



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Pós-graduação: Educação Especial: Inclusão,  
Desenvolvimento e Aprendizagens

Unidade curricular: Seminário de Projeto

**Desenvolvimento neuromotor na creche:  
práticas ajustadas vs conhecimento  
fundamentado**

Sob a Orientação de Doutora Rosa Maria Lima

Discente: Diana Rocha

Porto

2020/2021

## RESUMO

O presente trabalho de investigação, tem como finalidade compreender quais as práticas dos educadores da valência de creche na otimização do desenvolvimento neuromotor da criança.

Neste sentido, foi desenvolvido um projeto de investigação de carácter quantitativo, de forma a podermos avaliar e analisar quais as práticas apresentadas pelos educadores, estimuladoras do desenvolvimento motor da criança.

Através da análise das mesmas, pudemos chegar à conclusão de estas, não podem ser adequadas, porque os educadores de infância, também não apresentam competências de formação que lhes permita levar a cabo tal tarefa de uma forma consciente, responsável e fundamentada em princípios de saber bem consolidados.

**Palavras-chave:** creche, bebé, desenvolvimento neuromotor, psicomotricidade, movimento livre, adequação da prática educativa, prevenção, intervenção precoce

## **ABSTRACT**

The present research work aims to understand the practices of educators of the nurseries valence in optimizing the neuromotor development of the child. In this sense, a quantitative research project was developed, so that we can analyze the practices presented by the educators, stimulators of the child's motor development. Through their analysis, we were able to come to the conclusion, that they can't be adequate, because childhood educators also don't have training skills that enable them to carry out this task in a conscious way, responsibly and based on well-established principles of knowledge.

**Keywords:** day care, baby, neuromotor development, psychomotricity, free movement, adequacy of educational practice, prevention, early intervention.

# ÍNDICE

RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
ÍNDICE.....	IV
ÍNDICE DE SIGLAS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS.....	VI
INTRODUÇÃO.....	7
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
1. A creche e a sua importância.....	9
1.1. O papel do educador de infância na valência de creche.....	10
1.1.1. Respeito, observação e adequação da prática educativa.....	12
2. A aprendizagem e o desenvolvimento infantil.....	13
2.1. Desenvolvimento motor dos 0 aos 3 anos.....	15
2.1.1. Psicomotricidade e Estágios psicomotores.....	17
2.2. A psicomotricidade e a prática com bebés – O Movimento Livre....	20
2.3. Escalas de desenvolvimento.....	23
2.4. Intervenção Precoce e a sua importância.....	24
<b>CAPÍTULO II– METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	
1. Enquadramento Empírico.....	26
2. Investigação Quantitativa – Instrumentos.....	26
3. Pergunta de Partida.....	29
4. Análise de dados – Gráficos.....	30
5. Análise dos resultados.....	36
6. Proposta de Manual de Boas Práticas.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS	

## ÍNDICE DE SIGLAS

<b>EI</b>	Educador de Infância
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>ISS</b>	Instituto da Segurança Social
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>ME</b>	Ministério da Educação

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### **Anexo 1**

Inquérito por Questionário

## **ÍNDICE DE TABELAS**

**Tabela 1 p. 33**

**Tabela 2 p.33**

**Tabela 3 p.35**

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Seminário de Projeto, inserida na Pós-graduação em Educação Especial: inclusão, desenvolvimento e aprendizagens, foi-nos proposta a realização de um projeto de investigação, tendo como base uma problemática à nossa escolha, como forma de conclusão da nossa formação.

O projeto de investigação apresentado, assim como o interesse pela problemática, deveu-se à observação de contextos/práticas distintas, no que toca ao desenvolvimento motor das crianças, por parte dos educadores de infância, na valência de creche.

Neste sentido, formulamos a seguinte pergunta de partida: Qual a perceção e prática de educadores da creche na otimização do desenvolvimento neuromotor da criança?

Desta forma, com este estudo quantitativo pretendemos analisar as práticas dos educadores de infância, face às necessidades motoras das crianças, bem como a sua contribuição para o desenvolvimento das mesmas de forma adequada e consciente.

O trabalho que aqui se apresenta é constituído por dois capítulos essenciais: o Enquadramento Teórico e o Enquadramento Empírico.

No Enquadramento Teórico, tal como o nome indica, será apresentada a fundamentação teórica, sustentadora a componente empírica, sendo deste modo contextualizada a valência de creche e a sua importância, assim como o papel do educador de infância, a importância do respeito, observação e adequação da prática educativa, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, o desenvolvimento motor, a psicomotricidade, os estágios de desenvolvimento, o movimento livre, as escalas de desenvolvimento, assim como a importância da intervenção precoce.

No enquadramento Empírico abordar-se-á a investigação por nós desenvolvida, classificando-se deste modo as opções metodológicas e o tipo de estudo, sendo seguidamente definidos a pergunta de partida, a análise dos

dados e resultados. No final deste capítulo será ainda apresentada uma proposta de manual de boas práticas.

Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais deste trabalho, sendo descritas, de forma sucinta as conclusões por nós obtidas.



# Capítulo I – Enquadramento Teórico

## 1. A creche e a sua importância

Segundo o Manual de processos-chave creche (2005), apresentado pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Instituto da Segurança Social (ISS), *“A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.”*

Esta foi a solução encontrada pelo Estado, para dar resposta a uma sociedade, *“(...) onde cada vez é maior o número de mulheres que trabalham a tempo inteiro, (...)”* (Manual de processos-chave, 2005), e onde a partilha das tarefas e responsabilidades em matéria de educação dos filhos, se encontra igualmente distribuída entre a mãe e o pai, cabendo desta forma, ao Estado e à sociedade civil o apoio e suporte às famílias, no que toca à guarda das crianças.

Contudo, será a creche considerada apenas um local de guarda na visão do Estado? Ou esta também representa uma função/resposta educativa?

A resposta a esta pergunta é bastante ambígua, pois se no Manual de processos-chave creche (2005) encontramos frases que nos levam a pensar que para o Estado a creche tem uma função educativa, por outro lado temos a legislação e a formação do educador que nos apresenta uma perspetiva completamente oposta.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (art.º 2), só vem reforçar esta ideia, definindo a educação pré-escolar, como *“[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Porém, tal como a lei-quadro indica, esta abrange apenas o grupo etário dos três aos seis anos, esquecendo por completo as idades e a valência antecedente, suprimindo qualquer referência aos serviços destinados à pequena infância.

Deste modo, é importante salientar que se o próprio ME não rege, nem contempla na sua Lei de Bases do Sistema Educativo a valência de creche, é porque não a reconhece como uma etapa importante na vida da criança, desenvolvendo uma barreira, entre as faixas etárias dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos de idade.

No entanto, o desenvolvimento da criança não deveria ser entendido como holístico, contínuo e progressivo?

Segundo, Marchão (1998, p.10), “(...) ao encararmos a vida da criança numa perspectiva de crescimento e desenvolvimento contínuo e continuado, torna-se difícil situarmo-nos apenas na faixa pré-escolar, relegando para segundo plano a faixa etária dos zero aos três anos”.

Aniceto (2010, p.72), também corrobora esta afirmação, defendendo que “Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspectivarem os posteriores”.

Mas será a formação do educador completa e direcionada também para a valência de creche? Para o desenvolvimento pleno do bebé? Numa perspectiva preventiva, observadora e responsiva?

Será o profissional de educação capaz de organizar os espaços, adequar a sua prática, observar, avaliar, intervir, prevenir eventuais problemas e responder ao bebé da forma que ele merece?

### **1.1. O Papel do Educador de Infância na valência de creche**

Tendo em conta todas as questões anteriores, por nós colocadas, como poderemos nós definir o papel do educador de infância (EI) na valência de creche?

Segundo o perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância, publicado em Diário da República, no Decreto-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao educador “A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar (...)”.

Sendo também referida, ainda que de forma bastante vaga, a participação do EI, no desempenho de funções “(...) em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para

a educação pré-escolar (...)”, o mesmo não exclui a possibilidade “(...) que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto), ou seja, em contexto de creche.

Como podemos observar, que neste decreto, encontra-se bem patente que a formação do educador de infância pode “(...) igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto), mas que essa não é a sua principal função e que a sua formação não o capacita forçosamente para tal, apesar deste poder exercer esse papel.

Mas afinal, o que significa ser educador? E educador em contexto de creche?

Ser Educador, significa “(...) familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (OCEPE, 1997, p.93)., proporcionando deste modo um “(...) conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.93).

Ser educador significa, adaptar a sua prática pedagógica, saber orientar-se num processo, conhecendo e caracterizando o seu grupo a partir da observação, da avaliação diagnóstica e do conhecimento geral das características da faixa etária.

Significa ser capaz de planear, adequar atividades, projetos, organizar espaços, tendo em consideração as necessidades do grupo, tendo sempre em atenção as suas intencionalidades pedagógicas, adequando e agindo de forma a tirar partido das situações e oportunidades imprevistas, incentivando a criança em novos desafios, proporcionando-lhe momentos de segurança e bem-estar, avaliando posteriormente, as mesmas, ou seja, “(...) tomando consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (OCEPE, 1997, p.27).

Será este conceito de educador de infância dissociável do de educador de infância na valência de creche? Ou será que os conceitos e o papel de educador de infância são indissociáveis?

