



## APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raimunda Nonata Nascimento Araújo  
Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento

### RESUMO

Trabalho exploratório-descritivo com abordagem qualitativa, com orientação do método pesquisa-ação, no qual o pesquisador se insere e assume a ação de conhecer e propor novas possibilidades com vistas a impulsionar e potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento.. O objetivo é descrever as ações de intervenção com um bebê com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e os efeitos do processo de aprendizagem no desenvolvimento. Participou um bebê do sexo masculino, com 7 meses, matriculado em uma creche particular, durante 5 meses. A pesquisa teve três fases: observação inicial, intervenção e observação final. O participante, inicialmente, ficava sentado com apoio, quieto, sem nenhuma tentativa de movimento, parado e com um olhar distante, sem sorrisos ou comportamentos para requisitar o outro. A intervenção consistiu na interação da díade de forma co-ativa, conjunta, com apoio total em ambientes e atividades distintas. Os resultados evidenciaram a conquista da marcha com apoio no deslocamento, engatinhou, começou a apresentar iniciativa e autonomia na exploração e na preensão de objetos. O desenvolvimento foi possível porque ele não foi abandonado aos próprios recursos, mas teve uma base afetiva e segura, que nutriu confiança e segurança para explorar o mundo. A simbiose afetiva na díade permitiu a conquista do desenvolvimento de novas capacidades sociais, afetivas, motoras e cognitivas.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Intervenção pedagógica.

Figura 1. Foto da Autora



**Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento:** Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Professora da Universidade de Brasília em Língua materna e alfabetização. Autora de livros, capítulos de livros, artigos, trabalhos em congressos nacionais e internacionais. Consultora e ministra palestras e oficinas sobre ensino especializado. Contato: [fatimacader167@gmail.com](mailto:fatimacader167@gmail.com) (061)981375893  
<http://lattes.cnpq.br/9235531902125074>  
<https://orcid.org/0000-0002-0662-1428>

Figura 2. Foto da Autora



**Raimunda Nonata Nascimento Araújo:** Pedagoga. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES-SEDF-UDF. Contato: [raimundaraujo@gmail.com](mailto:raimundaraujo@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A concepção de criança e de desenvolvimento infantil ao longo da história passou por diferentes fases, desde a perspectiva inatista (a criança nasce pronta), passando pela comportamentalista (tudo depende do ambiente) e culminando com a interacionista (genética e ambiente juntos), conforme destaca Shaffer e Kipp (2012).. No final do século XIX, a criança passou a ser considerada como um ser ativo, histórico, social e cultural em interação com o ambiente. Assim, parte de comportamento geneticamente programado, filogenia, entre eles o choro e o sorriso, os quais na interface com o ambiente, na vivência de experiências coletivas da própria cultura, as crianças aprendem quando, onde e porque chorar ou sorrir.

Golse (2002, p.117) relata que do ponto de vista médico “[...] só após a segunda guerra mundial começou a falar de bebê como um ser, uma pessoa, e deixou de ser um ‘tubo digestivo’”. Nessa percepção, o fim da expressão: “tubo digestivo” redireciona o olhar para uma perspectiva de interface entre adultos e crianças. Assim, a criança não é abandonada aos próprios recursos, aos reflexos da natureza humana, mas é acolhida pela comunidade como um ser que demanda por atenção, afeto e estímulos simbióticos entre o cuidador e o bebê. Essa redefinição de concepção do ser humano é ampliada e influenciada pelos trabalhos em distintas áreas, como: psicologia, pedagogia, neurociência, psicolinguística, antropologia, entre outras.

