a interação entre os bebês e entre eles e os adultos. Espaços ricos em estímulos visuais, sonoros e táteis, mas ao mesmo tempo seguros e acessíveis, permitem que as crianças ampliem suas possibilidades de ação, experimentem diferentes movimentos e construam significados a partir de suas descobertas. Santos, citada no livro “O trabalho pedagógico com crianças de até três anos” (2014, p.112) ressalta que o ambiente educativo, incluindo professores, gestores, as estruturas e outros devem possibilitar desafios que estejam dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, ou seja, propor situações que, com o apoio do adulto ou dos pares, permitam novos avanços em sua aprendizagem

Nesse contexto, a disposição dos materiais, a escolha dos brinquedos e a própria organização do tempo e das rotinas ganham relevância, pois refletem a concepção pedagógica que orienta o trabalho da instituição. Um ambiente organizado de forma intencional favorece não apenas o desenvolvimento motor, ao estimular o movimento, mas também aspectos cognitivos, linguísticos e socioemocionais, uma vez que cria oportunidades para o bebê explorar, se comunicar e interagir.

Assim, ao repensar o espaço da creche sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que cada detalhe da organização, desde a altura das prateleiras até a diversidade dos brinquedos oferecidos, pode ser entendido como um mediador do desenvolvimento. Isso reafirma a importância do planejamento pedagógico e da atuação consciente do educador como responsável por transformar o ambiente em um espaço de aprendizagem, interação e construção de sentidos desde os primeiros anos de vida. Compreender todas essas questões prepara o caminho para planejar conteúdos na creche, que integrem aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais.

3.3-Os conteúdos de ensino na creche e o desenvolvimento infantil.

Na creche, os objetos de conhecimento devem favorecer o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. O trabalho com o bebê

Theodoro evidencia a importância da mediação do educador, que planeja e organiza experiências significativas, promovendo exploração, interação e vínculos afetivos. Refletir sobre os objetos de conhecimento e o papel do professor é essencial para compreender como as práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento da criança pequena.

Arce e Martins (2012) defendem que os objetos de conhecimento na creche não podem ser vistos como atividades isoladas, mas como parte de um projeto político-pedagógico estruturado. Elas afirmam que:

os conteúdos de ensino não se encerram em si (não se trata de uma mera ocupação para as crianças!), os conteúdos de ensino representam mediadores histórico-sociais pelos quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, desenvolvendo funções psíquicas especificamente humanas. (Arce; Martins, 2012, p. 94).

Para organizar essas práticas, é possível estruturar os objetos de conhecimento de forma sistematizada, destacando objetivos, estratégias e exemplos de atividades que favoreçam o desenvolvimento integral. A tabela a seguir ilustra alguns exemplos de conteúdos de ensino na creche, conforme as diretrizes apontadas por Martins (2012), articulando áreas de desenvolvimento, objetivos e atividades sugeridas:

Quadro 4- Exemplos de objetos do conhecimento e atividades para o desenvolvimento integral na primeira infância.