A resposta a esta questão talvez esteja ligada ao facto da valência de creche e de educação pré-escolar se encontrarem tuteladas por dois Ministérios

diferentes e os mesmos se orientarem de formas distintas, com objetivos, finalidades e intenções consideradas dispares.

Enquanto a educação pré-escolar (EPE) é tutelada pelo Ministério da Educação, a creche é tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Desta forma, tal como descrito por Tadeu (2019, p.167),

“(…) as políticas educativas parecem organizar os serviços destinados à infância em “ilhas isoladas”, ou seja, tenta-se olhar para infância, como duas etapas da vida diferenciadas (Coutinho, 2002; OCDE, 2000). Este olhar distinto para as diferentes idades da infância foi alvo de análise da equipa que realizou o estudo temático sobre “Educação e Cuidados para a Infância em Portugal” da OCDE (2000) cujo relatório nos diz: “Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. (…) A equipa da OCDE (2000) afirma igualmente: “O estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços.”

Todavia, tal não se deveria passar, pois a criança não se começa a desenvolver aos 3 anos de idade, mas sim desde o momento em que é concebida.

### **1.1.1. Respeito, observação e adequação da prática educativa**

*“Durante muito tempo, as pessoas pensavam que os bebés não tinham capacidade para compreender o que se passava em seu redor. Pensavam que os bebés não conseguiam «fazer quase nada». Diziam: «Só comem e dormem e choram muito.» Os bebés eram tratados como coisas frágeis. Diziam-nos que os devíamos embrulhar para os proteger bem.”* (Uzodike, 2021, p.21)

Contudo, com o decorrer de inúmeras investigações e observações, realizadas ao longo de vários anos, por autores como: Piaget, Erikson, Montessori, Pikler, entre outros, este conceito foi-se alterando, deixando assim, o bebé de ser visto como um “ser” frágil e sem capacidade de

compreensão, passando a ser considerado um “ser” inteligente, que aprende a uma velocidade indescritível nos primeiros meses de vida.

Desta forma, a adequação da observação e por consequência da prática educativa, também se foi alterando.

Alterando para uma perspectiva mais centrada no apoio do desenvolvimento da criança, no respeito da mesma, de forma mais consciente e serena.

De acordo com Uzodike (2021), o educador deve ser capaz de parar e observar, esta nova vida que abraça o mundo, de modo a compreender quais são as suas necessidades específicas, o que esta quer aprender e como o mesmo a pode acompanhar e apoiar de maneira consciente e eficaz.

## **2. A aprendizagem e o desenvolvimento infantil**

Ter consciência e conhecimento de quais as práticas de educação e cuidado respeitantes a cada faixa etária depende diretamente da compreensão e conhecimento que dispomos sobre o desenvolvimento infantil.

*“Segundo Boyd e Bee (2011), os estudos sobre o desenvolvimento infantil tiveram sua origem em uma questão filosófica: o que faz as crianças tornarem-se o que são?”* (Costa, 2019, p.14)

Esta, foi a pergunta que levou diferentes investigadores a procurar respostas. Respostas estas, que continuam a despertar interesse ao longo tempo, graças à sua complexidade e implicação na compreensão do desenvolvimento do bebé.

Ao longo do tempo foram desenvolvidas várias teorias, pelos mais diversos autores.

“Para Boyd e Bee (2011), a resposta fundada na questão da natureza-criação traria a seguinte explicação: os bebês são o que são porque recebem uma composição genética ou são o que são em decorrência de como são educados. (...) Locke (1632-1704) (apud GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) descreveu o bebê como um papel em branco. De acordo com essa teoria, o bebê está a espera que um adulto lhe imprima conhecimento. Portanto, a responsabilidade pelo desenvolvimento do bebê está nas mãos do adulto. Rousseau (1712-1778) via o bebê como essencialmente bom, capaz de se desenvolver naturalmente a partir de seus próprios interesses (Boyd; Bee, 2011). Assim os adultos não teriam tanta influência na sua educação – se eles cuidassem apenas das

necessidades básicas do bebê, como um jardineiro cuida de uma flor, a natureza se encarregaria de seu desenvolvimento.” (Costa, 2019, p.15)

Felizmente, ao longo dos tempos, estas teorias foram-se alterando, dando lugar a teorias novas, baseadas em observações e pesquisas aprofundadas, pelos mais diversos autores.

A diferença destas novas teorias, é que as mesmas eram baseadas em observações.

*“Darwin 1809-1882), inaugurou a abordagem metodológica da observação. A partir da observação dos seus próprios filhos, ele escreveu as primeiras biografias de bebês.”* (Costa, 2019, p.15)

Seguindo-se, de Stanley Hall, Piaget, Vygotsky, Skinner, Freud, Bandura, entre outros.

De um modo geral, podemos afirmar que através desta metodologia, os mais diversos investigadores chegaram a observações similares, concluindo que os bebês são seres ativos no seu próprio desenvolvimento e que os fatores biológicos, sociais e culturais são muito importantes para a evolução plena, dos mesmos.

Segundo Pinto (2009), os trabalhos desenvolvidos por Piaget, foram essenciais, pois atribuíram um maior relevo à perspectiva cognitiva na abordagem da criança.

O seu contributo, desencadeou uma série de perspectivas diferentes, que nos levaram à noção de multiplicidade de fatores que conhecemos hoje em dia, ou seja, da noção básica de que havia um «atraso no desenvolvimento psicomotor» ou «atraso na fala», fomos progredindo para um melhor conhecimento das diferentes áreas: motricidade global (movimentos amplos dos membros), motricidade fina (coordenação oculo-manual), sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), linguagem (compreensão e expressão), cognição não verbal (realização de construções, encaixes, etc..), raciocínio prático (noções abstratas), comportamento, emoções, competências sociais e autonomia.

“A partir desses estudos, as sequências do desenvolvimento específico de bebês e crianças foram organizadas em uma verdadeira teoria dos estágios. (...) Piaget, que estudou como as crianças pensam, estabeleceu que o pensamento se desenvolve em estágios, passos distintos que

ocorrem sempre na mesma ordem (GONZALEZ-MENA, 2015).” (Costa, 2019, p.16)

As teorias do desenvolvimento baseadas em estágios são muito importantes, contudo não devem ser utilizadas sem que o educador as conheça por completo, pois é bastante fácil cair em erro se este não souber ligar os estágios, a todos os fatores inerentes à criança. Por exemplo,

“Não basta observar que o bebê não anda aos 14 meses. É preciso remeter às teorias sobre o desenvolvimento e se perguntar o que no entorno do bebê não lhe permitiu andar. É preciso também olhar para além da sua ausência e se perguntar: o que esse bebê faz de bom? Ele não anda, mas qual a qualidade de seu engatinhar? Será que sua musculatura ainda precisa se desenvolver para que ele ande? Como podemos organizar o espaço para que esse bebê se desenvolva? Quais teorias podem me ajudar a criar um ambiente facilitador para que o bebê ande por iniciativa própria?” (Costa, 2019, p.18)

Pinelli (2015), também defende esta mesma posição, afirmando que existe mesmo uma precipitação para o despertar do desenvolvimento motor por parte dos adultos. Adultos estes, que pressionam e precipitam o bebê a avançar mais rápido do que este é capaz, tal como podemos exemplificar no parágrafo abaixo transcrito.

“Souvent, les parents montrent une certaine fierté à présenter leur bébé à plat ventre sur une couverture. Qui d’ailleurs n’a pas dans ses tiroirs sa photo nu dans cette position? Le photographe, le père, la mère, tous attendent que l’enfant relève la tête pour le féliciter, applaudir et mettre l’image dans la boîte. Ou bien alors, c’est assis, bien calé entre des oreillers, la nuque tenue, que l’enfant est pris en photo: pourquoi cette hâte à voir son bébé la tête dressée? Il n’a pourtant pas encore la force musculaire requise pour adopter spontanément cette attitude.” (PINELLI, 2015:60-61)

## **2.1. Desenvolvimento motor dos 0-3 anos de idade**

*“Antes, após o nascimento e durante aproximadamente os 3 primeiros anos de vida, o movimento é o principal meio de comunicação entre o ser humano e o seu entorno.”* (Costa, 2019, p.50)

Será que somos capazes de compreender a profundidade desta afirmação e de tudo o que ela implica?

Todos nós sabemos que o movimento é uma ferramenta de exploração e que bebês e crianças experienciam e aprendem através desta mesma movimentação, apropriando-se do meio ambiente, do mundo.

Pensar em psicomotricidade e movimento implica pensar no corpo, “(...) *o que nos leva a uma rede de relações e sensações estabelecidas nas trocas entre corpo e ambiente. No caso do bebê, essa tríade – corpo, movimento e ambiente – é a base para a construção da inteligência (...).*” (Costa, 2019, p.51)

Mas afinal como nasce o movimento?

Para compreendermos o movimento, devemos remeter-nos à compreensão da psicogênese, ou seja, ao estudo da origem do movimento.

Movimento este, que tal como já referimos anteriormente, se encontra intimamente ligado à relação entre a mãe e o bebê.

Se pensarmos bem, é através das suas movimentações na barriga, ou seja, na gestação, que o bebê desenvolve uma ligação com a mãe, ou talvez a mãe com o bebê, pois o facto deste se movimentar e a mãe o sentir, faz com que se torne mais real o facto de um bebê estar a ser gerado no seu útero.

Este primeiro movimento, também transmite à mãe uma sensação de segurança e paz, e por consequência esta mesma sensação é passada para o bebê.