Assim sendo, pensar a infância no século XXI implica considerar as competências e as habilidades que o bebê apresenta e promove durante as interações que estabelece com o grupo. Assim, para Golse (2002, p.120) é “[...] impossível pensar o início da vida psíquica do bebê fora de uma relação com um adulto. A criança tem necessidade de uma história biológica e relacional.” Portanto, a criança expressa conforme a perspectiva interacionista do desenvolvimento humano uma relação entre o organismo (corpo) e o meio sociocultural (imersão em uma cultura). Desta forma, desenvolve novas habilidades e competências em função dos vínculos afetivos vivenciados no contexto, conforme defende Montagner (2002). Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que:

[...] Os bebês induzem em nós, a pensar na nossa história, altera os costumes familiares, utilizam nossas partes infantis. O bebê nos tem ensinado que jamais morre o bebê que há em nós. Que eles têm necessidade de uma história e que tem direito a infância. (GOLSE, 2002, p.126)

*“A concepção de criança e de desenvolvimento infantil ao longo da história passou por diferentes fases, desde a perspectiva inatista (a criança nasce pronta), passando pela comportamentalista (tudo depende do ambiente) e culminando com a interacionista...”*

Esta realidade redimensionou o ensino educacional aos bebês na creche e nos programas de educação precoce a partir de três pontos de vista. O primeiro é o ponto de partida do profissional da educação, o professor precisa considerar o que a criança consegue fazer sozinha. Ao olhar para o desenvolvimento real, o professor evidencia processos já consolidados do desenvolvimento. Mas, é necessário que o professor incentive, estimule junto com a criança ações conjuntas em busca da descoberta de novas possibilidades de interação da criança com o ambiente, como por exemplo: a criança que não consegue pegar os objetos, poderá realizá-lo, inicialmente, com a ajuda total ou parcial do professor.

Nesta situação, cabe ao professor realizar uma ação motora conjunta: colocar a própria mão em cima da mão da criança e fazer os movimentos necessários para que ela se sinta estimulada a realizar o movimento de apreensão, numa perspectiva da abordagem co-ativa proposta por Van Dijk (1968 apud Cader-Nascimento e Costa, 2017) . Ao agir assim, o professor, está atuando, conforme propõe Vigotski (1989) na zona de desenvolvimento proximal, viabilizando condições mais convenientes para que o processo de ensino ocorra segundo as características singulares de cada criança. O bom professor é aquele que acredita no potencial da criança e busca viabilizar condições de acessibilidade. Neste processo, o professor, gradativamente, retira sua participação no processo e permite que a criança inicie com ele e conclua a atividade sozinha, promovendo condições para o domínio de pegar objetos com as próprias mãos.

Portanto, deve-se olhar para o quê a criança consegue fazer com ajuda, pois tudo que se faz em parceria com o outro significa que no futuro poderá fazer sozinha. Esta situação nos permite inferir que o ser humano não nasce pronto, ele é resultado da experiência vivenciada com a cultura e com os instrumentos veiculados no ambiente em que vive. Golse (2002, p.314) defende que “O bebê tem todas as competências para crescer e se construir [...]”, mas só se desenvolve no contato com o outro. Nesta interação, é fundamental que o outro mais experiente acredite e tenha expectativas positivas em relação ao desenvolvimento da criança. Desta forma, para o autor é importante que o adulto fique atento a quatro processos básicos na primeira infância, denominado de 4S (GOLSE, 2002, p.314): 1/Subjetivação (distinção entre o Eu e o Outro); 2/ Simbolização (aquisição de vários signos linguísticos: gestos, expressão corporal, fala, sons, movimentos amplos, objetos etc.); 3/Semiótica (comunicação na qual os signos linguísticos e os recursos de linguagem interagem em músicas, toques, histórias, brincadeiras e situações que encantem, dê segurança e confiança no bebê. A semiótica refere-se a habilidade dos bebês, antes de falar, interpretarem uma série de sinais); 4/Semântica (a criança dá significado aos sinais, sejam eles gráficos ou sonoros).

