

CAMINHOS PARA A ATUAÇÃO JUNTO A BEBÊS E SUAS FAMÍLIAS:

promovendo o cuidado e o
desenvolvimento em contexto
de emergência climática e
vulnerabilidade



CAMINHOS PARA A ATUAÇÃO JUNTO A BEBÊS E SUAS FAMÍLIAS: promovendo o cuidado e o desenvolvimento em contexto de emergência climática e vulnerabilidade

2026

Realização



Organizações parceiras



Ficha Técnica

Realização

Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar (OMEP) - Novo Hamburgo/RS
Rede Estadual pela Primeira Infância do Rio Grande do Sul (Repi-RS)

Apoio

United Way Brasil
Rede Nacional Primeira Infância

Organizações parceiras

Programa Primeira Infância Melhor/PIM-RS
Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil

Autoras

Gabriela Dutra Cristiano
Gabriela Dal Forno Martins
Manuelita Dotti
Rosane Romanini

Revisão

Gabriela Vieira Soares de Abreu
Luciane de Almeida Pujol

Produção Gráfica

Bonina Estúdio

Imagens

Acervo da equipe



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O68c Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Novo Hamburgo) ;
Rede Estadual pela Primeira Infância do Rio Grande do Sul.
Caminhos para a atuação junto a bebês e suas famílias [recurso eletrônico]:
promovendo o cuidado e o desenvolvimento em contexto de emergência climática e
vulnerabilidade/ elaborado por Gabriela Dutra Cristiano ... [et al.]. - Porto Alegre: ESP/
SES, 2026.
70 p.: il., color.

ISBN 978-65-89000-78-5

1. Saúde da Criança. 2. Política de Saúde. 3. Planejamento em Desastres. 4.
Programa Primeira Infância Melhor. I. Cristiano, Gabriela Dutra. II. Martins, Gabriela
Dal Forno. III. Dotti, Manuelita. IV. Romanini, Rosane. V. Rede Estadual pela
Primeira Infância do Rio Grande do Sul. VI. Rio Grande do Sul. Secretaria da Saúde.
Departamento de Atenção Primária e Políticas de Saúde. Divisão da Primeira Infância.
VIII. Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil. IX. Título.

NLM WA 320

SUMÁRIO

1. Apresentação	4
2. Desenho geral da intervenção	7
2.1 Por que o foco no vínculo com os cuidadores(as) de referência e no brincar?	8
2.2 Para quem se destina esta intervenção?	10
2.3 Quais fases a intervenção prevê?	10
3. Fundamentos e princípios teóricos	14
3.1 Desenvolvimento na primeiríssima infância (0 a 3 anos)	15
3.2 Impacto das situações de emergência para bebês e suas famílias	28
4. Diretrizes da intervenção com bebês e famílias	34
4.1 Acompanhamento em visita domiciliar	35
4.2 Intervenção grupal	52
4.3 Formação das equipes	57
4.4 Supervisão das equipes	60
Considerações finais	64
Referências	67



1 **APRESENTAÇÃO**

Em maio de 2024, o Rio Grande do Sul viveu a maior tragédia climática de sua história. Mais de 80 mil pessoas precisaram permanecer em abrigos temporários, entre elas milhares de crianças pequenas e muitos bebês. Esse cenário trouxe à tona algo que já vínhamos identificando, mas que se tornou ainda mais evidente: os bebês seguem sendo frequentemente invisibilizados nas respostas emergenciais.

Foi diante dessa constatação, e do compromisso comum de reconhecer o bebê como sujeito de direitos, que a Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar (OMEP) - Novo Hamburgo/RS e a Rede Estadual pela Primeira Infância do Rio Grande do Sul (Repi-RS), em parceria com o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) e com a Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil, uniram esforços para desenvolver uma ação integrada. Movia-nos a convicção de que, mesmo em meio ao caos, os bebês precisam ter garantidos os direitos de brincar e de manter vínculos seguros com seus cuidadores e cuidadoras, além de terem respeitados seus ritmos, gestos e necessidades.

No período mais agudo da enchente, atuamos em articulação com coletivos, organizações da sociedade civil e trabalhadores(as) das políticas públicas presentes nos abrigos temporários. Dessa experiência inicial emergiu o material **“Pontos-chave para o cuidado aos bebês e suas famílias nos abrigos temporários”**, que sintetizou orientações simples e acessíveis sobre como organizar espaços de brincar e apoiar os(as) cuidadores(as) nas rotinas de cuidado.

Posteriormente, já no processo de recuperação, a partir do apoio da United Way Brasil, estruturou-se um projeto em cinco municípios gaúchos (Porto Alegre, Canoas, Guaíba, Novo Hamburgo e Três Coroas), cuja presença capilar junto às famílias mais vulnerabilizadas permitiu aprofundar a ação. O objetivo foi qualificar a atuação de visitantes(as), monitores(as) e Grupos Técnicos Municipais do PIM, com vistas à fortalecer tanto as relações cuidadores(as)-bebês quanto a qualidade das experiências de brincar, com foco em bebês cujas famílias foram afetadas pelas enchentes.

A metodologia envolveu intervenções mediadas por kits de brincar individuais e coletivos, formações para as equipes municipais e supervisão continuada. Todo esse processo foi conduzido por uma equipe interdisciplinar que reuniu psicologia, pedagogia, psicomotricidade, educação física e serviço social, articulada às equipes técnicas locais do PIM e à coordenação estadual. A gestão administrativa do projeto esteve sob responsabilidade da OMEP-NH.

O Primeira Infância Melhor (PIM) foi escolhido como principal articulador do projeto não apenas por sua presença capilar nos territórios afetados, mas também por sua natureza metodológica: trata-se de uma política pública intersetorial que acompanha gestantes, bebês e crianças pequenas

em situação de vulnerabilidade por meio de visitas domiciliares e ações coletivas que valorizam as culturas familiares, o vínculo cuidador(a)-bebê e o brincar como eixo do desenvolvimento. Sua estrutura, composta por visitantes(as), monitores(as) e equipes técnicas municipais e estadual, oferece continuidade, presença e relação, elementos indispensáveis para uma intervenção qualificada junto à primeiríssima infância. Mesmo em municípios onde o PIM não está implantado, os princípios que o organizam podem inspirar outras iniciativas: é fundamental que a intervenção seja ancorada em uma equipe que conheça o território, estabeleça vínculos com as famílias e sustente um acompanhamento regular, de modo que as diretrizes apresentadas neste documento possam ganhar vida nas mais diversas realidades.

Portanto, essa sistematização nasce do desejo de registrar o caminho percorrido, as decisões tomadas, os aprendizados acumulados e os legados que essa experiência deixa para futuras iniciativas. Embora seu ponto de partida tenha sido uma emergência climática, o que se apresenta neste documento ultrapassa esse contexto: trata-se de um conjunto de princípios, fundamentos e orientações que podem apoiar políticas, programas e ações voltadas à primeiríssima infância (0 a 3 anos) em diferentes territórios e situações.

O que aprendemos até aqui reforça que cuidar de bebês, em qualquer circunstância, exige garantir tanto proteção física quanto oportunidades de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento, garantindo a presença de cuidadores(as) que promovam o apego seguro e construam espaços e condições para o brincar. Os bebês nos lembram que é possível e necessário criar espaços suficientemente bons para a vida florescer, mesmo em cenários desafiadores. Ao reunir esta experiência em forma de documento, reafirmamos que a defesa dos direitos dos bebês precisa ocupar lugar central na agenda pública.



2

**DESENHO GERAL
DA INTERVENÇÃO**

Nesta seção, se apresentará um resumo do desenho geral da intervenção realizada nos municípios, possibilitando, primeiro, uma apropriação de seu todo. Depois, na sequência do documento, detalharemos nosso percurso, nossas inquietações, atravessamentos e potências a partir dessa intervenção. Acreditamos que ela poderá ser utilizada como referência em municípios com programas de visita domiciliar, assim como inspirar outras ações de políticas públicas com famílias e bebês.

2.1 Por que o foco no vínculo com os cuidadores(as) de referência e no brincar?

A intervenção que estruturamos parte de uma premissa simples, mas decisiva: bebês dependem profundamente da qualidade das relações que os sustentam e das oportunidades de brincar no cotidiano. Esses dois elementos, vínculo e brincar, não são acessórios ao desenvolvimento, são o próprio terreno onde ele acontece. Em contextos de adversidade, essa importância se intensifica. Relações que oferecem previsibilidade, olhar atento e cuidado sensível funcionam como um eixo de estabilidade, enquanto a possibilidade de brincar permite que o bebê explore, organize e recupere sua experiência interna, mesmo quando o ambiente externo está fragilizado, podendo continuar se desenvolvendo integralmente.

As bases teóricas que sustentam essa compreensão dialogam com as contribuições de Donald Winnicott e de Emmi Pikler, além dos aportes contemporâneos das Neurociências e do Desenvolvimento Infantil. De Winnicott, tomamos a noção de ambiente suficientemente bom e a centralidade da função cuidadora que sustenta a emergência do eu. Já de Pikler, a força do movimento livre, da autonomia progressiva e da relação atenta e não intrusiva.

Ambos elaboraram suas perspectivas em meados do século XX, a partir de experiências concretas com bebês e crianças pequenas em um mundo profundamente marcado pelos efeitos das guerras, das separações e das fragilidades nas condições de cuidado (ver nos Box 1 e 2 apresentados abaixo). Não surpreende, portanto, que, em ambas as abordagens, o bebê seja reconhecido como sujeito de gestos, ritmos e iniciativas que precisam ser reconhecidas. O brincar, mesmo quando mediado por objetos simples, é o espaço onde o bebê exercita essa potência de ser. E é também no vínculo com o cuidador ou cuidadora de referência que o bebê encontra base emocional para desenvolver-se de forma integrada (Patrício; Minayo, 2020). Interessante notar que, embora formuladas há muitas décadas, essas ideias seguem sendo amplamente corroboradas pelas abordagens contemporâneas do desenvolvimento infantil, especialmente pelas neurociências.

Emmi Pikler (1902–1984)

Pediatra húngara, Emmi Pikler começou a formular sua abordagem no atendimento a famílias e também na emergência hospitalar, onde observou diferenças marcantes entre crianças que podiam explorar livremente o corpo e o ambiente e aquelas que viviam mais restritas por carrinhos, andadores e dispositivos que limitavam seus movimentos. Mais tarde, no Instituto Lóczy, em Budapeste, no pós-guerra, aprofundou esses achados ao trabalhar com bebês em acolhimento institucional, em condições de grande vulnerabilidade afetiva e material. Dessa trajetória nasceu uma proposta de cuidado que valoriza o movimento livre, a autonomia progressiva, a previsibilidade das rotinas e a relação atenta e não intrusiva, capaz de sustentar vínculos seguros e um desenvolvimento integral mesmo em contextos adversos.



Donald Winnicott (1896–1971)

Pediatra e psicanalista britânico, Donald Winnicott desenvolveu suas principais ideias durante e após a Segunda Guerra Mundial, trabalhando com bebês, mães e crianças que enfrentavam rupturas e instabilidade, mas também com pacientes psicóticos, cuja clínica lhe permitiu compreender, de forma profunda, a importância das primeiras experiências de cuidado na constituição emocional humana. A partir dessa vivência ampla, formulou conceitos centrais como o ambiente suficientemente bom, o *holding* (segurar/sustentar), o *self* (eu) verdadeiro e o brincar como espaço potencial. Para Winnicott, o desenvolvimento saudável depende de relações que ofereçam continuidade, sensibilidade e reconhecimento do bebê como sujeito de gestos, ritmos e iniciativas próprias.