Quando o bebê nasce, a psicomotricidade continua a ser a sua forma de estar em contacto com o outro, numa rede de relações e sensações estabelecidas nas trocas entre o corpo e o ambiente.

Pensemos então nesta situação,

“Quando o bebê está com fome e não tem consciência sobre o que é seu desconforto. As reações físico-químicas no cérebro enviam informações aos músculos do corpo e ao estômago, avisando que o organismo necessita de alimento para continuar seu bom funcionamento. O estômago se contrai e o bebê tem uma resposta motora em todo o sistema muscular. O corpo se crispa, e por isso ele se agita e chora. A mãe está atenta a estes movimentos e reage a eles com seus próprios gestos ou fala. Ela toca o bebê, que, por meio dos reflexos e logo depois um movimento voluntário, alcança o seio. Ao ser alimentado, o cérebro do bebê também reage, mas agora com outras respostas físico-químicas. Os órgãos voltam a funcionar com um bom nível de energia disponibilizado pelo alimento; e as sensações causadas pelo cheiro, textura, voz e olhar da mãe resultam em um estado de relaxamento originado pelos tipos de substância produzidos no cérebro.” (Costa, 2019, p.52)



Desta forma, podemos afirmar que para cada movimento, há uma estrutura cerebral correspondente, que interage com todo o corpo.

Para Wallon (2010), estes movimentos podem ser classificados como reflexos, involuntários, automáticos ou voluntários.

Reflexos, onde a estrutura responsável é a espinal medula (exemplo: quando tocamos na bochecha do bebê e ele vira o rosto fazendo movimentos de sucção (Boyd; Bee, 2011).

Involuntários, automáticos, controlados ao nível subcortical pelo sistema extrapiramidal (exemplo: o balançar dos braços durante a marcha).

Voluntários, onde a estrutura responsável é o córtex cerebral (exemplo: o bebê vê um objeto e rasteja para alcançá-lo).

De acordo com Wallon (2010), todo o ser humano nasce com uma estrutura orgânica (composta por órgãos musculatura e estruturas cerebrais), que é responsável por exercer as funções motoras.

Esta estrutura biológica desenvolve-se de forma independente e geneticamente programada, pelo processo de “maturação” (BOYD; BEE, 2011), ou seja, os bebês possuem as capacidades e estruturas que lhe permitem andar, no entanto o tempo em que o vão fazer e a forma, estão diretamente ligadas com o ambiente, a cultura e a sociedade onde estes se encontram inseridos.

### **2.1.1. Psicomotricidade e os estágios psicomotores**

Wallon (2010), defende que existe uma relação entre movimento e emoção. E que para cada emoção há uma reação motora.

Desta forma,

“(…) chegamos ao eixo principal para a compreensão da importância do movimento: para cada ação motora, há um ato mental, e para cada ato mental, há um tipo de movimento associado (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). É por esse motivo que, quando falamos de desenvolvimento motor, usamos a expressão psicomotricidade, pois revela a integração entre as funções motoras e psíquicas (COSTA, 2019, p.54)”.

Fonseca (2019, p.62), também defende esta posição, afirmando que a “(…) concepção sistêmica da Psicomotricidade, no fundo, corresponde à quarta

*revolução do pensamento humano. A primeira, copernicana, colocou-nos em um sistema heliocêntrico, a segunda, darwiniana, situou-nos no reino animal como primata, e a terceira, psicanalítica, antes da sistêmica, mostrou-nos que, como seres humanos, não nos resumimos a explicações racionais.”*, mas sim, a uma expressão sinónima e exclusiva da motricidade humana.

Motricidade esta, que transcende a motricidade animal e desafia e supera a concepção anatomofisiológica e biomecânica do movimento, ou seja, a psicomotricidade humana vai além da contração muscular, do movimento dos membros.

Para Fonseca (2019, p.63) esta

“(…) é sinônimo de comportamento, de relação inteligível entre a situação e a ação, de interação complexa entre funções sensoriais, neuronais e motoras, de conduta ou de praxia, ele é essencialmente concebido como um gesto e como um ato emergido da organização, estrutural, hierárquica e única do sistema nervoso central, envolvendo sistemas de comando, de regulação e de execução, compreendendo dois tipos de substratos neurológicos:

- os simétricos, como a medula, o tronco cerebral, o cerebelo, o mesencéfalo e o diencéfalo, que integram e regulam os fatores ou módulos psicomotores estruturantes da tonicidade, da equilibração e parte da lateralização; e
- os assimétricos, como os dois hemisférios cerebrais, que asseguram a integração e regulação, intra-hemisférica e inter-hemisférica, por meio do corpo caloso e da especialização hemisférica (SPERRY, 1963, 1966, 1971; GESCHWING, 1972, 1975, 1985) que consubstancia a lateralização, característica única da espécie humana.”

Ao hemisfério direito, cabe a integração e a organização das aprendizagens e competências não simbólicas e, ao hemisfério esquerdo, cabem as aprendizagens e competências simbólicas, que envolvem a organização de fatores e módulos psicomotores da somatognósica (noção do corpo) e ecognósica (noções de objeto, espaço e tempo), assim como a dominância, a recetora e emissora, também exclusivas da espécie humana (visual, auditiva, manual e pedal).

“A dinâmica sistêmica da praxia, ou seja, do movimento voluntário, complexo, consciente, planejado, coordenado, intencional, aprendido, autoengendrado e autorregulado produzido pelo ser humano, ao contrário do do animal, requer a participação harmoniosa, integrada e flexível das

três unidades funcionais do cérebro propostas por Luria (1975a, 1975b, 1966a, 1966b) (atenção, processamento e planificação) (...)" (Fonseca, 2019, p.64)

Wallon (2010), a partir das suas observações e pesquisas sobre o movimento, também desenvolveu uma teoria sobre a psicomotricidade, a qual se encontraria dividida em quatro estágios: impulsivo, emocional, sensório motor e projetivo.

Após o nascimento, o movimento do bebê consiste num movimento reflexo, impulsivo, global e descoordenado, classificado por Wallon como o estágio impulsivo. Este movimento dura aproximadamente seis meses, até que evolui para um movimento expressivo, que vai dos seis primeiros meses até ao final dos dois primeiros anos de vida, definido como estágio emocional.

Neste estágio, o bebê já é capaz de dirigir os seus movimentos e até expressões ao adulto (exemplo: sorri, chora, estende os braços).

"Estes gestos correspondem ao amadurecimento de estruturas mesencefálicas às respostas sociais do ambiente (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992), ou seja, à interpretação do significado dos movimentos dos bebês realizada pelos adultos.

É nesta fase emocional que os bebês começam a tentar tocar e pegar as pessoas, ação que logo será transferida aos objetos. Inicialmente, um objeto novo lhe causa emoção e o bebê reage com um movimento, um olhar calmo ou assustado, um sorriso ou choro, ou movimento com o corpo que lhe permita alcançar o objeto e extrair dele informações. Os bebês fazem ajustes contínuos no corpo para realizar a exploração desses objetos e estes ajustes lhes permitem refinar as funções tônicas (posturas) e cinéticas (movimentos) em conjunto." (Costa, 2019, p.54).

O ambiente e a sua influência, aliada à maturação das estruturas e aos seus sucessivos reajustes relativamente às funções cinéticas e tônicas, permitem ao bebê atingir um novo estágio, o sensório motor.

Neste estágio, os movimentos contêm ideias e é nesta fase que o bebê pensa enquanto age e age enquanto pensa.

Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992), se uma criança de dois anos for imobilizada, ela deixará de pensar, ou seja, a inteligência desenvolve-se através da exploração sistemática do ambiente.

O último estágio psicomotor da criança, é denominado de projetivo. É neste estágio que a mesma já é capaz de projetar ideias antes de agir, graças ao bom desenvolvimento das funções simbólicas.

## **2.2. A psicomotricidade e a prática com bebês – O Movimento Livre**

Tal como já referimos anteriormente, o movimento é muito importante nos três primeiros anos de vida, pois o mesmo traduz emoção e inteligência.

Contudo, será que se colocarmos essa mesma questão a pais e educadores, serão estes capazes de explicar o porquê da importância do desenvolvimento motor do bebê? E até mesmo elencar práticas que ajudem ao bom desenvolvimento motor do mesmo?

Será que as nossas creches, também sabem o quão importante é o desenvolvimento motor da criança para o seu desenvolvimento global?

Na prática, pais educadores, e creches responder-nos-ão que sim, que sabem o que é importante e como o colocar em prática.

No entanto, se observarmos as creches e as salas onde se encontram os bebês, assim como as práticas dos profissionais, facilmente identificamos que estes espaços não estão preparados para o livre desenvolvimento do mesmo.

Talvez esta incoerência entre aquilo que pensam ser correto e o movimento livre, se deva à falta de conhecimento, formação, orientação do estado e até mesmo ao excesso de zelo e de superproteção da criança que hoje em dia nos é exigido.

Mas afinal de contas, do que se trata o movimento livre?

Emmi Pikler, foi a grande impulsionadora do movimento livre.

Ela iniciou as suas observações e práticas num instituto de cuidados para a primeira infância (Instituto Pikler-Lóczy), no qual a mesma desempenhava funções de direção e organização.

Pikler, sempre foi uma médica há frente do seu tempo, baseando as suas práticas em teóricos modernos como é o caso de Montessori e Wallon.