Os quatro processos podem ser visualizados na brincadeira da díade adulto/bebê de encontrar partes do corpo nele e no outro, por meio de um diálogo simples como: ‘cadê o cabelo da mamãe’ (a criança toca no cabelo da mãe). “Cadê o cabelo do bebê” (a criança toca no próprio cabelo). Quando o

bebê não consegue identificar no outro e em si partes do corpo que são solicitadas durante o jogo simbólico, pode evidenciar que o processo de considerar a si mesmo como um sujeito ainda não se efetivou. Demanda, portanto, intervenções direcionadas para que ele alcance esta habilidade. O uso de músicas infantis, parlendas, histórias, rimas ajudam a criança a se auto perceber como um ser singular e único. As experiências conjuntas permitem à criança de forma incidental e natural adquirir, na convivência, os símbolos arbitrários da primeira língua que a criança tem contato. Sacks (2010, p. 10) no estudo sobre surdez e desenvolvimento humano destaca que:

“[...] boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolvem de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza”

Portanto, com base na compreensão do processo de desenvolvimento humano estar vinculado ao mundo adulto e cultural, nosso objetivo de intervenção é descrever as ações pedagógicas propostas e desenvolvidas com um bebê com atraso nas capacidades neuropsicomotoras e os efeitos do processo de aprendizagem no desenvolvimento do participante.

## 2. METODOLOGIA

O estudo possui orientação de pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (apud TRIPP, 2005, p. 443) a qual defende formas de investigação-ação, buscando de forma “continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Dessa forma, foram realizados três momentos de levantamento de dados no contato direto com a prática 1/ observação inicial, 2/ intervenção; e, 3/observação final do comportamento do participante. A avaliação inicial consistiu na observação do comportamento da criança, realização de entrevista com a professora regente e a professora de psicomotricidade e auxiliar da sala de aula. A intervenção foi realizada com a supervisão da orientadora deste trabalho. O processo de intervenção ocorreu todos os dias da semana, uma interação aproximada de 3 horas diárias, durante cinco meses, tendo início em agosto e sendo concluída em janeiro 2019. Por fim, realizamos uma observação final do comportamento e desempenho da criança em relação à consciência corporal e, principalmente, ao domínio da motricidade ampla e os impactos no desenvolvimento global do participante.

## 2.1 PARTICIPANTE

O participante deste estudo é um bebê, do gênero masculino, na época estava com 7 meses, o mesmo será identificado pela idade em meses e o sexo, 7M. A escolha deste participante foi em função da identificação dos seguintes comportamentos: ficava sentado com apoio, quieto, enquanto todos os outros bebês estavam engatinhando, rolando, mexendo o corpo, ele permanecia do mesmo jeito, sem nenhuma tentativa de movimento, parado e com um olhar distante, sem sorrisos ou tentativas para requisitar ou conquistar o outro. A primeira impressão foi que aquela criança precisava de um acompanhamento realizado de forma conjunta para que pudesse desenvolver habilidades de exploração do ambiente e do outro.

A distinção no comportamento e desempenho foi notada pela professora regente e pela professora de psicomotricidade. A escola solicitou uma avaliação neurológica, porém, os pais não aceitaram o encaminhamento, argumentaram que cada criança tem o próprio ritmo de adquirir novas competências e habilidades. No entanto, o 7M sentava com dificuldade, caía em cima do braço e começava a chorar porque não conseguia tirar o braço. Não conseguia rolar para os dois lados, somente para a direita. A maior parte do tempo permanecia no mesmo local, não sorria muito, não tentava pegar nenhum brinquedo próximo. Esse contexto despertou minha atenção. Enquanto estagiária, busquei realizar um acompanhamento mais próximo dele, sempre pensando em alternativas para viabilizar melhores condições de interação. Toda esta dinâmica envolve o processo de mediação semântica entre o eu e o outro, o estabelecimento do vínculo, sentimento de segurança e confiança, numa perspectiva na qual a afetividade se torna o motor para impulsionar o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

O estudo foi desenvolvido em uma escola privada localizada na região do Plano Piloto do Distrito Federal, sendo o mesmo autorizado pela coordenação geral e pela família.