Fonte das fotos: Emmi Pikler: Lucia vichi - flickr (Licença CC BY-SA 4.0).

Donald Winnicott: wellcomeimages.org/indexplus/image/L0016246.html (Licença CC BY 4.0).

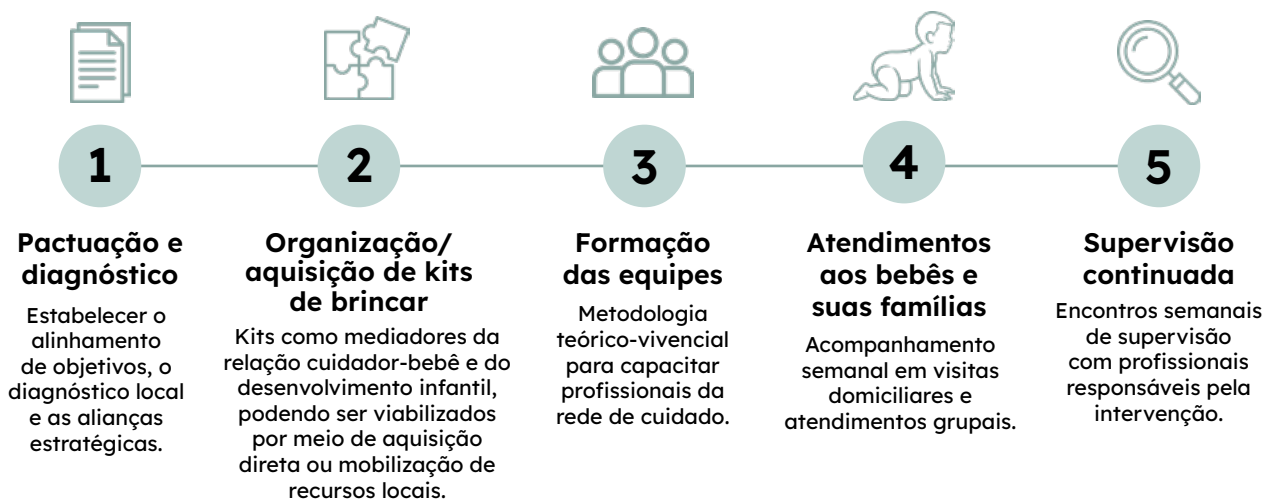
2.2 A quem se destina esta intervenção?

Bebês de 0 a 2 anos e 11 meses e suas famílias, acompanhados pelas equipes do Primeira Infância Melhor (PIM) e/ou Criança Feliz, ou ainda por outros profissionais que atuam com foco na primeira infância. A escolha do PIM como principal articulador territorial, no caso do projeto que deu origem a este documento, não foi casual. Trata-se de uma política pública consolidada, com capilaridade nas comunidades mais vulnerabilizadas e com expertise no acompanhamento de famílias com crianças pequenas.

Nesse sentido, mesmo que a intervenção ocorra em um território onde o PIM não esteja presente, é fundamental que ela seja ancorada em um programa já existente que realize acompanhamento sistemático de bebês e famílias, ou, quando isso não for possível, que se estruture uma ação específica que preserve as características metodológicas que sustentam este projeto: a presença continuada das equipes junto às famílias, a construção de vínculo com os(as) cuidadores(as) de referência, a observação atenta dos bebês e a organização intencional de experiências de brincar.

O que importa, mais do que o nome do programa, é a existência de uma porta de entrada estável, de uma equipe que conheça o território e que possa sustentar a intervenção ao longo do tempo. A experiência acumulada mostra que ações pontuais, desvinculadas de um acompanhamento regular, tendem a perder potência e, por vezes, se mostram vazias de sentido, frequentemente causando resistência a novos aprendizados. Por isso, recomenda-se que cada município organize essa intervenção dentro de uma estrutura institucional que assegure continuidade, supervisão e capacidade de resposta às necessidades das famílias.

2.3 Quais fases a intervenção prevê?



Fase 1. Pactuação e diagnóstico

A primeira fase concentra-se em estabelecer um entendimento comum sobre os objetivos do projeto com a equipe que ficará responsável por sua execução no município, bem como em levantar características e demandas locais que ajudarão a estruturar a intervenção, configurando-se como um momento de estabelecer alianças e realizar um breve diagnóstico da situação local. O apoio da gestão é importante para assegurar a sustentabilidade da intervenção. Nessa etapa, algumas perguntas podem ser norteadoras:

- Quais os desafios e potencialidades no atendimento às famílias com bebês atualmente no município?
- Em qual ou quais territórios há prioridade de atuação, considerando número de famílias com bebês e também suas necessidades?
- A visita domiciliar, como estratégia de intervenção, já está consolidada no município? Há outros formatos possíveis de intervenção que podem ser tão ou mais eficazes? (ex. acompanhamento em formato grupal, acompanhamento em consultas em Unidades de Saúde/ Assistência Social, atendimento em parceria com escolas, etc.)
- Com quantos e quais profissionais se poderá contar para a intervenção?
- Como viabilizar a formação inicial destes profissionais para realização da intervenção, considerando dias de trabalho e carga horária?
- Como viabilizar o acompanhamento contínuo destes profissionais a partir da supervisão dos casos atendidos?

Fase 2. Organização/aquisição de kits de brincar

A intervenção, como será detalhada ao longo deste documento, é mediada pela entrega de kits de brincar individuais a cada família e de um kit coletivo de brincar para cada equipe, o qual compõe o ambiente da intervenção grupal com cuidadores(as) e bebês. Os materiais que compõem os kits favorecem a exploração, a descoberta e as experiências de movimento livre, respeitando as necessidades específicas dos bebês em diferentes etapas de desenvolvimento. Mais do que objetos, os kits funcionam como mediadores da relação cuidador(a)-bebê e como ponto de partida para organizar tanto encontros individuais quanto ações grupais.

No contexto do projeto que deu origem a este documento, os kits foram adquiridos com apoio da organização financiadora, mas, no âmbito do município, caso não seja possível adquiri-los, podem ser organizados a partir de iniciativas diversas, tais como: campanhas de arrecadação na comunidade/lojistas/indústrias, confecção/produção a partir de voluntários e até mesmo seleção de materiais presentes no cotidiano das próprias famílias.

Fase 3. Formação das equipes

Prevê-se uma formação inicial, com carga horária total de 12 horas por município, com foco em três eixos: ambiente facilitador do desenvolvimento, relações cuidador(a)-bebê e organização de espaços de brincar para bebês. O público-alvo desta formação são todos(as) os(as) profissionais que estarão direta ou indiretamente envolvidos(as) com a intervenção e com o cuidado realizado com bebês e suas famílias. Por um lado, aqueles(as) que farão a mediação de atendimentos a cada bebê e sua família e/ou de atividades grupais, bem como aqueles(as) que realizaram as supervisões dos casos. Por outro, sugere-se também que participem profissionais que compõem a rede de cuidados aos bebês e famílias no município, embora não diretamente envolvidos nesta intervenção (ex. profissionais que atuam em creches nos territórios onde as famílias vivem, profissionais de serviços de saúde e assistência social, conselheiros(as) tutelares, etc.).

Do ponto de vista metodológico, sugere-se que a formação tenha natureza teórico-vivencial, por meio da experimentação dos materiais de brincar, da análise de situações concretas e do aprofundamento de referenciais teóricos que sustentam o trabalho com a primeiríssima infância. Assim, seu objetivo não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os(as) profissionais problematizem e ampliem suas práticas. Nessa direção, um propósito fundamental da formação é possibilitar uma mudança (ou o início da mudança) de entendimento sobre quem é o bebê, diferenciando-se de abordagens mais prescritivas, que o colocam como objeto das intervenções mais do que como sujeito ativo, capaz e potente.

A mediação dos encontros formativos pode ser feita por profissionais da própria rede com expertise nos temas desenvolvidos, por meio de parcerias com o Grupo Técnico Estadual do PIM e, ainda, por meio de contratação de profissionais externos. Destaca-se que esse modelo formativo (carga horária, público e metodologia) pode ser adaptado conforme a realidade local, desde que suas premissas básicas, que serão mais bem detalhadas adiante neste documento, se mantenham.

Fase 4. Atendimentos aos bebês e suas famílias

No projeto, os atendimentos aos bebês e suas famílias ocorreram em duas modalidades: acompanhamento semanal em visitas domiciliares e atendimento grupal em momentos coletivos envolvendo cuidadores(as) e bebês. Estas modalidades já estão previstas na metodologia do PIM e, portanto, foram adaptadas e potencializadas a partir dos conhecimentos e ferramentas desenvolvidas ao longo do projeto.

Tanto as visitas quanto os grupos foram mediados pelos(as) visitadores(as) das equipes municipais do PIM, sempre em parceria com o(a) monitor(a) e com o Grupo Técnico Municipal. Em se tratando de um município que não possua o PIM ou o Criança Feliz, é possível que se avalie a pertinência de manter estas modalidades de atendimento ou então adaptá-las, se inspirando nas mesmas premissas que serão mais detalhadas neste documento.

Fase 5. Supervisão continuada

A supervisão dos casos atendidos, seja individualmente ou no contexto do grupo, é uma estratégia central na consolidação da intervenção, tendo em vista as minúcias e delicadezas que envolvem o acompanhamento do início da vida. Encontros semanais de supervisão com profissionais responsáveis pela intervenção junto às famílias permitem acompanhar a implementação em tempo real, fortalecendo a escuta, ampliando a capacidade de observação das equipes e apoiando decisões sobre a organização dos espaços, materiais e sobre o papel dos(as) mediadores(as) nas interações cuidador(a)-bebê. Além disso, a supervisão funciona como um espaço de cuidado para os(as) profissionais, que também são atravessados(as) pelas situações de vulnerabilidade e desamparo em que muitas famílias e seus bebês se encontram.

As supervisões devem ser realizadas por profissionais com expertise teórico-prática nos temas que envolvem a intervenção e devem ocorrer de forma regular, permitindo que uma variedade de casos possam ser acompanhados e que os processos de aprendizagens sejam construídos pela equipe a partir dos próprios casos.



3

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS TEÓRICOS

As concepções interpretativas sobre o que é o bebê, como se desenvolvem as relações e o papel dos ambientes no desenvolvimento infantil fazem com que a atuação na primeiríssima infância se desenvolva de uma forma ou de outra. Os pressupostos teóricos, neste sentido, são importantes para sustentar a intervenção, embora sua transposição para a atuação não seja automática, e sim repleta de mediações. Neste tópico, exploraremos os princípios teóricos que orientam o olhar e a intervenção.

3.1 Desenvolvimento na primeiríssima infância (0 a 3 anos)

3.1.1 Interação parental

Nas últimas décadas, a concepção acerca do que é um bebê vem sendo amplamente problematizada, deslocando-se da visão tradicional que o compreendia como *tábula rasa* para uma perspectiva que reconhece sua significativa capacidade de adaptação ao meio e o identifica como um ser desejante. Nessas perspectivas de abordagens, entende-se que o bebê chega ao mundo apto a estabelecer relações com os adultos que o cuidam, bem como a aprender sobre si mesmo e sobre o ambiente que o circunda.