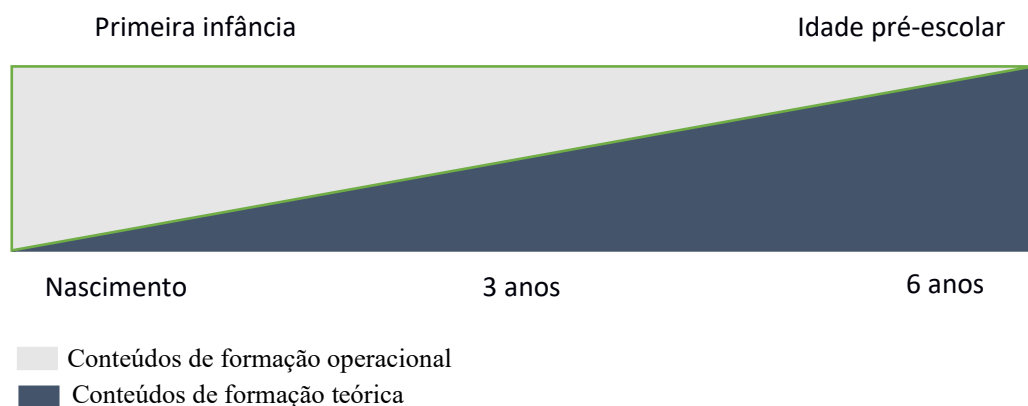
Área de desenvolvimento	Objetivo	Exemplo de atividade
Corpo e movimento	Desenvolver coordenação motora, equilíbrio e autonomia	Subir escadas baixas, engatinhar, empurrar carrinhos, manipular objetos
Brincadeira simbólica	Estimular criatividade, pensamento simbólico e interação social	Brincar de faz de conta, dramatização de histórias, simulações do cotidiano
Linguagem oral e comunicação	Ampliar vocabulário, habilidades comunicativas e socialização	Contação de histórias, rodas de conversa, músicas e cantigas
Descoberta do ambiente	Desenvolver percepção sensorial, curiosidade e capacidade investigativa	Observação de plantas, animais, texturas, cores e sons
Arte e expressão	Favorecer expressão individual e coordenação motora fina	Pintura, colagem, modelagem, exploração de cores e formas

Matemática e lógicas iniciais	Introduzir conceitos matemáticos básicos de forma concreta	Contagem de objetos, agrupamento por cores/tamanhos, construção de sequências simples
-------------------------------	--	---

Fonte: Adaptado de Arce, Alessandra; Martins, Lígia Márcia. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas (2012)

Segundo Martins (2012) para haver o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças na primeira infância, as ações educativas devem contemplar tanto os objetos de conhecimento de formação operacional, que são os de coordenação motora, os cuidados, quanto os de formação teórica, que são os conceitos científicos, organizados em consonância com os períodos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, observa-se uma relação de proporcionalidade inversa entre os dois tipos de objetos de conhecimento: nos primeiros anos de vida, predominam as experiências de formação operacional, centradas na ação, manipulação e exploração do ambiente; à medida que a criança se desenvolve, vai aprendendo e adquirindo novas habilidades motoras os conteúdos teóricos, relacionados à construção de conceitos e à linguagem simbólica, ganham maior relevância. Essa relação pode ser visualizada na representação gráfica a seguir, que evidencia a necessidade de um planejamento pedagógico que respeite o ritmo individual de cada criança e integre ação e reflexão de forma intencional.

Gráfico 2- Conteúdos ensinados na Educação Infantil



Fonte: Martins, 2012.

É importante ressaltar que Arce utiliza a terminologia “conteúdos”, mas, para este trabalho, estamos utilizando o termo “objetos de conhecimento” que substitui “conteúdos” por refletir uma visão mais ativa e construtiva da aprendizagem, alinhados com a BNCC. Ele destaca que o ensino vai além da simples transmissão de informações, valorizando o processo de construção do conhecimento pelos alunos em suas experiências e interações.

O gráfico nos mostra a necessidade de organizar as práticas pedagógicas de acordo com o ritmo de desenvolvimento da criança, reconhecendo que as primeiras experiências devem ser centradas na ação e na exploração. A busca pela formação teórica do professor das crianças pequenas permite que elas ampliem suas capacidades cognitivas, desenvolva o raciocínio lógico, a capacidade de simbolização e a compreensão do mundo social e cultural que a cerca. A análise gráfica evidencia que o professor deve mediar as experiências de aprendizagem de forma progressiva, respeitando os períodos de maior sensibilidade para cada tipo de objeto de conhecimento, promovendo autonomia, exploração, criatividade e construção de conhecimentos de maneira articulada.

A união entre os objetos de conhecimento, brincadeiras e orientação do educador é muito importante para o desenvolvimento completo dos bebês. No trabalho com o bebê Theodoro, isso foi feito por meio da Escala Alberta Infantil, que ajudou a identificar suas habilidades e planejar atividades de acordo com seu ritmo.