“Como mencionado anteriormente, Wallon entendia que o sujeito só poderia ser explicado na relação entre os âmbitos cognitivo, afetivo e motor. De acordo com La Taille, Oliveira e Dantas (1992), ele se preocupou com a psicogênese da motricidade e a relacionou com a

psicogénese das pessoas. Dois tópicos dos estudos de Wallon foram reestruturados em ações práticas no Instituto Pikler-Lóczy e são fundamentais para o estabelecimento de uma abordagem que permite aos bebés desenvolverem seu potencial máximo de desenvolvimento (...)” (Costa, 2019, p.65)

Esta relação entre a emoção, a inteligência e o ato motor, assim como a relação entre a função cinética e a função tónica, foram dois dos tópicos considerados como extremamente importantes, para Pikler, na sua abordagem com os bebés.

A partir das suas observações e práticas, esta rapidamente compreendeu, que para um desenvolvimento motor harmonioso do bebé, primeiro tinha que se desenvolver uma relação de estabilidade entre o educador e o bebé e que, em segundo lugar deveriam ser asseguradas as condições de segurança necessárias para que o bebé pudesse ser um ser ativo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Mas será que as conclusões a que Pikler chegou, são as mesmas conclusões que a que nós educadores e pais chegamos?

A partir das suas observações e reflexões, Pikler apresentou-nos um trabalho, que prima pelo respeito da criança e do seu ritmo, permitindo-lhe movimentar-se e desenvolver-se segundo as suas capacidades.

Esta compreendeu que:

- Os bebés não aprendem movimentos separados, para depois sequenciá-los e combiná-los;
- Que os atos motores realizados pelos bebés são sempre realizados, em prol de uma função;
- Que a sucessão de novas posturas e deslocamentos seguia uma ordem linear, contudo, com desvio de padrão relativo à idade dos bebés;
- Que as posturas intermédias permitiam ao bebé, a passagem de uma postura à outra e que estas também são reguladas pelo mesmo;
- Que os bebés que praticavam o movimento livre, possuíam maior domínio do corpo, trocavam com maior facilidade de posição e mais vezes (num intervalo de tempo);
- Que exploravam o ambiente de forma diferenciada;

- Que detinham um maior controlo postural, mais harmonioso, sem esforço e sem precipitação;

- Que eram mais prudentes e sofriam menos acidentes.

Contudo, será que é este tipo de prática que nós utilizamos nas nossas creches?

Infelizmente pensamos que a resposta a esta pergunta seja um não.

Hoje em dia, ao contrário do que citamos anteriormente, ainda vemos muitos pais e educadores a colocarem os bebés em posições que estes não são capazes de alcançar por si mesmos, tais como sentar, com almofadas de amamentação à volta do bebé, segurar nos bracinhos para que esta ande, ainda que este, não se consiga colocar de pé sozinho, colocar o bebé de pé agarrado a um móvel ou objeto que “propicie a marcha”, limitar o seu movimento através de parques, cercas, espreguiçadeiras ou berços, etc.

Segundo Pinelli (2015), muitas destas posições ou atitudes são justificadas pelos pais e educadores, graças à sua falta de conhecimento, ou até mesmo, de um conhecimento errado.

Como é o exemplo da posição de decúbito ventral.

*«Il est en train de se fortifier le dos», s'émerveillent les adultes devant l'enfant qu'ils ont mis à plat ventre sur le tapis d'éveil. C'est l'impression qu'il donne peut-être: il se cambre pour avoir la tête dressée, relâche brutalement la tension, enfouit son visage, recommence, une fois, deux fois. La troisième, il se mettra à pleurer d'impuissance, de fatigue et d'inconfort tout simplement. Tandis que la douleur pointe comme des aiguilles tout au long de la colonne vertébrale du bébé, l'adulte déçu conclut qu'il réclame d'être porté. De la naissance jusqu'à plusieurs mois, le nourrisson a une hypotonie axiale: son dos est mou, ses muscles ne sont pas toniques. Il ne peut prendre appui sur ses poignets dont l'ossification n'est pas mature. Placé à plat ventre, il est contraint, s'il veut participer à la vie qui l'entoure, de soulever sa tête, la partie la plus lourde du corps. Cela nécessite un effort soutenu, provoquant de véritables contractures au niveau du dos. Dans cette position, aucun mouvement du corps n'est possible. Les membres sont bloqués. Les chansons, la musique, le hochet, rien n'y fait: il ne peut s'intéresser à rien» (Pinelli, 2015, p.62)*

Tal como referido pelos mais diversos autores, estas práticas podem ter consequências sérias.

“O bebê impedido de se movimentar não desenvolve com o máximo potencial todas as funções tônicas e cinéticas, que só serão possíveis a partir de processos reorganizados pelo próprio bebê. Além disso, ao exercer o controle sobre os movimentos e as posturas dos bebês, os adultos lhe passam a informação subjetiva de que o bebê só poderá se movimentar quando houver ajuda.

Outra consequência dessas práticas é a origem de desvios posturais. O sistema de músculos e o cérebro precisam estar amadurecidos para que o bebê faça um novo movimento (SZANTO-FEDER, 2011). Ao colocá-lo sentado, sem que os músculos e o equilíbrio necessários para que ele se mantenha em pé estejam amadurecidos, sobrecarregamos a coluna e causamos desvios posturais.” (Costa, 2019, p.62)

### **2.3.Escalas de desenvolvimento**

Para a avaliação das crianças e do seu desenvolvimento são utilizadas pautas/escalas de desenvolvimento.

Estas são utilizadas desde que o bebê é ainda um recém-nascido, de modo a detetar/despistar precocemente, possíveis problemas.

A escala de avaliação de desenvolvimento de Mary Sheridan é uma das mais conhecidas em todo mundo, sendo mesmo utilizada em Portugal pelos profissionais de saúde, na avaliação precoce das crianças, tal como podemos verificar no Manual de Saúde Infantil e Juvenil ([http://www.arsnorte.minsaude.pt/wpcontent/uploads/sites/3/2019/01/Manual\\_Saude\\_Infantil\\_Juvenil.pdf](http://www.arsnorte.minsaude.pt/wpcontent/uploads/sites/3/2019/01/Manual_Saude_Infantil_Juvenil.pdf)).

Mary Sheridan foi uma das pioneiras, na noção da necessidade de vigilância e deteção precoce dos problemas de desenvolvimento, psicomotores e linguísticos. O seu trabalho, foi amplamente desenvolvido por outros autores, sendo mesmo acrescentados novos indicadores e abordagens (ao nível do comportamento, emoções e autonomia).

Cada profissional, pode desenvolver a sua escala, com base nas diferentes escalas, já existentes, acrescentando pontos que lhes possam parecer importantes.

Como educadores/professores, podemos apenas utilizar este tipo de pauta, para nos mantermos atentos, vigilantes e intervirmos. Nas mesmas, encontram-se as etapas de desenvolvimentos e os sinais de alarme a ter em consideração, ajudando-nos a traçar um plano de intervenção para a criança.

Importante é ainda de salientar, que cada plano deve ser adaptado para cada criança em específico, sendo traçadas atividades, para cada criança, de forma diferenciada.

#### **2.4. Intervenção precoce e a sua importância**

Para podermos intervir necessitamos de estar informados e conscientes do desenvolvimento normal/padrão da criança, pois só assim conseguiremos realizar paralelismos entre o que é esperado e o que não é.

É, por isso, que devemos ter noção do normal, para podermos reforçar a estimulação de determinadas situações e seguirmos vigilantes em relação à criança. Valorizar o nosso tato aliado à preocupação dos pais, é fundamental.

Felizmente, hoje em dia a intervenção precoce é vista como um conjunto de serviços e apoios, que podem ser prestados em diferentes contextos, e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança, em idade precoce, com perturbações, incapacidade, ou atraso de desenvolvimento, e de melhorar a sua qualidade de vida, assim como a das suas famílias.

De acordo com Thurman (1997), a intervenção precoce é definida como: *“(...) um conjunto de serviços desenvolvidos em parceria com a família, visando promover o seu bem-estar e o da criança, que pode ter o seu desenvolvimento ameaçado devido a factores biológicos ou ambientais”*.

Contudo, tal como referido Antunes (2018), a família é o contexto no qual a vida da criança ganha forma, e independentemente da sua estrutura, organização, valores ou crenças, esta ocupa um lugar extremamente importante no desenvolvimento da mesma.

Se é na família que a criança desenvolve as primeiras relações, que aprende a dar significado ao mundo e a si própria e constrói a sua identidade, significa que a família é de extrema importância na tomada de decisões, assim como na procura por respostas adequadas ao problema da mesma.

Contudo, nem sempre a família está preparada para tal desafio, pois todos nós sonhamos idealizamos a criança perfeita, linda, inteligente e acima da média e desconstruir esta ideia, pode ser muito difícil para determinadas famílias, que apresentam negação perante o problema.



*“Os pais têm dificuldade em reconhecer a ausência de competências dos filhos numa determinada área de funcionamento e, como consequência, em compreender os comportamentos que possam apresentar em algumas situações. O não reconhecimento da dificuldade prejudica a capacidade empática dos pais e promove um juízo crítico negativo, que é desadequado e pouco informativo para a criança”.* (Antunes, 2018, p.55)

Esta negação, tal como acima referido, só vai levar a criança a perder tempo precioso no seu desenvolvimento, pois quanto mais cedo iniciarmos a intervenção, melhores resultados obteremos.