Ao nascermos, a maior parte dos aproximadamente 100 bilhões de neurônios presentes no cérebro humano ainda não se encontra organizada em redes, ou seja, não possui sinapses estabelecidas. A principal tarefa, do ponto de vista do desenvolvimento cerebral, nos primeiros anos de vida consiste, justamente, na formação e no fortalecimento dessas conexões, processo que ocorre à medida que a criança possui condições para explorar o ambiente que a circunda de forma segura e constrói vínculos com os adultos que dela cuidam. As sinapses produzidas nos três primeiros anos de vida moldam o cérebro no que se refere à motricidade, aos aspectos psíquicos, à aprendizagem e às experiências afetivas resultantes das interações vividas. Assim, as vivências da criança pequena — positivas ou negativas — bem como suas condições afetivas, materiais, sociais e culturais constituem fatores determinantes para sua maturação, saúde mental e expressão de potencialidades e competências.

O período desde a concepção até os dois primeiros anos, os primeiros mil dias de vida, é particularmente significativo, porque é aqui que o sistema nervoso está sendo estabelecido e moldado pela experiência. Durante este período, o modo como os(as) cuidadores(as) principais se comportam tem tanta influência sobre a composição emocional da criança quanto sua herança genética. As nossas primeiras vivências como bebês (mesmo fetos) possuem muita relevância, pois assim vivemos as primeiras sensações e começamos a nos organizar de um modo que irá afetar nossas capacidades comportamentais, nossos afetos e nosso pensamento poste-

riormente na vida (Leite, Chwartzmann e Martim, 2021).

Pela leitura da obra de Winnicott (1958) sabemos que, quando o bebê está no útero, o papel da mãe ou da pessoa que está gestando é fornecer um ambiente que dará o tempo e as condições que ele necessita para amadurecer antes de enfrentar a tarefa de se separar, ao nascer, do corpo da mãe ou da pessoa que o está gestando. É pela continuidade desse invólucro protetor do corpo e da mente que a cria humana poderá seguir seu delicado percurso de desenvolvimento, gradualmente, desde uma experiência de dependência absoluta até as bases da independência. Para isso, o autor destaca que o comportamento do ambiente é parte do próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo, como um “composto” (Ogden, 2017).

Nos primeiros estágios do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel fundamental é desempenhado pelo ambiente, que o bebê ainda não separou de si. Gradativamente, ocorre a separação entre eu e não eu, e a velocidade desse processo varia de acordo com o bebê e o ambiente. As principais mudanças acontecem com a separação da mãe como característica ambiental objetivamente percebida. Se ninguém está presente para cumprir a função cuidadora¹, a tarefa do desenvolvimento do bebê se torna infinitamente mais complicada. Quando um bebê é segurado e manuseado de maneira suficientemente boa, isso fica tão natural para ele que, quando é apresentado a um objeto, essa novidade não quebra a sensação que ele tem de que as coisas acontecem porque ele deseja — a chamada onipotência, uma sensação típica e muito importante nesse começo de vida (Winnicott, 1975).

Nessa direção, no olhar da abordagem Pikler, o tempo dedicado aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado. Para que o sentimento de segurança do bebê seja favorecido deve haver regularidade de tempo e espaço e as tarefas do cuidado precisam ser realizadas com atenção e dedicação, nunca de forma apressada ou mecânica. Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente — as primeiras representações mentais — que são a base do pensamento. As codificações e decodificações de sinais e gestos antecipadores que se

¹ Winnicott, sendo pediatra, acompanhou atentamente o cuidado realizado pelas mães aos seus bebês e argumentou que a “função materna” é a de proteger o bebê de agentes estressores, dando a ele a segurança necessária e criando o ambiente adequado para o seu desenvolvimento. Os cuidados realizados pela mãe desde os primeiros dias de vida deveriam, segundo esse autor, configurarem-se como cuidados suficientemente bons. Assim, a “mãe suficientemente boa” é a mãe que sabe cuidar amorosamente de seu bebê, mas é também a mãe que sabe frustrá-lo, fazendo com que ele vá, aos poucos e no seu ritmo, podendo suportar períodos de desconforto e, gradativamente, aprenda a lidar com a falta de seus cuidadores(as). Com o aprofundamento dos estudos acerca do desenvolvimento infantil e com o avanço nas discussões sobre a construção dos papéis de gênero, houve, por muitos teóricos, o entendimento de que a função de cuidado não é função exclusivamente das mães ou mesmo das mulheres e pode ser exercida por diferentes pessoas que podem exercer de forma mais íntima as funções de cuidado, podendo ser o pai ou pais, a mãe ou as mães, e demais pessoas que se apresentem para exercer a parentalidade. A partir desse entendimento é que usamos o conceito de função cuidadora.

transformam, mais tarde, na linguagem verbal. Desta forma, um vínculo de confiança, de segurança afetiva, será a sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escuta-do em suas necessidades (Macedo, 2017).

Os primeiros vínculos construídos pelo bebê são muito importantes na forma como este vai estruturar o seu jeito de se relacionar com o outro e com o mundo. No começo da vida, a sensação de segurança se desenvolve especialmente ao perceber que, quando há uma necessidade, em breve esta é respondida. Os cuidados corporais, neste caso, são também cuidados psíquicos. Na amamentação, por exemplo, seja ela através do leite humano oferecido do seio de quem amamenta, no copinho ou na mamadeira, o modo como se olha e interage com o bebê, o diálogo verbal ou não verbal que se estabelece, vai construindo essa noção interna de resposta às necessidades fisiológicas e aos momentos de prazer e afeto.

Quando nos referimos aos momentos dos cuidados como instâncias essenciais e únicas entre bebê-cuidador(a), não se trata de uma lista de tarefas a serem cumpridas, mas, sim, de uma disposição para entrar em relação com o bebê. Entendemos que não há uma única forma de cuidar, de modo que os costumes de cuidado podem variar entre culturas, ainda que sua função para o bebê seja a mesma. Citando novamente Winnicott, é importante sempre lembrar que **“[...] nem a mãe, nem o bebê, precisam de conselhos. Em vez de conselhos, eles precisam de recursos ambientais que estimulem a confiança da mãe em si própria”** (Winnicott, 2002).

Este aspecto demonstrou-se bastante desafiador durante o projeto. Em contextos de escassez e precariedade no trato à vida, parece haver uma certa dificuldade, por parte de quem trabalha junto às famílias, de reconhecer práticas diversas como amorosas e cuidadosas. Também parece ser desafiador reconhecer as competências, os gestos e as sutilezas daquilo que constrói o vínculo e a segurança afetiva. Em muitos casos, o olhar se direcionava muito mais para as faltas e para aquilo que, em tese, precisaria ser corrigido, do que para as possibilidades e para aquilo que, sim, há e acontece nas relações.

A parentalidade tem a ver com os cuidados e a transmissão (educação) que é realizada a um sujeito para que este possa tanto sobreviver, quanto se inserir no mundo e prosperar. Nesta perspectiva, a parentalidade é uma prática, que pode ou não ser exercida por pessoas de vinculação biológica. Ainda que o vínculo primário se dê por via biológica, é necessária uma adoção afetiva, ou seja, um processo interno de se responsabilizar por aquele sujeito.

Como aponta Iaconelli (2023), na cultura ocidental este papel é designado às mulheres e visto como algo natural, instintivo e que deve prioritariamente ser exercido pela mãe biológica. A autora discute e questiona alguns conceitos como “mãe suficientemente boa”, de Winnicott, abordando que, de fato, há algo que acontece na experiência biológica de gestar

e parir, mas isso não designa nenhum privilégio ou garantia quando se trata de vinculação. No projeto, compreendemos que é preciso apostar e olhar para as possibilidades das pessoas que exercem o cuidado dos bebês. Por vezes, é sim necessária a intervenção e a aposta na relação entre mãe e bebê. Por outras, é preciso olhar para quem passa tempo com o bebê: é a avó? Uma “mãe crecheira”²? O pai? A educadora ou educador da instituição de acolhimento?

Não existe um arranjo familiar ou uma dinâmica própria que possa ser “prescrita” como a melhor forma para se cuidar de um bebê. Nossa aposta é buscar apoio na construção de um “ambiente suficientemente bom”. O acesso a direitos, o amparo e a proteção social, bem como o apoio de políticas públicas específicas para a primeira infância são fundamentais para que as famílias possam garantir suas funções de cuidado e proteção.

3.1.2 Competências do bebê

A partir dos aportes da abordagem Pikler, podemos conceber, ou melhor, vislumbrar, o bebê como uma pessoa que, desde o momento do nascimento, possui capacidades e potencialidades até então insuspeitadas. De fato, eram insuspeitáveis por falta de condições favoráveis para a sua aparição: melhor dito, não eram identificadas como iniciativas tomadas pelo bebê, tanto em relação ao seu entorno como em sua atividade autônoma. A partir do momento que nos detemos a observar os detalhes, as iniciativas e as intenções do bebê, podemos perceber essas potencialidades que, muitas vezes, se encontram nos detalhes, mas que são fundamentais para uma comunicação mais profunda e uma participação mais ativa do bebê (Szanto, 2014).

É a partir desse olhar que entendemos que o papel dos adultos que acompanham os bebês é de vital importância, mas não como uma fonte de estimulação direta nem como mediador dos estímulos do entorno. Para a abordagem pikleriana, o adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la nas suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que, em lugar de contribuir para a atividade e a necessidade de autonomia da criança, a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual. A partir deste olhar, a criança é considerada e tratada, desde o começo, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento de sua vida cujas

² Mãe crecheira é um termo comumente utilizado para se referir a uma pessoa, normalmente uma mulher, de uma comunidade de periferia que cuida das crianças de outras mães que trabalham, oferecendo um cuidado acessível financeiramente. Essa é uma atuação informal que responde à falta de creches públicas.

necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento (Falk, 2008).