Essa prática mostra como os objetos de conhecimento da creche podem ser usados no dia a dia. Na área de corpo e movimento, Theodoro explorou o espaço, andou com apoio e manipulou objetos, melhorando sua coordenação e força. Na linguagem e comunicação, ele interagiu com os cuidadores, expressando sentimentos, necessidades e curiosidade, insatisfação com algo, etc. Em descoberta do ambiente, observou objetos e o ambiente onde conseguia andar e o locais que ainda não conseguia por exemplo, aprendendo sobre o mundo ao seu redor. Em matemática e lógicas iniciais, percebeu espaço, tamanho dos objetos, tamanho do espaço, e causa e efeito ao empurrar e organizar objetos. A expressão foi estimulada com movimentos, gestos e posturas, e a música e ritmo com cantigas e sons, celebrações quando conseguia algo, palmas, e várias outras formas que ajudaram atenção e participação do bebê nesse processo de aprendizagem

Assim, o trabalho pedagógico planejado de forma intencional combina teoria e prática, recorrendo às interações e brincadeiras, fazendo com que os objetos de conhecimento da creche se tornem experiências de aprendizagem. Essa abordagem respeita o ritmo do bebê, ajuda no seu desenvolvimento completo e incentiva sua participação ativa no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu compreender que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e profundamente influenciado pelas interações sociais, pelas experiências mediadas pelo adulto e pelo ambiente educativo em que a criança está inserida. A partir da abordagem da

psicologia histórico-cultural, especialmente das contribuições de Vygotsky (2001), constatou-se que a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos, sendo o professor um mediador essencial na criação de situações que favorecem a construção de novas habilidades e conhecimentos.

O estudo de caso com o bebê Theodoro evidenciou como as intervenções intencionais e o planejamento de atividades alinhadas com suas zonas de desenvolvimento real e proximal possibilitaram avanços significativos no seu desenvolvimento motor e na sua autonomia. A aplicação da Escala de Desenvolvimento Motor de Alberta (Piper e Darah, 1994) mostrou-se um instrumento importante para observar e compreender o progresso do bebê, reforçando a relevância da observação sistemática e do olhar sensível do educador.

Conclui-se que o trabalho pedagógico com bebês deve ultrapassar o caráter assistencialista, reconhecendo o bebê como sujeito ativo, curioso e capaz de interagir com o mundo desde os primeiros meses de vida. Mais do que atender às necessidades básicas, o educador precisa planejar intencionalmente experiências que estimulem o desenvolvimento global, considerando o movimento, o brincar e as interações como eixos centrais do processo educativo. Nesse contexto, o brincar é entendido não apenas como diversão, mas como forma de expressão, comunicação e aprendizagem, por meio da qual o bebê experimenta, descobre e constrói significados sobre o ambiente.

A mediação do professor torna-se fundamental, pois é por meio de sua escuta atenta, sensibilidade e capacidade de interpretar os gestos, olhares e expressões da criança que se criam situações desafiadoras dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, o educador atua como parceiro nas descobertas do bebê, favorecendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo de forma integrada. Ao organizar espaços seguros, esteticamente agradáveis e ricos em possibilidades, o professor pode criar contextos de aprendizagem que respeitam o ritmo e as potencialidades individuais, fortalecendo vínculos e promovendo experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Durante toda a trajetória na universidade, foi possível observar que muitos colegas demonstravam insegurança e desorientação diante dos estágios na Educação Infantil, especialmente ao trabalhar com bebês. Com frequência surgiam perguntas como: “O que ensinar a um bebê?”. O que revela uma lacuna ainda existente na formação docente quanto à compreensão do papel pedagógico nessa etapa. Essa dúvida expressa a visão, ainda presente em parte das práticas educativas, de que o trabalho com bebês se limita ao cuidado físico, desconsiderando seu enorme potencial de aprendizagem. No entanto, a vivência deste estudo de caso e a fundamentação na teoria histórico-cultural mostraram que ensinar bebês significa

proporcionar experiências, interações e mediações que favoreçam o desenvolvimento em todas as dimensões, cognitiva, afetiva, social e motora, reconhecendo-os como sujeitos ativos e capazes de aprender desde muito cedo.