Porém, não podemos julgar os pais, pois ser pai ou mãe de uma criança típica já é uma tarefa árdua, uma aventura, mas ser pai ou mãe de uma criança com uma perturbação, um desenvolvimento tardio é ainda mais difícil.

É essencial, trazer os pais para a questão, para o terreno, pois a sua implicação na vida da criança é extremamente necessária. Os pais não podem ser excluídos do processo terapêutico, devem sim estar conscientes do desenvolvimento da sua criança e ser conhecedores dos objetivos traçados pela equipa multidisciplinar que se reúne em torno da criança. Devem ser agentes ativos no desenvolvimento.

No entanto, mais importante do que intervir precocemente é prevenir. Prevenir, ou seja, atuar de forma adequada e consciente é essencial, principalmente quando se trata do desenvolvimento motor do bebé.

Daí ser necessário, profissionais da educação, educadores, auxiliares e até pais, estarem conscientes e dotados das ferramentas certas, de forma a ajudar o seu bebé/a sua criança a desenvolver-se de forma livre, saudável e correta, evitando más posturas, desvios posturais, frustrações na criança, etc.

# **CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

## **1. Enquadramento Empírico**

Quando falamos de investigação em educação deparamo-nos com múltiplas abordagens, pois como todos sabemos, esta não pode ser entendida como algo estático e de carácter irrefutável.

Para a realização de um estudo no âmbito da educação, é necessário o investigador analisar e definir o tipo de estudo a realizar, tendo em consideração o objeto de estudo, assim como a amostra, as técnicas e instrumentos que melhor se adequa para a recolha eficaz dos dados.

A primeira etapa a definir para o planeamento do mesmo, é delimitar o objeto de estudo, ou seja, a pergunta de partida, o que pretendemos saber (objetivos gerais e específicos), como o faremos (qual o tipo de instrumento a utilizar/ a construir), assim como o local e o período de tempo que levaremos a investigar o que desejamos.

Considerando a pergunta de partida, por nós definida: “Qual a percepção e prática de educadores da creche na otimização do desenvolvimento neuromotor da criança?”, podemos afirmar, que o nosso objeto de estudo, que a nossa investigação, se aproxima a um estudo de carácter quantitativo.

Após a definição do objeto de estudo e objetivos, foi essencial, definir a população alvo, ou seja, nosso caso, os educadores de infância.

Para analisar a temática apresentada, apoiamo-nos inicialmente na pesquisa bibliográfica para reunir e analisar a informação, assim como em diferentes estudos realizados nesta área, de forma a refletirmos sobre eles e melhor enquadrarmos o referencial teórico para a investigação em causa.

## **2. Investigação Quantitativa - Instrumentos**

Para a execução de um trabalho científico o investigador deve estabelecer técnicas de recolha de dados para obter informações confiáveis sobre o estudo que está a desenvolver.

A seleção das técnicas a utilizar durante todo o processo de pesquisa, constitui uma etapa fundamental, pois desta depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo (Aires, 2011, p.24).

Segundo (Lopes, 2011, p.20) as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de opções em que consiste o método, com vista à verificação empírica.

Desta forma, podemos dizer que o nosso trabalho se insere no contexto de investigação quantitativa e que o instrumento por nós desenvolvido e utilizado foi o inquérito por questionário (ver anexo 1).

De acordo com Pardal e Lopes (2011), os pressupostos de uma investigação quantitativa assentam nos seguintes pontos:

- Referência ao positivismo;
- Ênfase nas estruturas sociais na definição da ação social;
- Ênfase na regularidade e estabilidade dos fenómenos sociais;
- Preocupação com a explicação causal dos fenómenos;
- Preocupação nomotética: valorização da validade externa;
- Ênfase em modelos matemáticos na recolha e tratamento dos dados;
- Ênfase no produto da investigação;
- Assunção de objetividade: distanciamento face ao objeto de estudo;
- Ênfase na explicação do fenómeno a partir do exterior;
- Preocupação com neutralidade do investigador.

De acordo com o autor anteriormente citado, o inquérito por questionário é um instrumento de investigação, muito utilizado, principalmente no âmbito da investigação sociológica, graças a todas as suas características.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário *consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas. Estas perguntas dizem respeito à situação social, profissional ou familiar dos inquiridos. Reportam-se às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse dos investigadores.*

De acordo com Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a

possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado, não expondo os inquiridos à influência do investigador.

Desta forma, sempre que um investigador elabora e aplica um inquérito por questionário, deve ter em conta a importância das questões que estão a ser colocadas, de forma a não enviesar o mesmo, pois o que este pretende, não é que os inquiridos respondam o que este espera, mas sim o que estes realmente pensam.

As questões num inquérito por questionário, devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão, ou seja, estas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, devem ser capazes de deixar o inquirido ser capaz de responder sem medo de juízos de valor e/ou preconceito por parte do investigador).

No inquérito por questionário, podem ser utilizadas dois tipos de perguntas, as de resposta aberta e as de resposta fechada.

As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a sua própria resposta, dando a sua opinião face à questão colocada.

As questões de resposta fechada são as respostas, nas quais o inquirido apenas deve selecionar a opção/opções, dentro do que lhe é apresentado.

No questionário, podem estar presentes os dois tipos de perguntas, sendo este considerado um questionário misto.

Segundo Natércio Afonso (2005), a aplicação de um inquérito por questionário possibilita "(...) converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados".

Contudo, todos os métodos são falíveis e a sua fiabilidade depende muito da sua aplicação e construção.

Se por um lado, a aplicação do inquérito por questionário pode ser considerada como vantajosa, por outro a sua aplicação também apresenta desvantagens, principalmente ao nível da dificuldade de conceção.

A vantagem ao utilizar um inquérito por questionário dependerá da clareza das perguntas, da natureza das pesquisas e das habilitações literárias dos inquiridos.

No que respeita à natureza da pesquisa verifica-se que se aquela não for de utilidade para o indivíduo, a taxa de não resposta poderá ser elevada.

Outra das desvantagens desta técnica implica algumas das suas limitações, como o facto de excluir pessoas analfabetas, de impedir ajuda ao inquirido, quando este não entende determinada pergunta, de impedir o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido, de não oferecer garantia de que a maioria das pessoas o devolva preenchido completamente, de envolver geralmente um número pequeno de perguntas e de proporcionar resultados bastante críticos em relação à objetividade.

A elaboração do inquérito por questionário terá grande influência nos resultados que serão obtidos, daí a importância da formulação das perguntas, do conteúdo das mesmas, do seu número, assim como da sua respectiva ordem.

### **3. Pergunta de partida**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) a melhor forma de iniciar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida, pois é através desta que o investigador tenta exprimir com a maior exatidão possível o que pretende saber, elucidar, compreender melhor.

A pergunta de partida é, nada mais nada menos do que o fio condutor da investigação, daí a importância da mesma apresentar três qualidades essenciais: clareza, exequibilidade e pertinência.

Almeida e Freire (2008), também corroboram esta mesma definição, defendendo que o primeiro passo de investigação se dá, quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema, podendo este ser definido em forma de questão ou resposta.

Desta forma, a nossa pergunta de partida, assenta na compreensão das práticas de atuação dos educadores de infância em contexto de creche, de forma

a prevenir futuros problemas motores na criança e a otimizar a sua prática de trabalho.

#### 4. Análise de dados – gráficos

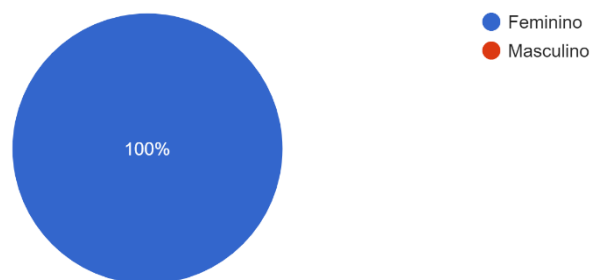


Fig. 1 – Gráfico 1 – Género

A totalidade do grupo de inquiridos era constituído essencialmente por pessoas do sexo feminino (100%), tal como podemos observar no gráfico nº1.