Estavam matriculadas na turma do berçário doze bebês, na faixa etária de 4 a 12 meses. Atuavam na sala uma professora regente, duas professoras auxiliares e uma estagiária. A escola dispunha de uma profissional na área de psicomotricidade para todos os bebês. A professora regente acompanhava todos os procedimentos relacionados à educação infantil, estimulação, cuidados com higiene e saúde e alimentação para o grupo dos 12 bebês e orientava o trabalho da equipe.

A situação estabelecida durante o processo de intervenção foi predominante da díade estagiária e bebê em ambientes diversos e específicos do contexto escolar, em distintas atividades como: higiene, alimentação, estimulação multissensorial, psicomotricidade.

Os instrumentos utilizados consistiram no roteiro de observação do comportamento e desempenho do bebê. Entrevista semiestruturada com a professora de psicomotricidade e com a professora regente acerca do histórico do 7M na creche.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.

Os dados serão apresentados primeiro das entrevistas e depois descreveremos as atividades com a criança e, por fim apresentaremos os resultados que a atuação promoveu no processo de aprendizagem e desenvolvimento do 7M.

#### 3.1 SONDAGEM INICIAL, DADOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES.

A professora regente, tem 52 anos, trabalha no berçário há 6 anos, formada em pedagogia. Destacou que 7M era diferente das outras crianças, não sentava, não engatinhava, não pegava nada e não manifestava iniciativa de explorar os objetos. Destacou que provocar cosquinhas nos pés, o deixava mais relaxado e flexível para poder dobrar ou realizar exercícios com as pernas. Relatou que colocava um arco com brinquedos visando provocá-lo a alcançar os objetos e pegá-los. Ele demorou a manifestar essa habilidade viso-motora, ao conquistá-la, os pais precisaram realizar uma viagem e a criança ficou dois meses sem ir para a creche. Processo que interferiu nos ganhos do bebê. Os relatos da professora regente confirmaram nossas primeiras impressões obtidas mediante observação do comportamento de 7M, um ritmo distinto dos demais bebês em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor e afetivo.

A psicomotricista tem 62 anos, com formação em educação física, mestre em ciência da educação e doutora em ciências da saúde. Trabalha na escola há 21 anos. Ela relatou que a criança ingressou na escola em maio de 2018, com sete meses. Ao ser avaliada, a criança apresentou várias características do atraso motor, entre elas:

“pouca tonicidade e firmeza no pescoço que o impossibilitava de elevar e sustentar, segurar a cabeça. Quando era deixado em decúbito dorsal (barriga para baixo) se mantinha na posição. E os movimentos com a cabeça eram para o lado que era amamentado, o outro lado, não era por ele explorado. Percebia-se que a criança vivia muito no colo pois, era dependente da figura do adulto para conquistar movimentos, não manifestava autonomia, portanto, afetivamente fragilizado”. [...] o desempenho psicomotor, cognitivo e afetivo estava empobrecido e já lhe causando outros comprometimentos. (sic. agosto, 2018)

*“No final do século XIX, a criança passou a ser considerada como um ser ativo, histórico, social e cultural em interação com o ambiente. Assim, parte de comportamento geneticamente programado, filogenia, entre eles o choro e o sorriso...”*

A escola notificou os pais, estes manifestaram um comportamento de contestação das observações e discordaram dos resultados apresentados. Mesmo assim, em setembro a psicomotricista orientou a família a dar continuidade aos estímulos realizados na escola, dentre eles:

[...] deixá-lo em um espaço no chão que possa explorar objetos, arrastar o corpo, ir ao encontro dos brinquedos. Explicou que conforme a coordenação melhorasse, a criança iria descobrir partes do corpo que não conhecia antes. Deitado de barriga para cima, o pequeno conseguiria alcançar os próprios pés e levá-lo à boca. Por meio dessas explorações a criança iria descobrir uma série de sensações e as funções de cada parte do corpo. Aliado às orientações, os pais foram estimulados a procurar um médico para solicitar uma avaliação neurológica. [...] ( sic. )

Nota no registro que a ênfase recaiu nos processos de baixo desenvolvimento da criança. Vale salientar a importância das orientações à família de como dar continuidade às atividades propostas no ambiente escolar. Compreendemos que para a teoria sócio-histórica é crucial conhecer o processo de desenvolvimento em três campos distintos e complementares: o que se faz sem ajuda(real), o que se faz com ajuda (proximal) e a projeção futura do desenvolvimento (potencial). Vygotsky (1989) pondera que precisamos conhecer processos já consolidados, real, mas a ênfase precisa estar voltada para o desenvolvimento proximal. Este é o campo de atuação do coletivo, professores, famílias, pois aquilo que a criança consegue fazer com o outro significa que no futuro poderá realizar sozinha.