Assim, consideramos que os objetivos deste estudo foram alcançados, pois foi possível compreender, relacionando teoria e prática, como as interações sociais, a mediação intencional do educador e o ambiente planejado influenciaram diretamente o desenvolvimento motor do bebê Theodoro. As observações e intervenções pedagógicas baseadas na teoria histórico-cultural permitiram identificar avanços significativos nas ações do bebê, confirmando a importância de um trabalho pedagógico fundamentado, sensível e atento às necessidades e potencialidades individuais de cada bebê.

Por fim, acredita-se que este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre o papel do educador na promoção do desenvolvimento infantil, especialmente no trabalho com bebês. Avaliamos que ainda existem aspectos dentro dessa temática que não foram explorados, analiticamente, por isso, deixamos a sugestão de que novas pesquisas aprofundem a discussão sobre as práticas pedagógicas na creche e a formação docente, de modo a fortalecer uma educação que reconheça o bebê como sujeito ativo, competente e participante do seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- ARCE, ALESSANDRA. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- BARROS, K. M. et al. Do environmental influences alter motor abilities acquisition? A comparison among children from day-care centers and private schools. **Arquivo de Neuropsiquiatria**, v. 61, n. 2, p. 170-175, 2003.
- BERNSTEIN, N. A. **The coordination and regulation of movements**. Oxford: Pergamon Press, 1967.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.
- Conselho Estadual de Educação do Tocantins. Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. **Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Território do Tocantins**. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/528531/>. Acesso em: 17 set. 2025.
- GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- KUHLMANN JR., Moysés. **História da educação infantil no Brasil**. In: MONARCHA, Carlos (org.). **História da educação no Brasil: novas perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MELO, Gileno Edu Lameira et al. **O impacto no desenvolvimento motor causado pela ausência do professor de Educação Física na Educação Infantil na EMEI ABAPA em**

Altamira/PA. Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu, Altamira-PA, v. 1, n. 1, p. 95-107, 2019.

Ministério da **Educação**. Secretaria de **Educação** Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de **Educação** Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Ana Paula Machado; PINHEIRO, Tamiris Furtado Drehmer; BALK, Rodrigo de Souza; SANTOS, Christian Caldeira. **Eficácia da estimulação sensório-motora em bebês de 4 a 12 meses de uma escola infantil**. Revista Saúde (Santa Maria), v. 42, n. 1, p. 121-128, 2016.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
PIPER, M. C.; DARRAH, J. **Alberta Infant Motor Scale (AIMS): infant motor performance**. Canadá: University of Alberta, 1994.

ROWLAND, Thomas W. **Fisiologia do Exercício na Criança e no Adolescente**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2012.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. **From Neurons to Neighborhoods**. Washington: National Academy Press.

THELEN, Esther. **Motor development: A new synthesis**. In: WALLE, John; PICK, Anne D. (Org.). **Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language**. 5. ed. New York: Wiley, 1995. v. 2, p. 79-102.

TOCANTINS. **Documento Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Etapa Educação Infantil**. Palmas: SEDUC, 2020.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

Escala Alberta Motor Infantil

Capítulo 8

4. Sub-escala em pé (16 itens)

A sub-escala em pé contém 16 itens. Cada item consiste de um desenho artístico de uma criança acompanhado por uma fotografia de uma criança realizando o movimento. Em cada item estão incluídas descrições detalhadas do suporte de peso, postura e movimentos antigravitacionais observados em cada posição dos itens. Estas descrições são mais detalhadas do que os descritores-chave encontrados na folha de registros da escala. O examinador deve consultar as descrições mais detalhadas de cada item para o esclarecimento do suporte de peso, postura e movimentos antigravitacionais de cada item. Para a criança receber crédito num determinado item, ela deve exibir todos os descritores-chaves descritos na folha de registros da escala.