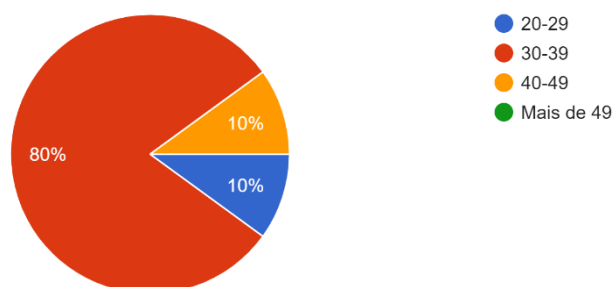
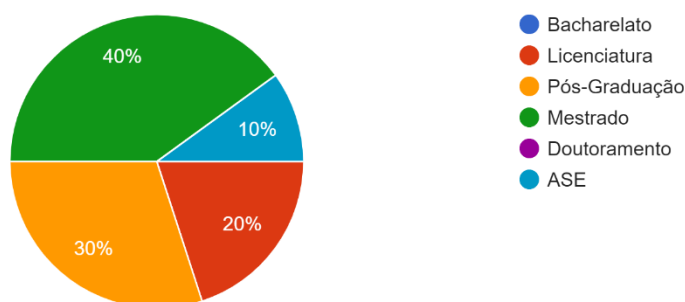


Fig. 2 – Gráfico 2 – Idade

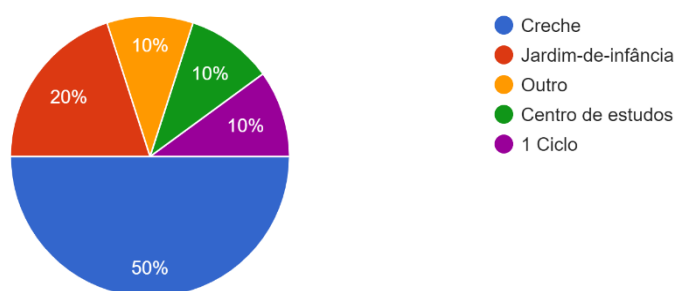
A amostra utilizada, para uma melhor análise e aprofundamento da problemática definida, era constituída por 10 educadores de infância, com idades

compreendidas entre os 20 e os 49 e nove anos de idade. A escolha da totalidade dos intervenientes do grupo, para a amostra definida, deve-se ao facto do número de inquiridos que responderam ao inquérito por questionário ser diminuto (dez adultos), daí a importância da inclusão de todos no estudo.



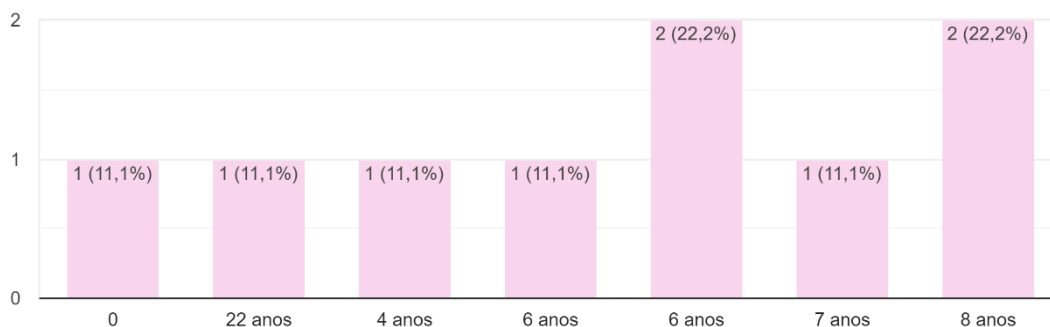
**Fig. 3 – Gráfico 3 – Habilitações Literárias**

No gráfico 3 constatamos que quase metade dos educadores inquiridos (40%) tem como habilitação académica o mestrado, seguindo-se dos habilitados com pós-graduação (30%) e dos habilitados com licenciatura que correspondem a 20% dos inquiridos. Apenas um dos inquiridos não detém formação superior (10%).



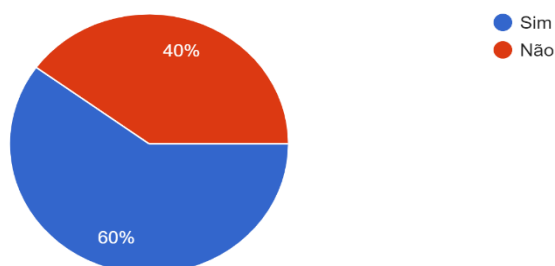
**Fig. 4 – Gráfico 4 – Contexto Profissional**

No gráfico 4, observamos que metade dos inquiridos trabalha na valência de creche (50%), seguindo-se dos educadores que se encontram no jardim de infância (20%). 30% dos inquiridos, encontra-se a desenvolver funções noutros contextos, tais como centros de estudos, 1º ciclo do ensino básico e outros.



**Fig. 5 – Gráfico 5 – Tempo de serviço**

No gráfico nº5 podemos observar que 3 dos inquiridos tem 6 anos de experiência, 2 tem 8 anos de experiência profissional e que os restantes 4, variam entre os 0, os 4, os 7 anos e os 22 anos de experiência na área da educação.



**Fig. 6 – Gráfico 6 – Contexto Profissional**

No gráfico 6, podemos observar que 60% dos inquiridos já trabalhou ou trabalha, na valência de creche.

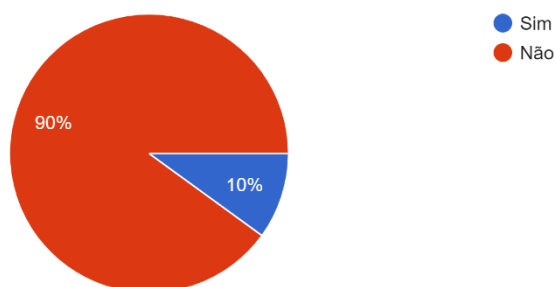
**Tabela 1**

Se na resposta anterior respondeu sim, com que faixa etária?
12-24 meses
12-24 meses



12-24/24-36 meses
24-36
0-12
12-24

Na tabela 1, podemos observar que a idade em que os educadores que já desempenharam ou desempenham funções na valência de creche, se centra essencialmente entre os 12-24 meses, dos 24-36 meses e dos 0-12 meses.



**Fig. 7 – Gráfico 7 – Formação académica**

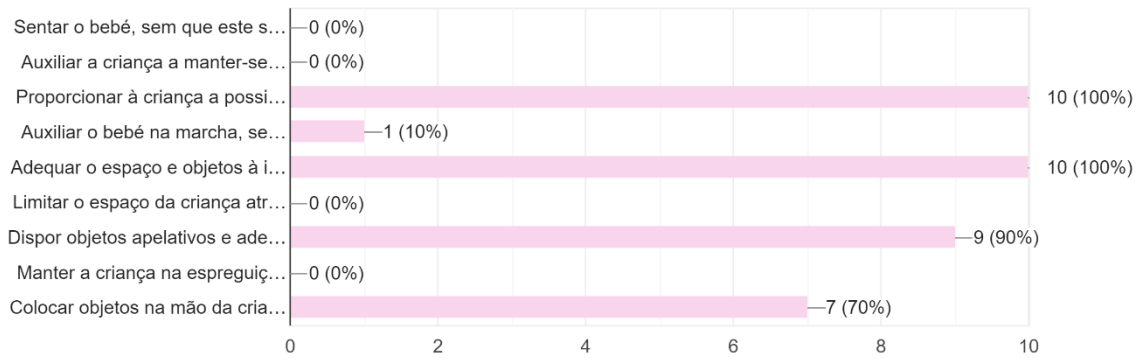
No gráfico nº 7, podemos observar que a opinião de que a formação académica é insuficiente para adquirir saberes e práticas ao nível do desenvolvimento motor da criança em contexto de creche, foi insuficiente (90%).

**Tabela 2**

<b>Se na pergunta anterior respondeu não, por favor, justifique a sua resposta.</b>
- Pouca prática de estágio; - Má conciliação de práticas educativas e também de base teóricas;
O tempo de prática na Valência da creche, foi quase nulo.

<p>Penso que não porque acabamos por aprender o desenvolvimento global e o que a criança deve fazer/desenvolver em cada idade, mas não nos ensinam muitas vezes as boas práticas para podermos ajudar a criança a desenvolver essas mesmas capacidades, de maneira a lhe proporcionarmos um desenvolvimento natural e na altura adequada para a criança.</p>
<p>A nossa formação académica como educadores de infância, em pouco nos prepara para ou é suficiente para adquirir toda uma série de saberes e boas práticas relativas à educação pré-escolar, nomeadamente em creche, a meu ver muito advém da minha experiência profissional e maneira de ser.</p>
<p>A formação académica na valência de creche é muito redutora. Sendo a prática e outras formações fundamentais para uma boa prática profissional.</p>
<p>Na minha formação a valência de creche teve pouquíssima relevância.</p>
<p>A formação de base que nos é apresentada na licenciatura e mestrado, é bastante parca ao nível do desenvolvimento motor. Pelo que me recordo, a nossa formação foi bastante superficial, no que toca ao desenvolvimento motor da criança.</p>

Na tabela 2 podemos observar as respostas dos educadores relativamente ao seu sentimento de formação de base insuficiente, assim como as suas justificações.



**Fig. 8 – Gráfico 8 – Práticas educativas**

No gráfico número 8, observamos que as respostas mais votadas foram a número 3 (100%), 5(100%), 7 (90%), seguindo-se da número 9 (70%) e da número 4 (10%).

**Tabela 3**

<b>Seria capaz de descrever, ainda que de forma resumida, o papel do educador para o bom desenvolvimento motor do bebê?</b>
Exercícios/ desafios diários de motricidade, com diversas atividades, com objetos diferentes, texturas, etc. por exemplo: colocar objetos atrativos para a criança, dispersos pelo espaço seguro. Para a criança percorrer o espaço todo.
Educador deve ser aquele que observa e dispõe à criança aquela que ela necessita para se tornar autónoma e livre.
O educador deve acompanhar a criança, estando atento às suas necessidades para lhe poder proporcionar as melhores condições para que a criança se possa desenvolver de maneira autónoma e respeitando o seu tempo e as suas capacidades. Não devemos nunca forçar a criança a fazer algo que ela não seja capaz de fazer por ela mesma.
O educador deve antes de mais, apostar na sua formação, nomeadamente em formação em contexto de creche, para que adquira conhecimentos e práticas adequadas nesta valência. Penso que deverá como em qualquer faixa etária, proporcionar à criança todo um contexto atrativo, estimulante, motivador adequado, para que esta de acordo com o seu ritmo e desenvolvimento, se aventure e adquira as

competências motoras necessárias que servirão de base para a aquisição de todas as outras que se seguem.