Assim partindo da zona de desenvolvimento real, as primeiras atividades propostas eram conduzidas de forma conjunta. A criança, inicialmente, não manifestava concentração e persistência, desistia muito fácil, chorava como se estivesse sentindo dor. A primeira tentativa que fez para engatinhar foi quando mostrei um brinquedo que ele ainda não conhecia, imediatamente, ele levou as duas mãos para frente para alcançar o objeto e, como resultado, não se sustentou e caiu. Ele foi levantado e sustentado na barriga. No entanto, sua resposta foi de gemer como se estivesse sentindo dor, mas ao mesmo tempo manifestou com os braços o desejo de pegar o brinquedo. Assim, com o apoio da estagiária-pesquisadora a criança apresentou a primeira vitória na conquista de uma capacidade cognitivo-viso-motora: ele desejou alcançar e pegar o objeto desconhecido e obteve êxito. Evidenciando que possui potencial para no futuro realizar a ação sozinho.

### 3.2 ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As supervisões contribuíram muito com a definição das atividades a serem propostas, entre elas: coordenação motora ampla (deslocamento) coordenação motora fina (pegar objetos). Então, uma das ações conjuntas foi pegar nas mãos de 7M, sustentando-o na realização do deslocamento no espaço interno da sala. Neste processo, a criança não sabia dar passos, movimentar os pés de forma alternada, sentia que era muito mole, sem firmeza, pesado, alteração no sentido proprioceptivo.

Ele dava um passo para frente e a outra perna não conseguia acompanhar o ritmo. No primeiro momento, segurei-o em suas mãos e o mantinha apoiado nas pernas, depois que havia adquirido um equilíbrio maior e fortificado os passos, passei a segurar nas suas mãos andando na frente dele. Era necessário a proximidade física para desenvolver uma base emocional segura e confiante na aquisição do comportamento da marcha e no avanço das conquistas motoras. Assim, nos deslocamentos necessários no espaço interno, ele ia andando com o apoio de mãos, sustentando os movimentos necessários na orientação e deslocamento.

Aos poucos, em seu próprio ritmo, 7M desenvolvia com apoio a consciência do movimento do próprio corpo para chegar aos locais, não sendo mais levado nos braços de um lado para o outro, superando os limites e aprendendo a deambular. O adulto experiente e empático foi fundamental nesta conquista.

Como eram 12 crianças e quatro adultos (professora regente, duas auxiliares e uma estagiária) foi possível ficar mais próxima de 7M. Atividades como colocá-lo em pé na barra de sustentação, no rolo e empurrar devagar para que movesse os pés, outras vezes colocava-o em cima do rolo e o movia até embaixo, fortalecendo o reflexo de paraquedas. Algumas vezes, ele era colocado de quatro e sua barriga era sustentada, porém sempre chorava muito nessa posição, fator que levava a alteração dessa posição de forma a ajudá-lo a movimentar as pernas. Foi possível perceber que 7M gostava de ficar em pé. Assim, estimulamos esta posição, promovendo o deambular com apoio total, depois parcial até chegar o momento de dar alguns passos sozinhos.

Após dois meses de trabalho, com cinco encontros por semana, a cada encontro de aproximadamente 3 horas, 7M começou a engatinhar. O primeiro movimento de engatinhar demonstrando autoconfiança, iniciativa e autonomia foi em outubro, dois meses após o início das intervenções mais individualizadas. Processo que evidencia a importância de uma base de confiança e segurança emocional na primeira infância conforme propõe Wallon (1975). Na ausência de afetividade, é muito mais difícil ocorrer a aquisição de novas habilidades por parte da criança.