Para observação dos primeiros três itens, o examinador deve segurar a criança na postura em pé. Para receber crédito em qualquer dos itens posteriores na sub-escala em pé a criança deve assumir a postura em pé independentemente.

Cada item é acompanhado por um gráfico que descreve o percentual de crianças por faixa etária da amostra normativa que receberam crédito para o item em particular. Em cada gráfico, o eixo *x* indica a idade em meses e o eixo *y* representa o percentual de crianças que receberam crédito para cada item. Uma linha contínua foi desenhada para indicar a idade em que 50% das crianças receberam crédito no item. Uma linha tracejada foi desenhada na idade em que 90% das crianças completaram o item com sucesso. Por exemplo, no item *fica em pé sozinho*, 50% das crianças com 10 meses e meio de idade e 90% das crianças com treze meses de idade realizaram este item com sucesso. Estes gráficos fornecem a distribuição de frequência por idade da aquisição de cada habilidade.

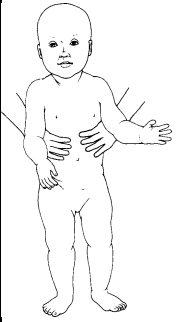
Em pé com apoio (1)

	Suporte de peso: Sustenta o peso intermitentemente Postura: Cabeça flexionada para frente Quadril atrás dos ombros Quadril e joelhos flexionados Pés podem estar próximos Criança não escorrega entre as mãos do examinador Movimento antigravitacional: Pode haver flexão intermitente de joelhos e quadril
Dica: Segurar a criança pelas axilas	
90% creditado com 1 mês	

Em pé com apoio (2)

	Suporte de peso: Peso sobre os pés ou artelhos Postura: Cabeça alinhada com o corpo Quadril atrás dos ombros Quadril flexionado e abduzido Movimento antigravitacional: Movimentos variados das pernas Os joelhos podem fletir-se (desabar) e estender-se Pode hiperestender os joelhos Pode bater com um pé na superfície
Os movimentos antigravitacionais observados nas pernas são extremamente variáveis. Alguma flexão de pernas é observada na postura em repouso Dica: A criança é apoiada pelo examinador sob as axilas	
50% creditado com 1 mês 90% creditado com 3 meses	

Em pé com apoio (3)

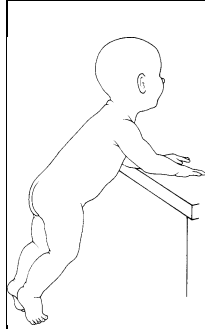
	Suporte de peso: Peso sobre os pés Postura: Cabeça na linha média Quadril alinhado com os ombros Quadril abduzido e rodado externamente Movimento antigravitacional: Controle ativo de tronco Movimentos variáveis das pernas; pode impulsionar-se para cima e para baixo, deslocar uma perna ou hiperestender os joelhos
---	---

Os movimentos antigravitacionais são extremamente variáveis. Para passar este item, a criança deve apoiar os calcanhares em algum momento da observação e demonstrar movimentos espontâneos das pernas

Dica: O examinador apóia a criança pelo peito

- 50% creditado com 4 meses e meio
- 90% creditado com 7 meses e meio

Tracionar-se para se manter em pé com apoio



Suporte de peso:

Peso sobre os braços e pés

Postura:

Braços sobre a superfície de apoio

Coxofemorais abduzidas e rodadas externamente Inclina-se sobre o suporte

Lordose lombar

Movimento antigravitacional:

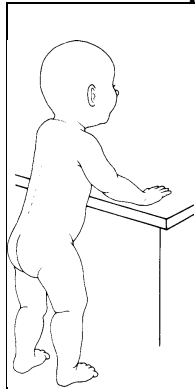
Empurra-se para baixo com os braços e estende os joelhos para alcançar a postura em pé