No que se refere ao desenvolvimento postural, Emmi Pikler vai chamar de desenvolvimento postural autônomo a possibilidade do bebê adquirir, a partir das suas próprias habilidades e explorações, as diferentes posturas ao longo do seu desenvolvimento. **Para que isso aconteça, ele não precisará da intervenção direta do adulto, se não que o ambiente seja seguro e possa lhe proporcionar um chão firme e objetos adequados para cada fase do seu desenvolvimento.**

Como descreve Emmi Pikler, no seu livro “Moverse en libertad” (2012), o bebê realiza a seguinte sequência de aquisições posturais no seu desenvolvimento (cuja ilustrações podem ser verificadas na Figura 1):

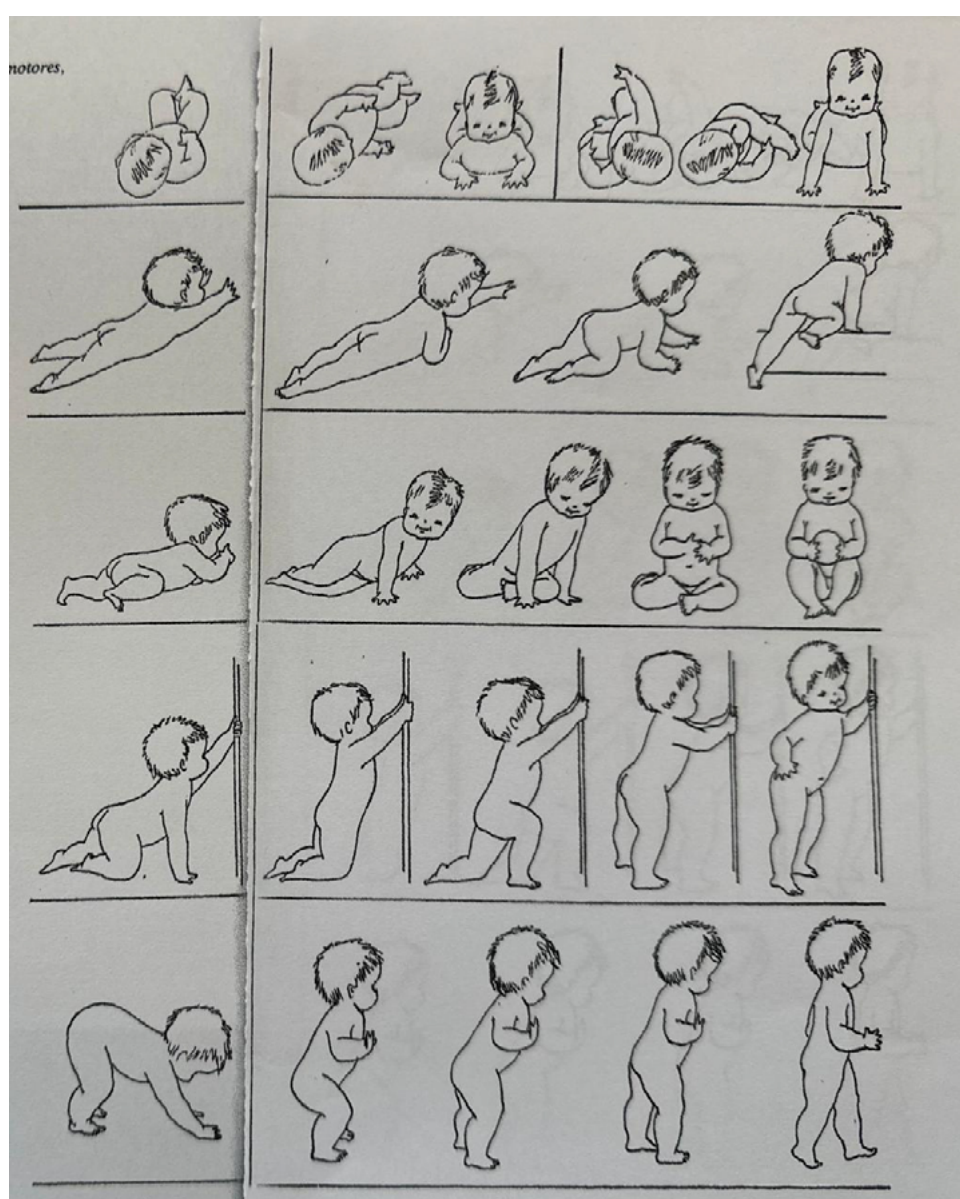


Figura 1. Trajetória do desenvolvimento dos grandes movimentos motores, baseada na própria iniciativa do bebê (Fonte: PIKLER, 2012, pags. 68-69)

1) De barriga para cima até a posição de bruços: em princípio, o bebê está de decúbito dorsal e os seus movimentos são cada vez mais vivos e vigorosos. Os gestos da cabeça, dos braços e das pernas são progressivamente mais livres. Depois, sobe primeiramente um ombro, levanta a pélvis do chão; pouco a pouco todo o tronco gira, as costas formam um ângulo agudo com o chão e se alarga até chegar a um ângulo reto, ou seja, o bebê vira de lado. Deitado de lado, sua cabeça, seu braço e sua coxa participam igualmente do apoio no equilíbrio do corpo. Pouco a pouco vai se virando cada vez mais, aumentando o ângulo que suas costas formam em relação ao chão, até que vira de bruços. Ao mesmo tempo em que se vira de lado, exercita também voltar de novo à posição de decúbito dorsal. Nestas posturas, o corpo do bebê já realiza pequenos deslocamentos no espaço próximo onde é colocado.

2) Do rastejar ao engatinhar: a postura de bruços é uma nova fase do desenvolvimento motor, e só se torna totalmente familiar ao bebê depois de um certo tempo de exercício. Nesta posição, será a primeira vez que levantará a sua cabeça de forma prolongada. Mais tarde, levantando progressivamente o tronco, consegue manter cada vez melhor o equilíbrio sobre os braços e sobre os membros inferiores, diminuindo progressivamente a superfície do tronco em contato com o solo. Aprende, também, a voltar da posição de bruços para decúbito dorsal. A partir deste momento, se desloca com facilidade rolando de uma postura para a outra, conseguindo, inclusive, percorrer uma certa distância. Desta forma rola, rasteja e, posteriormente, engatinha. Cada um destes movimentos lhe permite deslocar-se frequentemente, com agilidade, até um objetivo preciso.

3) Conquista da posição sentada: paralelamente, ao rastejar, de bruços e apoiado no seu antebraço, se coloca metade de lado (a sua cabeça já não se encontra no chão como na primeira fase, está bem levantada e firme), o braço que sustenta o tronco se estende cada vez mais, o tronco se separa do chão conforme o ângulo aumenta progressivamente, levando o bebê finalmente à postura de semisentado, e, depois, quando já não precisa do apoio da mão, à posição sentada. Ao mesmo tempo, treina voltar à posição de bruços e se colocar em quatro apoios. Mais tarde, se coloca de joelhos, levantando o tronco (voltando frequentemente à postura de sentado e de quatro apoios).

4) Colocando-se de pé e caminhando: o seguinte estágio é a posição de pé, se agarrando a uma superfície estável. Pouco depois, o bebê dá alguns passos se segurando das coisas. Por muito tempo realizará exercícios de se colocar de pé e se manter em pé, permanecendo cada vez com mais segurança. Paralelamente, volta ao chão, de quatro apoios, por exemplo, cada vez com maior facilidade. Aprende a se colocar em pé sem apoio e, pouco depois, começa a dar os primeiros passos. Para os deslocamentos, ainda usará o engatinhar até que o caminhar seja mais estável.

Quando acompanhamos um bebê construir com autonomia as diferentes posturas percebemos uma fluidez muito especial entre cada uma delas, onde movimentos harmônicos fluem entre uma postura e outra sem gerar rigidez ou desequilíbrios. O corpo vai se constituindo gradativamente onde os apoios e reajustes vão ensinando o corpo a cair, se apoiar e se ajustar a cada demanda do ambiente. Estes bebês têm a possibilidade de entrar e sair das posturas quando desejado, lhes dando maior autonomia e autoconfiança. Em relação à exploração dos objetos, percebemos que esta se dá de forma mais intensa e profunda, já que, além das possibilidades de deslocamentos que o bebê vai construindo para poder alcançar os diferentes objetos, ele sempre tem a possibilidade de voltar a uma postura que lhe demanda menor tensão para poder concentrar todo o corpo na exploração dos mesmos. Todos estes aspectos são fundamentais para uma integração mais profunda entre psique e soma.

O desenvolvimento motor e o desenvolvimento mental e psíquico acontecem de forma interconectada. A segurança que o bebê vai ganhando em seu corpo, assim como aquela que constrói com/nas relações que estabelece, vai construindo uma segurança interna, em si e no mundo, que o permite testar, explorar e se aventurar. Neste aspecto, o papel da pessoa adulta é muito mais construir um ambiente e uma relação que proporcione segurança do que realizar estímulos muito específicos para treinar o corpo a alcançar certas posturas e aquisições.

Especificamente quando acompanhamos bebês que apresentam sinais de risco ou de atrasos no desenvolvimento, é fundamental evitar que o olhar adulto se fixe apenas na falta, como se a criança fosse definida pelo que ainda não faz. O desafio é sustentar uma postura que reconhece as singularidades do bebê, acolhendo suas dificuldades sem antecipar fracassos e, ao mesmo tempo, valorizando potencialidades reais: seus gestos, iniciativas, expressões, preferências e modos próprios de estar no mundo. Esse olhar ampliado permite que cuidadores(as) e profissionais apoiem o desenvolvimento com realismo, mas também com esperança e delicadeza, oferecendo oportunidades de exploração e vínculo que fortaleçam a confiança do bebê em si e nos outros.

Nessa direção, o uso dos marcos do desenvolvimento precisa ir além de uma checklist rígida ou de comparações normativas que fragmentam o bebê em habilidades isoladas. **Em vez disso, baseando-se nas contribuições de Emmi PIkler, propõe-se uma compreensão mais processual e integrada: antes de engatinhar, como experimenta o apoio das mãos e dos joelhos? Antes de sentar, que movimentos ele já organiza com o tronco? Que estratégias utiliza para locomover-se no momento atual?** Esse tipo de observação qualitativa permite reconhecer trajetórias diversas e ajusta a intervenção de maneira mais precisa e respeitosa. Como afirmam Martins, Abreu e Chemello (2019, p. 78),

As respostas a estas questões podem sugerir como uma criança em particular está se desenvolvendo e quais suas necessidades específicas, e isso vai muito além do que qualquer diagnóstico. É uma maneira de se aproximar da criança e não de sua patologia (quando ela existir).

É importante lembrar ainda que, diante de condições de deficiência ou vulnerabilidades, é comum que adultos intensifiquem estímulos na tentativa de “ajudar”, mas muitas vezes produzem o efeito contrário: excesso de direcionamento restringe a liberdade de movimento, a curiosidade e a iniciativa espontânea do bebê, além de gerar tensionamentos. O papel do adulto é criar condições para que o bebê explore e avance por conta própria — com tempo, espaço, materiais adequados e uma presença disponível, mas não invasiva. É nesse equilíbrio entre apoio e liberdade que o desenvolvimento encontra terreno fértil para acontecer.

Para bebês que apresentam algum tipo de risco ao desenvolvimento, o movimento livre não é apenas desejável: ele é ainda mais decisivo.

É justamente nesses casos que as possibilidades espontâneas de rolar, alcançar, apoiar-se, ajustar o corpo e manipular objetos funcionam como uma espécie de “intervenção em contextos naturais” (Serrano, Pereira, Carvalho; 2003), permitindo que cada bebê encontre, no seu próprio ritmo, caminhos motores e perceptivos que dificilmente poderiam ser ensinados apenas por meio de exercícios dirigidos. A liberdade de explorar o chão, o espaço e o próprio corpo oferece variabilidade, repetição significativa e descoberta ativa, ingredientes fundamentais para organizar tônus, integrar sentidos, ampliar repertórios motores e fortalecer a sensação de competência. Quando a pessoa adulta intervém excessivamente, tentando “corrigir” ou “ensinar”, ela reduz sem perceber a oportunidade do bebê de experimentar microconquistas que são estruturantes para seu desenvolvimento global.

Exemplificando essas questões, durante a execução do projeto, tivemos a oportunidade de acompanhar o caso da Sabrina, uma bebê de um ano e dois meses que não engatinhava e nem caminhava. A família, que já vivia em situação de vulnerabilidade econômica, foi duramente atingida durante e após o período das enchentes: houve perda de emprego, além da necessidade de mudança e deslocamento no território. Sabrina tinha um mês quando aconteceram as enchentes.

De sua história inicial, a visitadora que acompanhou a família relata que Sabrina teve um nascimento difícil e seu parto foi bem demorado em função de complicações. Havia uma suspeita sendo investigada de que a bebê poderia ter sofrido uma luxação no quadril. Quando tinha quatro meses, foi identificado o encurtamento de uma das pernas. A família já havia sido encaminhada para uma série de avaliações com neurologista e ortopedista, exames, além de fisioterapia e acompanhamento especializado. Por conta dessa suspeita, tanto a família quanto a visitadora tinham receio de colocar Sabrina para brincar no chão. A bebê passava a maior parte do tempo sentada no sofá, em frente à televisão, com alguns brinquedos dispostos ao seu redor.