Em relação às atividades que envolveram a educação viso-motora, a ação consistia em pegar brinquedos e mostrá-los à criança. Diante do estímulo visual, ele localizava o objeto e olhava, porém, não realizava o acompanhamento visual do deslocamento do brinquedo, nem apresentava reação de pegá-lo. Além disso, a criança não reagia diante da emissão do próprio nome. Ele não atendia aos chamados pelo nome, não se voltava, não sorria, não manifestava nenhuma reação diante do estímulo verbal. Como estagiária-pesquisadora, era necessário realizar atividades que promovessem o desenvolvimento das capacidades em apreender objetos, realizar segmentos visuais, se virar quando alguém falasse o nome dele. Assim, intensificamos a intervenção para atividades voltadas para a sensação e motricidade, por meio da ação motora conjunta.

Com base nos estudos sobre surdocegueira desenvolvidos por Cader-Nascimento e Costa (2017) e na perspectiva do movimento co-ativo, mão-sobre-mão, introduzimos a brincadeira sociocultural de pique-esconde. A ação de retirar brinquedos de um recipiente foi realizada de forma conjunta algumas vezes, até o dia em que 7M viu um recipiente semelhante, dirigiu-se até o mesmo e iniciou o processo de retirada do conteúdo do pote, por iniciativa própria.

A brincadeira de pique-esconde foi uma atividade que encantou a criança. A estagiária-pesquisadora colocava um tecido cobrindo o próprio rosto ou do bebê, sempre retirando o tecido e verbalizando “Achei o 7M”. Esta foi uma atividade que ele gostou, sorriu e participou ativamente, no início com apoio e depois apresentou a iniciativa de puxar o tecido e encontrar a face do outro. As atividades propostas de andar junto, brincar de olhar e pegar brinquedos, de pique-esconde com o tecido, entre outras, parece que despertou na criança recursos inatos de requisitar a presença do outro, ele passou a realizar o rastreamento do ambiente para localizar a estagiária-pesquisadora e quando encontrava sorria ou se locomovia para alcançá-la.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como estagiária-pesquisadora em uma escola particular e com uma criança de 7 meses foi uma experiência única vivenciada durante minha formação como Pedagoga. Este trabalho foi possível em função do vínculo que estabeleci com a criança, o contato olho no olho, o reconhecimento no bebê de demandas por acompanhamento mais individualizado e a demanda de nutrir no outro a confiança e a segurança no ambiente foi o primeiro ponto que desencadeou ou reativou o comportamento ativo do bebê. Em segundo lugar, a supervisão realizada durante o curso de pedagogia, as orientações e as indicações de atividades viabilizaram intervenções mais direcionadas e efetivas.

Durante todo o processo, questionava, o que posso fazer para contribuir com o aprendizado dessa criança? A resposta era que enquanto pedagoga era preciso acreditar na aprendizagem promovendo o desenvolvimento. Esta experiência marcou minha formação, pois quando conheci o participante não tinha nada planejado, apenas um desejo imenso de poder ajudá-lo, de contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento. E, ao perceber que ele correspondia às brincadeiras, aos pequenos estímulos que fazia, me senti comprometida e centralizei esforços para uma educação na primeira infância pautada na confiança de que toda criança pode ser alcançada, só depende de como nós, adultos, assumimos a responsabilidade frente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, atividades simples como disponibilizar pequenos bloquinhos para que ele alcançasse