As pernas não têm que estar completamente simétricas durante esta manobra e a criança pode empurrar com as pernas para assumir a posição. A postura dos pés é variável; o suporte de peso pode ser observado sobre os artelhos ou na borda medial dos pés

Dica: Podem ser usados brinquedos para encorajar a criança a alcançar a postura em pé. Não colocar na postura em pé

- 50% creditado com 8 meses
- 90% creditado com 9 meses e 3 semanas

Tracionar-se para ficar em pé/ Em pé



Suporte de peso:

Peso sobre os pés Algum apoio de braços

Postura:
Quadril flexionado, abduzido e rodado externamente Lordose lombar

Base alargada

Movimento antigravitacional:

Puxa-se para em pé

Transfere peso de um lado para outro

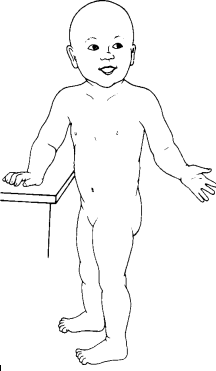
Pode levantar uma perna, retirando-a da superfície de apoio Não há rotação de tronco

O examinador deve observar a criança assumir independentemente a postura em pé. A criança pode tracionar-se para de pé através de posturas diferentes da postura semi ajoelhado

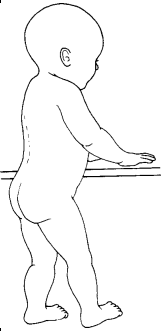
Dica: Podem ser utilizados brinquedos para encorajar a criança

- 50% creditado com 8 meses e 1 semana
- 90% creditado com 10 meses

Em pé com apoio e com rotação

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Apoio de um braço Postura: Coxofemorais abduzidas Tronco rodado Movimento antigravitacional: Capaz de liberar uma mão e realizar alcance com rotação de tronco e pelve
Se a criança não for vista tracionando-se para em pé independentemente ela não deveria passar neste item. A base de suporte da criança ainda pode estar alargada Dica: Podem ser usados brinquedos para eliciar a rotação de tronco • 50% creditado com 8 meses e 5 dias • 90% creditado com 9 meses e 25 dias	

Andando de lado sem rotação

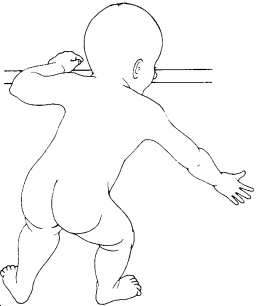
	Suporte de peso: Peso sobre os pés Algum suporte de braço Postura: Pernas abduzidas e rodadas externamente Base de suporte alargada Movimento antigravitacional: Anda para os lados sem rotação
Se a criança não for observada tracionando-se independentemente para ficar em pé, não deve passar neste item. A criança pode elevar-se sobre os artelhos na posição em pé. mas deve ser observada apoiando a planta dos pés em algum momento • 50% creditado com 9 meses e 5 dias • 90% creditado com 13 meses	

Semi-ajoelhado

	Suporte de peso: Peso sobre um joelho flexionado e o pé oposto; com braço apoiado Postura: Postura de semi-ajoelhado Movimento antigravitacional: Pode assumir a posição em pé ou brincar na posição
---	--

- 50% creditado com 8 meses e meio
- 90% creditado com 11 meses

Agachamento controlado a partir da posição em pé

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Apoio sobre um braço Postura: Segura-se pelo suporte com uma mão Movimento antigravitacional: Agachamento controlado a partir da posição em pé
Para passar neste item a criança deve assumir a postura de pé sozinha. Pode ser observada grande variedade de posturas das pernas; as pernas podem mover-se simetricamente ou assimetricamente. O movimento deve ser controlado e a criança não deve cair acidentalmente da posição em pé. A criança não tem que retornar para a postura em pé Dica: Usar brinquedos para provocar movimentos antigravitacionais. • 50% creditado com 9 meses e 5 dias • 90% creditado com 11 meses e 5 dias	