O educador deve manter uma observação atenta de forma a garantir um crescimento e evolução motora sustentável e saudável, sendo capaz de perceber as etapas de desenvolvimento de cada criança. Devemos incentivar a criança a explorar o ambiente da forma como está se sentir mais confortável.

O papel do educador para o desenvolvimento motor do bebe nos primeiros anos de vida é essencial. Afinal, é através do desenvolvimento motor que o bebe se comunica, nos primeiros anos de vida. Só um bebê livre de se movimentar é capaz de desenvolver o seu potencial máximo. Desta forma, podemos dizer que o educador é responsável pelo bom desenvolvimento do bebe e que a sua prática e adequação tem consequências para a criança, consequências físicas, mas também emocionais

## 5. Análise dos resultados

Segundo Pinto (2009),

“O interesse pelo desenvolvimento infantil tem crescido nas últimas décadas. Progressivamente, foi aumentando a noção da multiplicidade de fatores que podem interferir no desenvolvimento da criança e foi-se adquirindo uma maior capacidade de discernir estes diferentes aspetos e patologias. Da noção básica de que havia um «atraso do desenvolvimento psicomotor» ou «atraso na fala», foi-se progredindo para um melhor conhecimento das diferentes áreas: a motricidade global (movimentos amplos dos membros), a motricidade fina (coordenação óculo-manual), os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), a linguagem (compreensão e expressão), a cognição não verbal (realização de construções, encaixes, etc.), o raciocínio prático (noções abstratas), o comportamento, as emoções, as competências sociais e a autonomia. Sabemos que a criança é um produto de vários fatores: da evolução adaptativa da sua espécie, dos genes que herdou dos seus pais, do ambiente físico social e cultural em que vive e das experiências de interação que vivencia nesse ambiente. (...) O conhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento, a sua antecipação e o aconselhamento dos pais sobre as atividades que podem ajudar a promover a aquisição das competências, podem evitar alguns dos problemas relacionados com fatores ambientais e erros ou lacunas na estimulação da criança. Assim, mais do que apenas detetar os desvios patológicos da normalidade, é importante saber detetar também os desvios fisiológicos e passíveis de correção através de medidas simples.”

Tal como defende o autor, estes desvios podem ser minimizados e até mesmo anulados, pois se pais e educadores se encontrarem informados do que devem e do que não devem fazer, poderão adequar as suas práticas de forma a ajudar a criança a desenvolver-se livremente.

No entanto, será que a formação dos educadores, no que respeita o desenvolvimento motor da criança, é suficiente para que estes sejam capazes de atuar de forma correta e eficaz?

Após a análise dos dados recolhidos através do inquérito por nós formulado, podemos compreender que a resposta a esta pergunta é bastante direta, ou seja, não.

Tal como podemos observar no Gráfico 6 (ver Fig. 6), 90% dos educadores inquiridos respondeu que a sua formação académica não foi suficiente para adquirir saberes e práticas relativas ao desenvolvimento motor do bebé.

Alguns dos educadores inquiridos ainda justificaram a sua resposta, afirmando que tiveram *“Pouca prática de estágio; má conciliação de práticas educativas e também de bases teóricas”*; afirmaram ainda que o tempo de prática dedicado *“(…) à valência de creche, foi quase nulo”*; e ainda referiram que ao longo da sua formação *“(…) acabamos por aprender o desenvolvimento global e o que a criança deve fazer/desenvolver em cada idade mas não nos ensinam muitas vezes as boas práticas para podermos ajudar a criança a desenvolver essas mesmas capacidades, de maneira a lhe proporcionarmos um desenvolvimento natural e na altura adequada para cada criança”*. Estes, referiram ainda que *“A formação de base que nos é apresentada na licenciatura e mestrado, é bastante parca ao nível do desenvolvimento motor. Pelo que me recordo, a nossa formação é bastante superficial no que toca ao nível do desenvolvimento motor.”*

Desta forma, o que podemos realmente depreender através da análise e das respostas apresentadas pelos educadores é que as práticas estimuladoras do desenvolvimento motor, não podem ser adequadas, porque os profissionais também não mostram competências de formação que lhes permita levar a cabo tal tarefa de uma forma consciente, responsável e fundamentada em princípios de saber bem consolidados. Pelo contrário, as respostas apontam, sim, no

sentido que os educadores de creche revelam não ter formação para agilizar competências motoras nas suas crianças.

No inquérito apresentado, foram elencadas algumas práticas, das quais os educadores deveriam selecionar as que na sua opinião seriam as mais adequadas, de forma a compreendermos se o movimento livre, o desenvolvimento da criança, assim como o seu tempo e ritmo seriam respeitados (analisando as respostas em relação às posições e práticas apresentadas) – ver gráfico 8.

Partindo do princípio, que não existem boas práticas e más práticas, mas sim práticas adequadas e práticas a ser melhoradas, podemos referir as mais selecionadas pelos educadores/as que na sua opinião estariam mais adequadas, segundo os seus conhecimentos e práticas.

*“Proporcionar à criança a possibilidade de explorar o ambiente/espço e objetos por si mesma, deixando-a tocar e deslocar-se da forma que é capaz”;* *“Adequar o espaço e objetos à idade e interesses da criança, onde tudo se encontra à sua altura e disposição”;* *“Dispor objetos apelativos e adequados à idade da criança, de forma estratégica, de modo a levá-la a desenvolver a sua motricidade livremente”*, foram as opções mais selecionadas.

Pinelli (2015, p.63), comprova a importância do desenvolvimento deste tipo de práticas, afirmando que (...) un nourrisson s'intéresse seul à tout ce qui l'entoure, en commençant par ses mains, ses pieds, puis les objects... L'adulte peut alors le laisser tranquille pour s'occuper de ses propres affaires. (...) l'enfant est acteur, donné à lui-même, est ce que nous appellerons le soin relationnel.”, ou seja, a criança é capaz de se desenvolver livremente. Esta pode não ser capaz de cuidar de si mesma (alimentar-se, mudar-se, deitar-se), mas é capaz de explorar o meio ambiente, de observar e analisar os espaços, de se movimentar e de aprender por si só.

Contudo, existiram respostas com algumas incongruências, respostas que os educadores entendem como adequadas, mas que, tendo em consideração a fundamentação teórica por nós apresentada no Capítulo I, assim como na citação acima transcrita, podemos definir como incorretas/menos adequadas.

Tais como, “Auxiliar o bebê na marcha, sem que este seja capaz de o fazer por si mesmo, segurando-o pelos braços” e “Colocar objetos na mão da criança, para que esta possa explorá-los”.

Por fim, mas não menos importante, solicitamos aos educadores que respondessem à questão “Seria capaz de descrever, ainda que de forma resumida, o papel do educador para o bom desenvolvimento motor do bebê?”.

A resposta a esta pergunta foi bastante elucidativa e consciente, pois vários dos profissionais inquiridos defendem que o papel do educador é: **desenvolver** “Exercícios/ desafios diários de motricidade, com diversas atividades, com objetos diferentes, texturas, etc. por exemplo: colocar objetos atrativos para a criança, dispersos pelo espaço seguro. Para a criança percorrer o espaço todo.”; **observar e dispor** “(...) à criança aquilo que ela necessita para se tornar autónoma e livre.”; **acompanhar** “(...) a criança, estando atento as suas necessidades para lhe poder proporcionar as melhores condições para que a criança se possa desenvolver de maneira autónoma e respeitando o seu tempo e as suas capacidades. Não devemos nunca forçar a criança a fazer algo que ela não seja capaz de fazer por ela mesma.”; **estar informado e formado** de forma consciente e competente de forma adequar a sua prática educativa, sendo capaz de “(...) proporcionar à criança todo um contexto atrativo, estimulante, motivador adequado, para que esta de acordo com o seu ritmo e desenvolvimento, se aventure e adquira as competências motoras necessárias que servirão de base para a aquisição de todas as outras que se seguem.”; **essencial** “O papel do educador para o desenvolvimento motor do bebe nos primeiros anos de vida e essencial. Afinal e através do desenvolvimento motor que o bebe se comunica, nos primeiros anos de vida. Só um bebê livre de se movimentar é capaz de desenvolver o seu potencial máximo. Desta forma, podemos dizer que o educador e responsável pelo bom desenvolvimento do bebê e que a sua prática e adequação tem consequências para a criança, consequências físicas, mas também emocionais.”.

Desta forma, através da nossa análise, podemos compreender que,

“O período da infância é, sem dúvida, o mais rico. Deve ser usado para a educação de todas as maneiras possíveis e imaginárias. O desperdício deste momento da vida nunca será compensado. Em vez de ignorarmos

os primeiros anos, é nosso dever cultivá-los com o máximo de cuidado”.  
(Carrel, cit. por Montessori em Uzodike: 2021, p. 34).

Principalmente quando falamos de desenvolvimento motor, pois é através do movimento que os bebês se apropriam do mundo e aprendem de forma autônoma e eficaz.

## 6- Proposta de Manual de Boas Práticas

Sugestão de apoio para pais e educadores, tendo em consideração as conclusões anteriores.



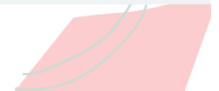
### O que é o movimento?