Na supervisão, conversamos sobre a importância de Sabrina seguir com o acompanhamento especializado, mas que poderíamos, no trabalho da visita domiciliar, apostar em outro aspecto: potencializar o ambiente para que Sabrina pudesse brincar e explorar com qualidade. Ou seja, propu-

semos uma mudança de perspectiva: olhar menos para a busca de uma patologia e mais para o ambiente e como este estava interferindo nas possibilidades de Sabrina experimentar e organizar o corpo.

A visitadora já vinha acompanhando a família há algum tempo, tendo estabelecido um vínculo seguro, o que possibilitou construir propostas que foram bem recebidas. Foi colocado o tatame no chão e organizados os objetos do kit de forma que a Sabrina pudesse manusear conforme seu próprio interesse. Aos poucos, mas muito rapidamente aos olhos da visitadora e da família, Sabrina começou a organizar o corpo na posição de engatinhar. Primeiro, uma das pernas ficava mais solta, esticada, parecia estar sendo arrastada pelo restante do corpo. Tranquilizamos a visitadora e seguimos apostando no chão firme. Muito logo, Sabrina se organizou para engatinhar com velocidade. Foi ampliando sua autonomia e interesse pelos objetos.

O olhar da família e da visitadora era de encantamento. O nosso, equipe do projeto, também. O giro no olhar, a aposta no desenvolvimento postural autônomo, a qualificação do ambiente e o olhar das pessoas adultas para a Sabrina como um sujeito pleno de capacidades, de fato, pode mudar o curso do seu desenvolvimento. Em pouco mais de três meses, Sabrina estava ensaiando os seus primeiros passos. Esse, de fato, foi um ganho. Mas talvez o maior ganho de todos foi que Sabrina pode ganhar segurança em si mesma para explorar e experimentar o mundo.

3.1.3 O brincar

Nomeamos “brincar” todas as ações dos bebês e crianças bem pequenas. Como lembra Humberto Maturana, biólogo e epistemólogo chileno, aquilo que chamamos de “brincar” não é uma atividade separada da vida, mas o modo como os bebês existem no mundo. Em suas palavras, “amar e brincar são modos de viver que fundam o humano”, e o brincar aparece como expressão constitutiva desse viver (Maturana; Verden-Zöller, 2004). Essa nomeação é cultural: observamos gestos, explorações, movimentos, vocalizações e vínculos que, para os bebês, são simplesmente viver, e culturalmente atribuímos a isso o nome de brincar.

Renata Meirelles (2018), pesquisadora brasileira do brincar e das culturas da infância, amplia essa compreensão ao afirmar que o brincar é uma linguagem com a qual as crianças dizem de si e do mundo, é uma forma de pensamento que se expressa pelo corpo, pela imaginação e pelas relações. Assim, tudo o que o bebê e a criança pequena fazem, como tocar, balbuciar, olhar, repetir, experimentar, mover-se, aproximar-se e afastar-se, constitui sua forma de estar e de se colocar no mundo. Quando reconhecemos que o brincar não é um evento isolado, mas uma construção cultural para descrever o modo como o humano se desenvolve, se relaciona e produz sentido, deslocamos o olhar: o brincar torna-se visto não

como ocupação de tempo ou atividade programada, mas como linguagem existencial e potente, socialmente nomeada, por meio da qual a vida emerge, se expressa e se constitui nas relações. Como destaca Meirelles, é na brincadeira que a criança “diz quem é, o que deseja e como quer viver” (Meirelles, 2018).

O brincar cumpre diferentes funções na vida. Durante o brincar, a criança está ativa e, portanto, satisfaz seu desejo de movimento e ação. Desde muito cedo, o brincar enriquece os seus conhecimentos, suas experiências e constitui um dos instrumentos que lhe permitem conhecer o mundo. Enquanto brinca, descobre as propriedades dos objetos e aprende o que pode fazer com eles. Enquanto agrupa os objetos, os junta e constrói alguma coisa, ela aprende a prever o que vai construir, a fazer e executar projetos, e tudo isso enquanto descobre o prazer de enfrentar dificuldades e superar obstáculos. O brincar lhe oferece a possibilidade de resolver tensões internas. Desenvolve a sua imaginação, lhe ajuda a observar, lhe permite conhecer a vida dos adultos, suas atividades e exercitá-las. O brincar é uma atividade estimulante e útil desde os diferentes pontos de vista. Mesmo assim, a criança brinca, não porque é útil ou porque a prepara para a vida, mas porque gosta de brincar, porque lhe traz felicidade e porque, a partir do brincar, ela realiza seus desejos e aspirações (Tardos, 2014).

Quando se permite que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas potencialidades. Percebe que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo. Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com a competência. A criança que vive essas experiências ganha confiança em si mesma e pode agir de forma diferente em diversas situações, tendo um aumento de repertório inclusive para responder a situações problema. Por isso, depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida; e é também o adulto que deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar (Kálló, Balog, 2017).

Para Bernard Aucouturier (2007), quando falamos em brincar, falamos em brincar livre e espontâneo, uma forma de expressão privilegiada da criança onde ela demonstra sua personalidade. **O brincar espontâneo é uma criação da criança, uma criação de si mesma.** Ele lhe permite transformar o mundo ao transformar a si mesma. Exerce seu poder sobre o mundo ao mesmo tempo que se insere nele. O brincar lhe permite integrar seu mundo interno no mundo real externo.

Quando nos referimos ao brincar dos bebês, para Anna Tardos (2014) existem algumas condições importantes para que ele seja desenvolvido:

1) Como princípio básico, o bebê precisa se sentir seguro e com as suas necessidades básicas contempladas. Segurança para um bebê significa ter um adulto de referência com o qual já tenha um vínculo estabelecido próximo. À medida que o vínculo com outros adultos vai se estabelecendo, o bebê vai se sentindo em segurança para poder brincar na sua companhia.

2) Outra condição fundamental é a liberdade de movimento. Para que ele possa criar, explorar, vivenciar uma brincadeira, ele precisa estar com o seu corpo numa postura que domina e a qual lhe permita se movimentar, entrar e sair de posturas, sem tensões ou restrições. Quando um bebê se encontra numa postura que não domina, ele precisa se enrijecer, se tensionar para dar conta do domínio do corpo, o que limita as possibilidades de manipulação dos objetos e de movimentos mais amplos.

3) Outro ponto importante faz referência aos tempos. É necessário muito tempo para que o bebê possa brincar, explorar uma e outra vez os objetos, brincar repetidas vezes das mesmas coisas, fazer novas pesquisas e descobertas com os mesmo objetos. O tempo que ele pode dedicar ao brincar pode ser muito diferente dos adultos e, por mais que pareça que está brincado do mesmo muitas vezes, na realidade, nunca é a mesma brincadeira, ela sempre está trazendo algum novo aprendizado ou vivência.

4) Por último, uma condição fundamental para que possa acontecer o brincar é a oferta de objetos e brinquedos adequados. Aqui, observamos o papel do adulto que pensa no espaço em que vai colocar o bebê, organizado com objetos de acordo com a fase do desenvolvimento que essa criança se encontra, ofertando uma diversidade de materialidades. Os objetos são fundamentais para que o brincar possa ser ampliado.

Em relação ao desenvolvimento do brincar do bebê, percebemos que, muitas vezes, não sabemos qual o momento de oferecer objetos ao mesmo. A partir das observações do bebê, entendemos que ele nos sinaliza o momento de oferecermos o acesso a um brinquedo, quando começa a observar e brincar regularmente com suas próprias mãos ou mostra interesse nas coisas ao seu redor. Isto costuma acontecer a partir dos três meses. Antes desta fase, o bebê irá se concentrar em explorar o seu próprio corpo à medida que os reflexos inatos vão indo embora, lhe permitindo experimentar, tocar e conectar as diferentes partes do seu corpo.

Por isso, a partir dos 3 ou 4 meses, começamos a introduzir, próximos às suas mãos, alguns objetos que sejam leves e de fácil manipulação (pano de algodão de uma cor viva, um boneco de borracha, bola de vime, etc), sempre com o bebê numa postura que lhe dê mais suporte e liberdade de movimento, que é a postura decúbito dorsal. Por volta dos 6 meses de idade já podemos lhe dar brinquedos que pesam um pouco mais, como bacias de inox, argolas maiores e chocalhos, ou seja, objetos que, a partir de uma capacidade manual mais desenvolvida, possa manipular com ambas as mãos — às vezes, com o suporte dos pés na postura de decúbito dorsal, de forma que o objeto possa ser recuperado caso caia. São nesses movimentos autônomos que as habilidades motoras e posturais são estimuladas, a partir do próprio interesse da criança por explorar ou recuperar os objetos que está manipulando.

Durante a segunda metade do primeiro ano de vida, pela expressão do seu comportamento, pode-se afirmar que a criança descobre a conexão entre o movimento que ela faz no objeto e o som que nele produz. Esta descoberta precisa ser enriquecida com uma variedade maior de materialidades. Por exemplo, uma tigela pequena de metal produz som diferente de uma argola de madeira quando a criança bate com elas contra o chão. Nesta fase, o bebê pode demonstrar interesse em explorar e brincar por longos períodos com os mesmos objetos, já que, pouco a pouco, vai descobrindo mais e mais novas propriedades dos mesmos. Manipula de forma constante um objeto e o faz de diferentes maneiras, num esforço para descobrir as várias coisas que pode fazer com ele. Desse modo, manipula e se relaciona com o objeto cada vez com mais destreza, aprende a pegá-lo e recolhê-lo com o mínimo esforço.

A criança que repetidamente pega objetos e logo os deixa cair está interessada em ver como esses objetos caem e que sons pode obter com eles. Também aprende como objetos de diferentes pesos, formas e superfícies podem ser melhor apreendidos usando diferentes estratégias. Mais tarde, lhe agradará atirar um objeto para longe e engatinhar para recuperá-lo, ou colocar pequenos brinquedos fora do espaço da brincadeira para logo recuperá-los. Outro passo significativo é quando a criança coloca ou deixa cair um objeto menor dentro de outro maior e oco, tira e logo volta a colocar de novo. Mais tarde, mas ainda durante o último quarto do seu primeiro ano, começa a manejar vários objetos de uma só vez. Através do resultado dessas pesquisas é que a criança ganha habilidade para calcular quais objetos podem encaixar em outros.

O lugar onde vamos colocando os objetos para o bebê tem relação direta com o seu desenvolvimento motor. À medida que vai ganhando mais amplitude de movimento e ampliando seu deslocamento, os objetos já não precisam ficar tão próximos do corpo do bebê. Desta forma, ao redor dos 9 meses a 1 ano, os objetos podem ser agrupados pelas suas características, convocando a poder “tirar e colocar”.

Por volta de um ano, quando a criança começa a manipular muitos objetos, também começa a colecioná-los. Neste momento evolutivo, normal-

mente, agrupa coisas idênticas, como argolas ou bolas ou peças soltas de um jogo de encaixe, sem levar em conta as diferenças de cor ou de tamanho de cada um dos elementos individuais. Já com um ano e meio, a criança agrupa, mais frequentemente e de forma mais explícita, objetos do mesmo tipo. Reconhece peças cujas propriedades já lhe são familiares sem ter que examinar cada uma em profundidade. Quando a criança agrupa vários elementos e os coloca aqui ou ali, também descobre que as peças do jogo de construção podem organizar-se de diferentes maneiras. As ordena em grupos menores, às vezes pelo formato, às vezes pela cor. Outras vezes considera dois aspectos simultaneamente ao fazer sua seleção como, por exemplo, forma e cor.