Andando de lado com rotação

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Algum apoio de braço Postura: Semi-rodada na direção do movimento Movimento antigravitacional: Anda de lado com rotação
Se a criança não for observada passando para a posição em pé independentemente ela não deve passar neste item Dica: Pode-se usar brinquedos para encorajar a criança a andar de lado. • 50% creditado com 9 meses e 5 dias 90% creditado com 11 meses e 25 dias	

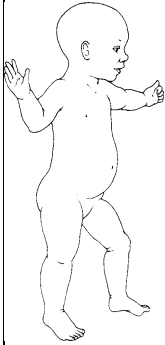
Em pé sozinho

	Suporte de peso: Peso nos pés Postura: Adução escapular Lordose lombar Coxofemorais abduzidas e rodadas externamente Movimento antigravitacional: Mantém-se em pé momentaneamente sozinho Reações de equilíbrio em pé
---	---

A posição dos braços pode variar de bem abduzidos para braços menos abduzidos. Nas reações de equilíbrio em pé podem ser observados movimentos de dorsiflexão ou de flexão intermitente de artelhos

- 50% creditado com 10 meses e 15 dias
- 90% creditado com 13 meses

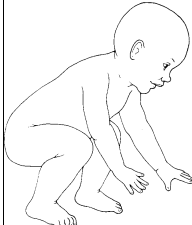
Primeiros passos

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Postura: Adução escapular Lordose lombar Pernas abduzidas e rodadas externamente Movimento antigravitacional: Caminha independentemente Move-se rapidamente com passos curtos
---	--

A criança deve dar 5 passos independentes para passar neste item. A posição dos braços pode variar de ampla abdução para abdução média. Este item representa as primeiras tentativas para o caminhar independente e a criança pode ainda cair com frequência

- 50% creditado com 11 meses e 5 dias
- 90% creditado com 13 meses e 15 dias

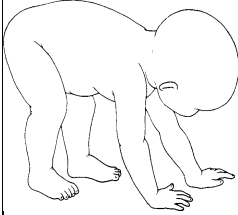
Em pé para a posição de cócoras

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Postura: Posição de cócoras Movimento antigravitacional: Move-se da posição em pé para cócoras e de volta para em pé com flexão e extensão controlada de quadril e joelhos
---	---

Para passar este item a criança não precisa manter a posição de cócoras; ela pode rapidamente mover-se da posição de cócoras para a posição em pé novamente

- 50% creditado com 11 meses e meio
- 90% creditado com 14 meses e 5 dias

Levantando da posição quadrúpede

	Suporte de peso: Peso sobre mãos e pés Postura: Mãos e pés Movimento antigravitacional: Assume a posição em pé sozinha Empurra-se rapidamente com as mãos para a postura em pé sem usar qualquer apoio
---	--

Dica: Para eliciar este item o examinador pode posicionar a criança na posição supina e observar a resposta

- 50% creditado com 11 meses e 20 dias
- 90% creditado com 14 meses e 25 dias

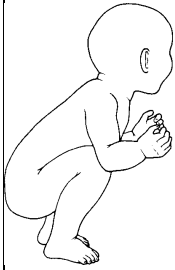
Anda sozinho

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Postura: Braços podem variar de abdução média para os braços posicionados ao longo do corpo Lordose lombar Pernas em posição neutra ou ligeiramente abduzidas Movimento antigravitacional: Caminha independentemente
---	---

Para passar neste item a criança usa o andar como método de locomoção e o padrão de caminhar pode ainda ser imaturo.

- 50% creditado com 11 meses e 20 dias
- 90% creditado com 14 meses e 5 dias

Cócoras

	Suporte de peso: Peso sobre os pés Postura: Postura de cócoras; tronco para frente Movimento antigravitacional: Mantém a posição pelas reações de equilíbrio dos pés e posição do tronco
A criança é capaz de brincar nesta posição	
• 50% creditado com 12 meses e 5 dias • 90% creditado com 14 meses e 25 dias	