(em cima de um circuito), colocar algumas bolinhas na frente dele, pedir que ele jogasse a bola, chamar a criança pelo próprio nome, colocar outra criança da mesma faixa etária ao lado do 7M para que ele visse o comportamento de pegar, arremessar, buscar o objeto foram atividades simples com grande impacto na conquista de novas capacidades cognitivas, sociais, motoras e afetivas. A presença de outra criança que já dominasse determinadas habilidades, entre elas jogar a bola, foi importante, pois 7M tinha modelos da mesma faixa etária a serem observados e seguidos, promovendo aprendizagem por imitação. Enfim, a presença do outro promoveu um terreno fértil ao desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo do 7M. O trabalho evidenciou a importância de ajudar as crianças a se encontrarem em seu pequeno mundo, intervindo de forma suave, amorosa e com competência técnica na proposição de ações mais efetivas. O bebê representa o futuro de todos nós, por isso é importante o respeito, o compromisso ético no cuidar e ensinar.

---

#### COMO CITAR:

CADER-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel e ARAÚJO, Raimunda Nonata Nascimento . APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **Revista Sala de Recursos**, vol.2, n.2, p. , maio - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

## 5. REFERÊNCIAS

CADER-Nascimento, Fátima A. A. A.: COSTA, M. da P. R. Intervenção com famílias cujos filhos são surdocegos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 20–32, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10816. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10816>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GOLSE, Bernard. O que temos aprendido com os bebês. In: FILHO, Laurista Corrêa; CORRÊA, Maria Elena Girade; FRANÇA, Paulo Sérgio(org.) **Novos olhares sobre a Gestação e a criança até os 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê**. Brasília: L.G.E.,2002, p. 116-132

SHAFFER, David. "R.; KIPP, Katherine." **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage Learning (2012).

MONTAGNER, H. Competências alicerces do bebê. In: CORREIA, L.F.; CORREIA, M.E.G.; FRANÇA, P.S. **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê**. Brasília: LGE, 2002, p.388-399.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das letras, 2010. p. 216.

SHAFFER, David R.; KIPP, Katherine. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. 2ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012. p.920.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.31,n.3, p.443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02,agosto 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. P.212.

WALLON, Henri, (1975). **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa.p.88.

---

### COMO CITAR:

CADER-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel e ARAÚJO, Raimunda Nonata Nascimento . APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **Revista Sala de Recursos**, vol.2, n.2, p.52 - 63, maio - agos. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

## 5. ANEXOS

Figura 3

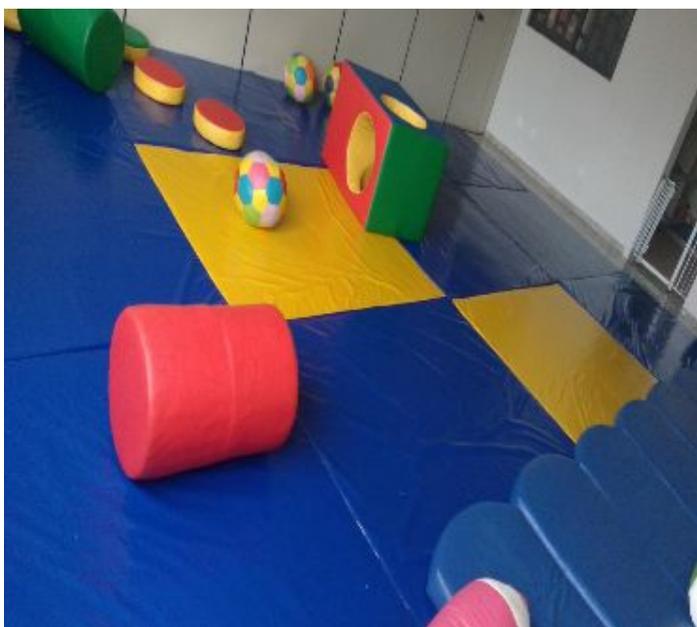


Figura 4



Figura 5



Figura 6



As figuras 3, 4, 5 e 6 representam o ambiente interno da creche destinado a estimulação psicomotora. As imagens evidenciam sala de aula com colchonetes nas cores azul e amarelo distribuídos em todo piso, tornando a sala mais acolhedora. Há blocos de diferentes formatos geométricos que podem ser disponibilizados de forma distintas criando percursos psicomotores distintos.