A partir dos dois anos, colecionar se transforma cada vez menos em uma brincadeira em si mesma. As crianças escolhem e recolhem objetos que utilizarão mais tarde para fazer construções ou para um jogo simbólico. Com dois ou três anos, observamos que simplesmente colecionam, sobretudo, os brinquedos novos, como as contas dos colares ou blocos de construção. Nesta fase, o brincar simbólico e as brincadeiras de regras são as principais escolhas das crianças.

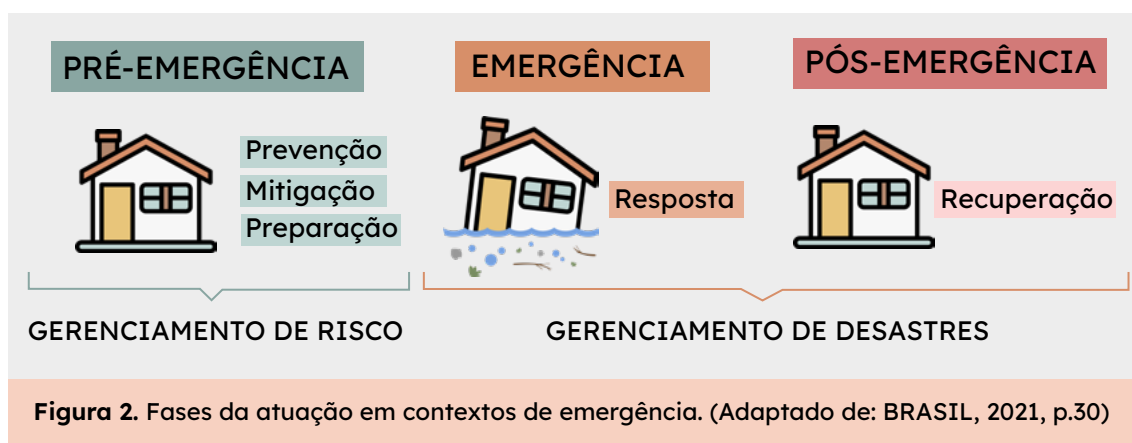
Em relação ao papel do adulto ao longo deste processo, para Anna Tardos (2014), ensinando a criança a brincar corremos o risco de que ela diminua o seu envolvimento, tornando o brincar monótono. Se lhe ensinamos o que pode ser feito com aquele objeto, como se brinca com determinada coisa, empobrecemos, limitamos sua atividade no brincar e no campo dos descobrimentos, mesmo sendo de forma involuntária. Por isso, o **papel do adulto será de observar o desenvolvimento, os interesses e as explorações do bebê, o que vai lhe permitir organizar o espaço e os objetos de acordo com o momento em que esta criança em particular se encontra no seu desenvolvimento.**

As observações da atividade, da curiosidade, da perseverança e da seriedade da criança que atua por iniciativa própria a partir de sua vontade imprimem no adulto a imagem de uma pessoa. Muito frequentemente, esse comportamento da criança gera interesse do adulto pelo bebê, e sua disponibilidade para contemplar as iniciativas da criança e sua atitude de respeito vão determinar o caráter especial das suas relações, marcadas pelo reconhecimento, a personalização e individualização mais profunda, assim como por diálogos significativos. Neste contexto, o bebê se sente investido, acolhido, seguro, desenvolve suas capacidades e vivencia a ex-periência de emoções prazerosas (Szanto, 2014).

3.2 Impacto das situações de emergência para bebês e suas famílias

Nas últimas décadas, as emergências climáticas deixaram de ser uma previsão distante para se tornarem um fenômeno cotidiano, caracterizado pelo aumento de eventos extremos — como ondas de calor, enchentes, secas severas, poluição atmosférica e desastres socioambientais. Embora seus efeitos atinjam toda a população, diversos organismos internacionais, como a UNICEF e a OMS, têm enfatizado que os bebês e crianças pequenas estão entre os grupos mais vulneráveis às mudanças climáticas. Essa vulnerabilidade intensificada decorre não apenas de aspectos fisiológicos — como a imaturidade dos sistemas respiratório, imunológico e termorregulador — mas também de elementos sociais, ambientais e emocionais que compõem o ambiente de desenvolvimento infantil.

A construção de uma resposta qualificada às situações de emergência precisa considerar ações de prevenção (o momento anterior ao evento climático extremo), assim como ações relativas ao momento de crise (que envolve o momento agudo, com os resgates, estruturação dos abrigos, fluxos de atendimento, etc.) e ao momento da recuperação.



Segundo a UNICEF (2025), pode-se afirmar que, atualmente, todas as crianças no mundo estão expostas a pelo menos um risco climático, sendo que no Brasil mais de 40 milhões de crianças e adolescentes estão expostos a mais de um risco. As mudanças climáticas e os riscos e vulnerabilidades a elas inerentes têm mudado o modo de viver e se desenvolver nos primeiros anos de vida, tornando urgente a elaboração e consolidação de estratégias eficazes para a prevenção e, também, para a redução dos riscos e danos que impactam no desenvolvimento integral infantil.

Durante as enchentes e inundações de 2024 no Rio Grande do Sul, a atuação de diferentes setores das políticas públicas, de organizações privadas e da sociedade civil permitiram identificar desafios específicos em relação à construção da resposta ao momento agudo da crise climática em relação à primeira infância e, em particular, aos bebês e suas famílias. Observou-se que os bebês e suas necessidades tendem a ficar invisibilizados.

Há uma crença de que eles não estão entendendo o que está acontecendo e que, por isso, estariam mais protegidos dos impactos socioemocionais. Outro aspecto observado foi que muitas atividades de recreação e espaços para o brincar foram construídos nos abrigos e alojamentos para as crianças. No entanto, não foram pensados espaços específicos para os bebês, o que motivou as primeiras ações e elaborações do grupo que conduziu esse projeto, defendendo que os bebês também precisam brincar. Mapeamos, nessa experiência, algumas das situações difíceis vividas pelos bebês nesse contexto:

- Resgate: contato com água/lama;
- Cuidadores(as) estressados(as);
- Mudanças de rotina (alimentação, sono);
- Presença de muitas pessoas desconhecidas no ambiente dos abrigos, assim como afastamentos de pessoas próximas (separação de familiares que ficaram em abrigos diferentes);
- Ambiente estressante (luz, barulho);
- Pouco espaço físico ou espaço inadequado para o brincar (permanência em longos períodos em carrinho, colo, andadores, etc.).

As situações de emergência são inevitavelmente estressantes e potencialmente traumáticas. O suporte, apoio e ações de proteção são fundamentais para que as pessoas sintam-se mais seguras e acolhidas. Segundo Gerhardt (2016), para as pessoas adultas, o estresse está relacionado a se sentir em uma situação de opressão, com recursos insuficientes para sobreviver ou enfrentar situações e com falta de apoio. Para os bebês, o estresse tem muito mais a ver com a sensação de aniquilamento, de desintegrar-se de si, de desamparo. Algumas situações de estresse, por serem tão intensas, podem assumir a qualidade de um trauma que, sem suporte e acolhimento de pessoas adultas de referência, pode levar o bebê a uma situação de colapso emocional.

Pensar ações de cuidado para os bebês em contextos de emergência envolve estruturar estratégias que apoiem, também, as famílias, que encontram-se em situação de desamparo e extrema vulnerabilidade.

O material **Pontos-Chave para o cuidado aos bebês e suas famílias nos abrigos temporários, elaborado no contexto da enchente de 2024 no RS** parte do reconhecimento de que, frente aos desafios impostos pela tragédia climática, é importante garantir que bebês não apenas sobrevivam, mas também tenham oportunidades para prosperar. Nele, é possível encontrar sugestões de como estruturar espaços seguros para os bebês que ainda não caminham e para aqueles que já caminham, promovendo condições para uma maior qualidade das experiências do brincar, da movimentação corporal e da vinculação com cuidadores(as) principais. Além

disso, aborda sugestões de brincadeiras importantes para os bebês, com objetos simples, de uso cotidiano, chamando a atenção para o cuidado com os excessos de estímulos, de brinquedos e de materiais.

Outro material que busca auxiliar na construção de respostas frente aos desafios na primeira infância é o documento **“Princípios e diretrizes para a atuação com a primeira infância em situações de emergência”**, lançado no II Seminário da Repi-RS. Este material foi formulado a partir das experiências relatadas no Seminário “Primeira Infância e as enchentes: o que aprendemos com elas?”, realizado em 29 de novembro de 2024 em Porto Alegre. Com apoio da United Way e da Rede Nacional Pela Infância, a publicação busca orientar a construção de estratégias para períodos de emergência e para a prevenção de desastres causados por eventos climáticos, procurando inspirar ações e estratégias sensíveis às necessidades de mães, puérperas, cuidadores e cuidadoras, bebês e crianças, considerados grupos ainda mais vulneráveis em eventos climáticos.

Além disso, consideramos a necessidade de acolher com sensibilidade e cuidado a diversidade de manifestações que são esperadas nas crianças e em seus(suas) cuidadores(as) e identificar aquelas pessoas que necessitam de encaminhamento para profissionais especializados em saúde mental. Crianças que recebem cuidados sensíveis e que são amparadas, escutadas e acolhidas tendem a reagir melhor frente a situações extremas, que podem ser traumáticas (Rio Grande do Sul, 2023).

Para tanto, é necessário adotar uma linguagem acessível e adequada para as diferentes idades: ficar na altura da criança, olhar em seus olhos, falar pausadamente, utilizar o lúdico como ferramenta de comunicação — são algumas estratégias que podem favorecer o diálogo. As crianças se comunicam de forma diferente dos adultos, principalmente através do brincar, do choro e de mudanças no comportamento, e elas precisam sentir-se seguras para poderem se expressar livremente (Rio Grande do Sul, 2023).

Quanto ao período de recuperação, é importante considerar que não há um tempo definido. Este pode levar de seis meses até décadas, a depender do tipo, extensão e gravidade do desastre, assim como das intervenções de políticas públicas e da atuação da sociedade como um todo na reconstrução dos territórios e no apoio às famílias. Como dito anteriormente, este projeto teve como objetivo atuar no período de recuperação, apoiando cinco municípios que foram duramente afetados pelas enchentes. Para o contexto do projeto, verifica-se a importância da qualidade do mapeamento dos territórios e os desafios em mapear os efeitos das enchentes para as famílias e bebês.

Foi importante, neste sentido, considerar como “pessoas afetadas” famílias com bebês que foram atingidas direta ou indiretamente pelas enchentes. Este aspecto se mostrou um desafio, tendo em vista que muitas famílias acompanhadas pelo PIM encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco social que, por vezes, foi agravado pela situação de emergência, sendo difícil separar os efeitos específicos provocados pelo evento das enchentes.