O movimento é uma ferramenta de exploração. Bebês e crianças, experienciam e aprendem através desta mesma movimentação, apropriando-se do meio ambiente, do mundo!

#### Sabias que?

Pensar em psicomotricidade e movimento implica pensar no corpo, "(...) o que nos leva a uma rede de relações e sensações estabelecidas nas trocas entre corpo e ambiente. No caso do bebê, essa tríade – corpo, movimento e ambiente – é a base para a construção da inteligência (...)"(COSTA, 2019:51)





## Movimento livre

O que é?

É deixar à criança a possibilidade de se desenvolver por si própria, de descobrir o seu corpo e as suas possibilidades.

É respeitar o seu ritmo, tempo e vontades.

É desenvolver uma relação de estabilidade entre o educador e o bebé

É assegurar as condições de segurança necessárias para que o bebé possa ser um ser ativo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.



## Movimento Livre

O que não é?

- Não é, colocar os bebés em posições que estes não são capazes de alcançar por si mesmos (tais como sentar, com almofadas de amamentação à volta do bebé, segurar nos bracinhos para que esta ande, ainda que este, não se consiga colocar de pé sozinho);

- Não é, colocar o bebé de pé agarrado a um móvel ou objeto que "propicie a marcha", limitar o seu movimento através de parques, cercas, espreguiçadeiras ou berços, etc.



### Sabias que?

"O bebé impedido de se movimentar não desenvolve com o máximo potencial todas as funções tónicas e cinéticas, que só serão possíveis a partir de processos reorganizados pelo próprio bebé. Além disto, ao exercer o controle sobre os movimentos e as posturas dos bebés, os adultos lhe passam a informação subjetiva de que o bebé só poderá se movimentar quando houver ajuda.

Outra consequência dessas práticas é a origem de desvios posturais. O sistema de músculos e o cérebro precisam estar amadurecidos para que o bebé faça um novo movimento (SZANTO-FEDER, 2011). Ao colocá-lo sentado, sem que os músculos e o equilíbrio necessários para que ele se mantenha em pé estejam amadurecidos, sobrecarregamos a coluna e causamos desvios posturais." (COSTA, 2019:62)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta a investigação e análise por nós levada a cabo, podemos afirmar que a mesma, apesar de abranger uma amostra reduzida, ajudou-nos a compreender o que na prática os educadores de infância sentem, relativamente à sua formação, assim como às práticas por si adotadas.

Tal como já referimos anteriormente, não existem boas ou más práticas, apenas práticas mais ou menos adequadas, práticas que podem ter consequências, principalmente quando falamos de desenvolvimento motor nos bebés.

Esperamos, que através deste trabalho, enquanto profissionais da educação, responsáveis e com uma visão preventiva, possamos repensar a nossa prática pedagógica e analisar o que nos leva a desenvolver tais atividades, tais disposições de móveis, materiais, assim como ajudar outros educadores ou pais, a corrigir e posicionar-se de forma diferente em relação ao neurodesenvolvimento motor do bebé.

“Queremos proporcionar ao bebé (desde o nascimento) liberdade de movimentos e uma visão desobstruída. Por essa razão, é preferível não usar baby boxes (caixas de cartão para serem usadas como alcofas), parques para bebés (...) – todas estas soluções impedem o movimento do bebé, e as grades não permitem uma visão clara de todo o espaço, da perspectiva do bebé. (...) Estas soluções foram desenvolvidas para a nossa conveniência, não para a do bebé”. (Uzodike, 2021, p.64)

Esperamos que, tal como na citação acima transcrita, sejamos capazes de proporcionar ao bebé um desenvolvimento motor pleno, livre de barreiras e obstáculos, mas acima de tudo seguro.

Seguro para nós e seguro para o bebé, considerando as suas necessidades e respeitando o seu tempo e ritmo.

“Un enfant à la naissance ne connait pas son corps. Il ne sait pas qu’il est un être distinct, il ne sait pas par exemple que ses mains, ses pieds lui appartiennent. Il va découvrir progressivement ce qu’est son corps quand il est touché, porté et aussi lorsqu’il peut bouger par lui-même. Tourner la tête, mettre ses mains dans la bouche, attraper ses pieds, chercher et trouver comment se retourner, comment ramper sont autant d’expériences et d’étapes essentielles de

son développement.” (<https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-developpement/les-bebes-et-la-position-assise-le-point-de-vue-dune-psychomotricienne>), daí a importância do conhecimento dos educadores, de forma a auxiliarem a criança na sua descoberta pelo desenvolvimento motor e por consequência, pelo mundo.

Daí a nossa sugestão de manual de boas práticas.

Manual este que pretende dar a conhecer o que é o movimento, qual a sua importância e o que este não deve ser para a criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, Luísa. (2015), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Educação Investigacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. 5ªed. Braga: Psiquilibrios

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Antunes, N. (2018) *Sentidos – 1ª Edição*, Lisboa, Lua de Papel.

Benoit, A. (2012) *Porter le bébé vers son autonomie*. France, Érès .

Bodgan, R. e Biklen, S. (2010), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

Costa, O. L. (2019). *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos*. São Paulo, Editora Senac.

Fonseca, V. (2019). *Dificuldades de Coordenação Psicomotora na criança*. Rio de Janeiro, Wak.

La Taille, Yves. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus

Marchão, A. (1998). *Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação*. Cadernos de Educação de Infância.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E..

Pardal, L. e Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Aveiro: Areal Editores

Thurman, S.K. (1997). *Systems, ecologies and the context of early intervention*. In S.K.

Thurman, J.R. Cornwell & S.R. Gottwald. *Contexts of early intervention: Systems and settings*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Quivy, R. Campampenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª ed. Gradiva

Wallon, H. (2010). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. São Paulo: Vozes

Uzodike, J. e Davies, S. (2021), *O Bebê Montessori*. Lisboa: Editorial Presença

### **Sitografia**

<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/47/1/TES%20TEGE1%20%2017453.pdf>

[http://www.arsnorte.minsaude.pt/wpcontent/uploads/sites/3/2019/01/Manual\\_Saude\\_Infantil\\_Juvenil.pdf](http://www.arsnorte.minsaude.pt/wpcontent/uploads/sites/3/2019/01/Manual_Saude_Infantil_Juvenil.pdf)

<https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10694/10430>

[https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul\\_04\\_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461](https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul_04_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461)

<https://sites.ufpe.br/moinhojuridico/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/pesqdir-quivy2.pdf>

<https://lesprosdelapetiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-developpement/les-bebes-et-la-position-assise-le-point-de-vue-dune-psychomotricienne>

# ANEXOS

## Anexo 1

15/10/21, 22:22

Métodos e Práticas de desenvolvimento motor em contexto de creche

### Métodos e Práticas de desenvolvimento motor em contexto de creche

Este inquérito enquadra-se no seminário de projeto, no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial: Inclusão, desenvolvimento e aprendizagens, realizado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O mesmo, pretende ajudar a recolher dados para a realização de um estudo empírico sobre os métodos e práticas adotados pelos educadores de infância para o desenvolvimento motor da criança em contexto de creche.

O preenchimento do questionário é anónimo e será garantida a sua confidencialidade.

Solicita-se a sua colaboração, agradecendo desde já o preenchimento do mesmo.

#### 1. Género

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

#### 2. Idade

*Marcar apenas uma oval.*

20-29

30-39

40-49

Mais de 49

Outra: \_\_\_\_\_

## 3. Habilitações Literárias

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: \_\_\_\_\_

## 4. Contexto Profissional

*Marcar apenas uma oval.*

- Creche
- Jardim-de-infância
- Outro
- Outra: \_\_\_\_\_

## 5. Tempo de serviço

\_\_\_\_\_

## 6. Já trabalhou ou trabalha na valência de creche?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outra: \_\_\_\_\_

## 7. Se na resposta anterior respondeu sim, com que faixa etária?

\_\_\_\_\_

8. Pensa que a sua formação académica foi suficiente para adquirir saberes e práticas relativas ao desenvolvimento motor da criança em contexto de creche?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outra: \_\_\_\_\_

9. Se na pergunta anterior respondeu não, por favor justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

10. Das práticas apresentadas, selecione as que na sua perspectiva são as mais adequadas.

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Sentar o bebé, sem que este seja capaz de o fazer por si mesmo, com ou sem suporte.
- Auxiliar a criança a manter-se de pé, sem que esta seja capaz de o fazer por si mesma.
- Proporcionar à criança a possibilidade de explorar o ambiente/espço e objetos por si mesma, deixando-a tocar e deslocar-se da forma que é capaz.
- Auxiliar o bebé na marcha, sem que este seja capaz de o fazer por si mesmo, segurando-o pelos braços.
- Adequar o espaço e objetos à idade e interesses da criança, onde tudo se encontra à sua altura e disposição.
- Limitar o espaço da criança através de cercas/parques, de modo a mantê-la em segurança.
- Disponibilizar objetos apelativos e adequados a idade da criança, de forma estratégica, de modo a levá-la a desenvolver a sua motricidade livremente.
- Manter a criança na espreguiçadeira durante longos períodos de tempo.
- Colocar objetos na mão da criança, para que esta possa explorá-los.

Outra:  \_\_\_\_\_



11. Seria capaz de descrever, ainda que de forma resumida, o papel do educador para o bom desenvolvimento motor do bebé?

---

---

---

---

---