Por isso, optamos por adotar uma concepção ampliada em relação aos impactos. Entendemos que sofreram impactos diretos e de grandes consequências aqueles que tiveram seus territórios e moradias invadidos pela água, havendo necessidade de deslocamento forçado e perda de bens materiais. Como impactos diretos e indiretos, verificamos uma série de situações de grande repercussão emocional, como:

- Perda de familiares, amigos e/ou outras pessoas de convívio próximo;
- Perdas materiais de grande porte (ex. casa, carro, local físico de trabalho);
- Perdas materiais de médio e pequeno porte (ex. eletrodomésticos, móveis, roupas, etc.);
- Perda de emprego ou impossibilidade de trabalhar;
- Transtornos materiais (serviços de água, luz, internet, transporte);
- Transtornos de rotina e de acesso a serviços (deslocamentos e acessos a serviços essenciais, como saúde e educação);
- Transtornos humanos envolvendo familiares, amigos e/ou outras pessoas de convívio (ex. acolheram familiares, amigos);
- Dentre outros.

Durante o projeto, observamos que foi bastante desafiador para as equipes se aproximarem e traduzirem os impactos das enchentes na vida das famílias atendidas. De início, parecia haver uma certa negação de falar sobre a temática, uma tendência a pensar que “já passou”. Durante as formações e as supervisões, fomos identificando que muitas pessoas das próprias equipes haviam sido diretamente atingidas e que olhar para os impactos nas vidas das famílias talvez as fizessem se relacionar com os impactos nas suas vidas também.

Quando perguntadas sobre o que vinham observando em relação aos bebês, trouxeram especialmente impactos na saúde mental, como situações de medo, dificuldade para dormir e maior ansiedade quando chovia. Também, que alguns bebês e crianças que já vinham sendo acompanhados regrediram de alguma forma em algumas aquisições de linguagem, por exemplo. No decorrer das supervisões, de forma mais próxima, podemos observar também o empobrecimento das famílias que já estavam em situação de vulnerabilidade econômica; a fragilização dos vínculos comunitários e com as redes de serviços em casos em que tiveram que mudar de território ou que alguns serviços permaneceram fechados por um longo período; casas que voltaram a ser afetadas por alagamento, devido à sobrecarga da rede de esgoto das cidades, em um período curto de tempo, ocasionando novas perdas.

Em grande parte das situações, estes aspectos não foram abordados pelas(os) visitadoras(es) ou na supervisão, de forma específica. Eram aborda-

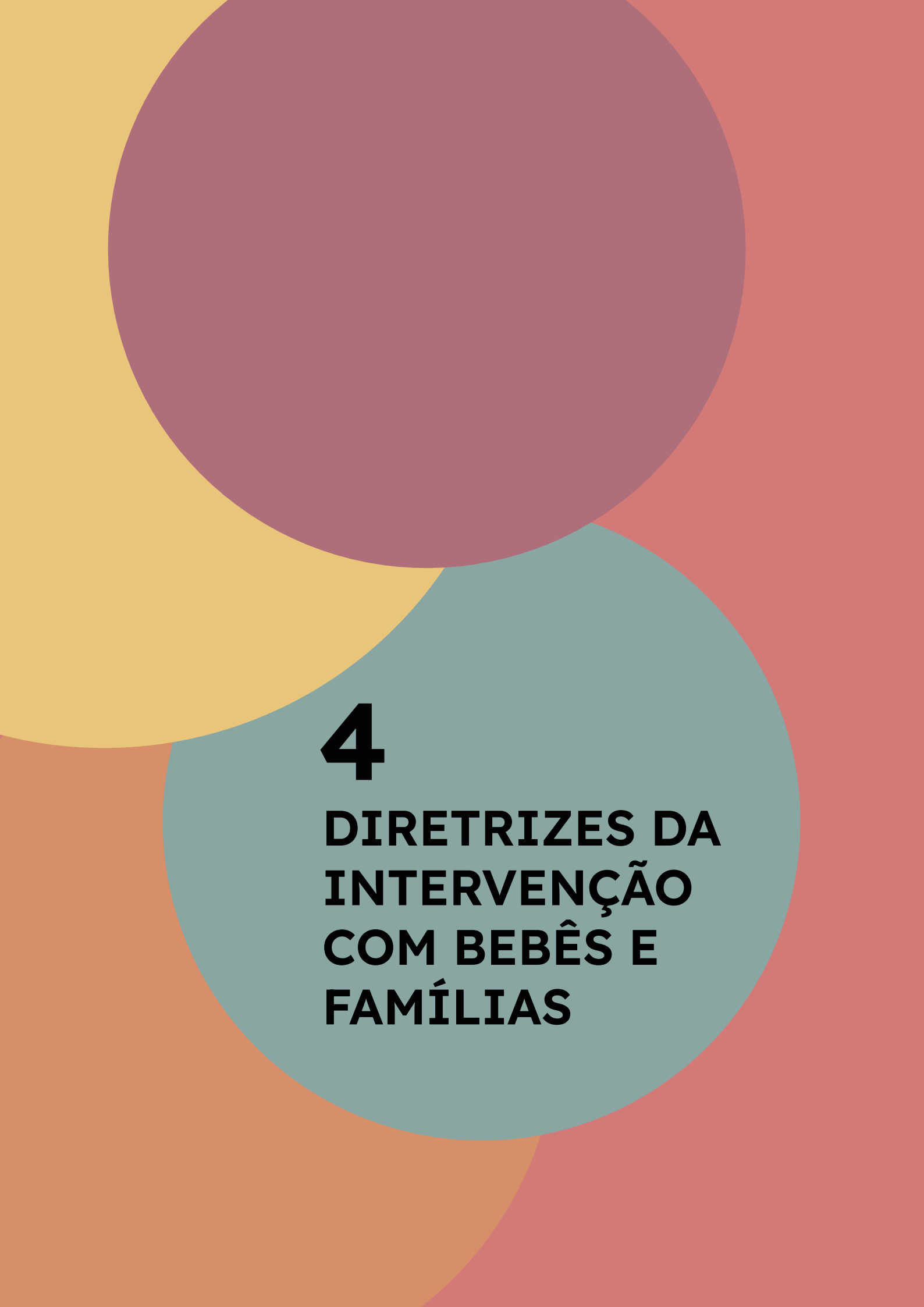
dos como parte de um conjunto de vulnerabilidades e riscos que, dentre outros, foram agravados nas enchentes. A seguir, iremos apresentar situações vividas junto ao território durante a atuação no período da reconstrução:

1) Carla³ é mãe de uma criança de quatro anos e de um bebê de seis meses. Estava gestante no período das enchentes. Precisou sair de casa e passou cerca de três semanas em um alojamento temporário, onde se sentia muito angustiada. Já há algum tempo, formou uma pequena rede de apoio. Vivia uma parentalidade solo, tanto da menina de quatro, quanto da sua segunda gestação. No bairro onde morava, contava com apoio de uma vizinha e do Centro de Referência de Assistência Social, além de ter certo vínculo com a Unidade de Saúde. No período de reconstrução, Carla ficou com muito medo de retornar ao seu bairro. A visitadora, que foi quem nos contou a história de Carla, dizia que ela preferia qualquer coisa a voltar ao bairro. Em função desse medo, acabou por alugar uma pequena casa, em condições muito precárias, nos fundos da moradia de outra pessoa. Essa casa, localizada na zona sul de Porto Alegre, ficava bastante isolada de tudo — tanto dos serviços como de uma vizinhança. Carla se via muito sozinha, com dificuldade de sair com uma criança e um bebê pequeno e percorrer distâncias relativamente grandes para tentar se aproximar das redes desse novo território. Frente a essa realidade, há uma certa sensação da equipe de que a família “não tem nada, perdeu tudo”. Conversamos sobre como poderíamos apoiar essa família na construção de novos vínculos com o território, a possibilidade da equipe do PIM discutir o caso em rede de serviços para que ampliassem os cuidados com Carla e suas crianças, assim como a necessidade de valorizar as iniciativas de Carla, enfatizando as múltiplas possibilidades e potencialidades dessa família.

2) João, de três anos e dois meses, e sua família são acompanhados por uma visitadora que aposta muito no seu desenvolvimento e percebe o investimento da família, especialmente da mãe, para criar boas condições para o filho. O menino tem Síndrome de Down e é acompanhado por outros serviços especializados. João se comunica apontando e consegue falar algumas sílabas. A mãe nota que ele aponta com frequência para as marcas no teto que ficaram após a enchente. A família precisou sair da casa, que ficou alagada por dias, deixando marcas visíveis do que viveram. Observando a forma como João vai se comunicando, elaboramos algumas hipóteses: será que João aponta para as manchas no teto para perguntar o que é? Será que quer mostrar/contar o que viveu? Falamos sobre a importância de entender que os bebês entendem, ao seu modo, o que está acontecendo, e que constroem uma história para esse vivido. Ajudar a nomear, explicar o que aconteceu, apoiar os bebês na elaboração do que viveram, a trazer para a palavra aquilo que ainda não está sendo possível de ser nomeado, é uma tarefa fundamental para apoiar o desenvolvimento do bebê.

³ Nomes fictícios.

Esses são alguns dos exemplos de situações vividas durante a intervenção nos territórios que sugerem a necessidade de um olhar sensível para aquilo que fica depois que a situação de crise aguda passa, depois que as pessoas retornam às suas casas. Programas de visita domiciliar, como o PIM, têm uma importante intervenção a ser realizada com relação ao cuidado no período de reconstrução em desastres ambientais. Para isso, nossa experiência indica que é importante encontrar formas de apoio externo, para que seja possível oferecer suporte e apoiar na tradução do que vai sendo encontrado pelas equipes que atuam em desastres, em especial no período da reconstrução, onde muitas vezes o que mais se quer é esquecer tudo o que passou. É preciso mobilizar recursos públicos e fomentar a articulação em rede para ofertar cuidado integral, entendendo que as possibilidades de superação se constroem com redes de apoio e políticas públicas, de forma realista e conectada com as necessidades de vida das pessoas.



4

DIRETRIZES DA INTERVENÇÃO COM BEBÊS E FAMÍLIAS

Frente a situações de desastres climáticos ou mesmo em outras situações de emergência, algumas famílias podem estar atravessando momentos mais desafiadores, como: mudanças em suas vidas que ocorreram de forma abrupta; falta de apoio, tendo em vista que a sua própria rede de apoio também foi atingida; vivência de muitas inseguranças; sobrecarga emocional; necessidade de adaptação a uma nova rotina; vivência de lutos de várias ordens. Outras, podem estar vivendo períodos um pouco mais tranquilos, não identificando de imediato os efeitos da vivência de uma emergência climática; mas, ao realizarmos uma escuta mais atenta, podemos identificar a necessidade de apoio de acordo com dúvidas e questões que possam surgir. Em todos esses cenários, a presença estável de profissionais de referência cria algo essencial: um espaço de encontro, escuta e possibilidade.

Estas orientações foram pensadas para apoiar o trabalho junto ao acompanhamento do cotidiano das famílias, oferecendo caminhos acolhedores e sensíveis durante as intervenções individuais e grupais com bebês e suas famílias. Além disso, vamos detalhar um pouco mais alguns princípios que devem embasar a formação e supervisão da equipe.

As informações contidas aqui não são uma prescrição rígida sobre o que deve ser feito. Entendemos como um caminho: um caminho que se percorre junto a cada família, levando em consideração as características do território, as particularidades da família e o ritmo de cada bebê.

A visita domiciliar pode ser um momento de pausa dentro da rotina da família. É a oportunidade de observar o bebê, conversar com os(as) cuidadores(as), acolher inquietações e fortalecer pequenas e grandes potências que já existem naquele núcleo familiar. É um encontro que valoriza o que cada família tem, sabe e consegue fazer, e que ajuda a ampliar isso com cuidado e respeito.

4.1 Acompanhamento em visita domiciliar

O acompanhamento domiciliar ocorre no encontro entre visitadora(or), bebê e cuidador(a), no contexto da casa e, neste projeto, muitas vezes em espaços institucionais, como no caso dos bebês que estão em acolhimento temporário. Nesses cenários, o primeiro gesto não pode ser o de ensinar ou propor atividades, mas o de reconhecer o território afetivo e material onde a família vive. Entrar na casa exige uma ética, um respeito pelo ambiente, não um julgamento das condições encontradas; é necessária sensibilidade para que o(a) cuidador(a) se sinta visto e legitimado(a).

Embora seja comum que o bebê capture o olhar imediatamente, pela sua disponibilidade e sua linguagem espontânea, o foco da intervenção não deve se deslocar somente para ele. O primeiro vínculo a ser construído é o com o(a) cuidador(a), porque é ele(a) quem sustenta emocionalmente o

bebê e quem seguirá possibilitando experiências após a visita. Por isso, escutar quem cuida é parte central da intervenção: acolher suas dúvidas, medos, cansaços e descobertas demanda disponibilidade emocional e técnica, e é justamente aí que residem alguns dos maiores desafios do trabalho.

Para o(a) visitador(a), pode parecer mais fácil interagir apenas com o bebê do que sustentar presença, silêncios e conversas com o adulto, especialmente em contextos de sofrimento ou onde se identifica uma certa resistência. Entretanto, é nesta escuta respeitosa, interessada e contínua que a intervenção se fortalece, permitindo que os(as) cuidadores(as) se impliquem gradativamente, se apropriem da importância do brincar para os bebês e percebam suas próprias competências.

4.1.1 O propósito da intervenção

Ao chegar à casa da família, o(a) visitador(a) parte da premissa de que cada bebê possui um modo próprio de se desenvolver e de se relacionar com seu(ua) cuidador(a). Por isso, sua primeira intervenção deve ser observar, escutar e acolher o que emerge naquele encontro: perceber como o bebê está, como o(a) cuidador(a) se sente e quais possibilidades reais o ambiente oferece. O(a) visitador(a) se aproxima sem pressa, respeitando o contexto familiar e os tempos de cada um, criando um clima de segurança e confiança mútua.

Todo o trabalho é guiado pelo Plano Singular de Atendimento (PSA), instrumento central do Programa Primeira Infância Melhor (PIM). É a partir dele que o(a) visitador(a) define o que oferecer, como conduzir a intervenção e de que maneira apoiar o(a) cuidador(a). Cada gesto, cada escolha, deve responder às necessidades, interesses e potencialidades daquela criança em específico. Assim, a intervenção não segue um roteiro fixo, segue o bebê e seu plano singular, garantindo que o desenvolvimento e o vínculo sejam acompanhados de forma individualizada e sensível.

A intervenção, como foi desenvolvida no projeto, conta com o apoio de um “kit de brincar”, concebido como um recurso que amplia as possibilidades de encontro entre o bebê e seus(uas) cuidadores(as). Mais do que um conjunto de objetos, o kit funciona como um mediador sensível que facilita o vínculo, sustenta o brincar livre e favorece a exploração autônoma do bebê. Ele oferece condições materiais para que cada criança experimente o corpo, explore suas curiosidades e desenvolva o pensamento de maneira própria, enquanto as pessoas adultas são convidadas a observar, acolher e participar desse processo com atenção e presença.

A intervenção com os bebês pode ocorrer em diferentes espaços além da casa da família, desde que garantam segurança, acolhimento e condições para fortalecer a relação cuidador(a)-bebê. Ambientes externos, como pátios, quintais, praças e parques, ampliam as possibilidades de movimento e enriquecem a experiência sensorial com luz natural, vento, sons e texturas variadas.

Quando a visita domiciliar não é possível, salas de atendimento, escolas de Educação Infantil, unidades de saúde, CRAS e centros comunitários podem acolher encontros individuais ou grupais, favorecendo interações orientadas e apoio às famílias ou cuidadores(as) em ambientes preparados para proporcionar espaços de acolhimento.

Em ambientes prisionais, especialmente em unidades materno-infantis, a intervenção encontra respaldo no *Marco Legal da Primeira Infância* (Lei 13.257/2016) e no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, que asseguram o direito de bebês e crianças pequenas à convivência familiar, ao cuidado sensível e ao desenvolvimento integral, mesmo em situações de privação de liberdade.

Nesses espaços, o kit de brincar torna-se um recurso ainda mais significativo, criando oportunidades de fomentar o fortalecimento de vínculos, circulação afetiva e presença qualificada entre mães/cuidadoras e seus bebês, mesmo dentro de um contexto marcado por restrições ambientais. Independentemente do local, o critério central permanece o mesmo: oferecer ao bebê e a quem exerce o cuidado um ambiente seguro, respeitoso e propício à relação, ao brincar livre e à observação sensível.

Brinquedos e objetos do kit de brincar

O kit de brincar foi pensado para inspirar, fortalecer as interações entre cuidadores(as) e bebês e oportunizar ao bebê o brincar livre e autônomo. O kit deve ser utilizado como um mediador da intervenção. Ele contém brinquedos e objetos que, em si, são muito potentes, mas que também podem inspirar visitantes(as) e cuidadores(as) a pensarem o que mais eles possuem na residência que poderia proporcionar experiências semelhantes. Um **folder** foi elaborado para a divulgação dos propósitos do projeto e do kit de brincar. Ele pode ser usado como referência de estudo e consulta para as equipes.

Na apresentação do kit, é importante explicar que ele pertence ao bebê e à família e mostrar um objeto por vez, explicando suas possibilidades de uso. Evite transformar seu uso em obrigação. A depender do momento do desenvolvimento em que o bebê se encontra, apresente um ou um pequeno grupo de objetos a ele, cuidando sempre para dar o tempo necessário de exploração, sem interromper as ações do bebê. Neste momento, convide os(as) cuidadores(as) a observar o que o bebê fará com os objetos (mais detalhes sobre estes pontos serão apresentados a seguir). Acolha o que acontece: entusiasmo, estranhamento, repetição, uso inesperado ou até desinteresse momentâneo.

O uso do kit não propõe um jeito certo ou único de brincar com cada objeto. Ele sustenta um estado de presença plena junto ao bebê e, também, oferece condições materiais para que o bebê experimente seu corpo, sua curiosidade, e elabore suas formas de pensar.

Os objetos que o compõe o kit não foram escolhidos ao acaso:

- suas texturas, pesos, sons, formas e tamanhos favorecem construção de apoios corporais, coordenação motora, percepção, atenção compartilhada, descoberta de causa e efeito, iniciação do processos de simbolização e expressão afetiva;
- eles acompanham diferentes momentos do desenvolvimento, permitindo desde explorações sensório-motoras até invenções imaginativas e jogos relacionais;
- favorecem o brincar livre e autônomo, sem depender da intervenção direta da pessoa adulta.

Assim, embora numa intervenção ele possa fortalecer a relação com o bebê, o kit de brincar por si só traz possibilidades ao bebê de aquisição, exploração e descoberta fundamentais ao desenvolvimento. O modo como ele será usado depende do plano singular de atendimento, do que emerge na visita. Cada encontro produz um uso possível e legítimo. O aspecto mais importante é a vivência compartilhada, mas sem perder de vista que o bebê também aprende, cria e se desenvolve brincando sozinho, investigando o mundo a partir da materialidade que tem nas mãos.

Brinquedos e objetos que compõe o kit de brincar:





Pano

Simples, versátil e, por ser leve, favorece que o bebê, estando de barriga para cima, brinque com ele e investigue suas propriedades. Pode agarrar-se a ele, jogar para longe de si, deixar cair no rosto e retirar, sem necessitar que alguém faça por ele. Possibilita que o(a) cuidador(a) brinque de desaparecer e aparecer, favorecendo um brincar simbólico e alegre, fortalecendo vínculos entre bebê e cuidador(a). É um excelente objeto para bebês que brincam de barriga para cima, mesmo quando eles ainda se movem pouco no chão, pois, quando colocado em pé, fica visível para o bebê.



Mordedor

É um material natural e artesanal que acolhe as necessidades do bebê: morder, apertar, tocar, esfregar no rosto, explorar com as mãos e com a boca. A madeira firme da argola oferece segurança para segurar e morder, enquanto o crochê, com sua textura macia e entrelaçada, proporciona alívio e estímulo sensorial delicado. Quando o bebê começa a se movimentar mais no chão, ainda que de barriga para cima, ele pode encontrar e pegar esse objeto, especialmente se ele for colocado próximo da região onde suas mãos alcançam.



Miniporongo

O porongo é um fruto da terra, que carrega em si o tempo da natureza. Sua textura, seu som oco e sua leveza convidam a criança a tocar, cheirar, segurar, rolar e escutar. É um brinquedo “presente da terra”, que permite à criança o vínculo com o mundo vivo, a natureza. Pode ser oferecido para o bebê na posição de barriga para cima, quando ele já se move lateralmente na busca de objetos próximos. Exige, porém, movimentos mais finos da mão para agarrá-lo.



Formas de alumínio

São objetos simples que despertam a atenção e o interesse da criança pequena. Brilham sob a luz, fazem sons metálicos ao se tocarem e deslizam pelo chão, provocando descobertas naturais. Empilhar, encaixar, virar, arremessar e enxergar seu próprio reflexo são algumas possibilidades. Logo mais, podem servir para as brincadeiras de comidinhas, como bolos de terra, areia, folhas e flores. Por serem leves, podem ser ofertados já quando o bebê brinca de barriga para cima e consegue mover-se lateralmente. Exigem, porém, movimentos mais finos da mão para agarrá-lo.



Tigela de inox

Com sua superfície brilhante e refletora, oferece a possibilidade de observar seu próprio reflexo, um espelho simples onde a criança começa a reconhecer sua imagem. Ao manusear a tigela, a criança experimenta a suavidade do metal, o som que ele faz ao bater no chão ou ao ser arremessado distante de seu corpo, sua temperatura ao colocar na boca, possibilitando variadas sensações corporais. Podendo servir para brincar de comidinhas, imitando o cotidiano. Costuma ser mais utilizada pelo bebê quando ele já consegue mover-se, ainda que rastejando. Porém, muitos bebês gostam de retornar à posição de barriga para cima para explorá-lo.



Peneira

É um objeto cotidiano que, com seus furinhos, bordas arredondadas e estrutura metálica, desperta o olhar atento e as mãos curiosas da criança pequena. É leve para segurar, virar e investigar suas propriedades. Ao espiar pelos furinhos, novos jeitos de enxergar são vivenciados. Permite colocar pequenos brinquedos ou objetos dentro, assim como brincar de peneirar areia quando a idade já permitir. Costuma ser mais utilizada pelo bebê quando ele já consegue mover-se, ainda que rastejando. Porém, muitos bebês gostam de retornar à posição de barriga para cima para explorá-lo.



Bola de crochê

A bola é um brinquedo cultural muito próprio de todos nós. Por ser pequena, leve e macia, o bebê pode explorar com segurança, fazendo minuciosas investigações. Por ser de crochê, pode trazer lembranças aos(às) cuidadores(as) sobre manualidades. Ao bebê, aciona a sensorialidade do tato, como temperatura, materialidade, formato. Favorece iniciar jogos de vai e vem, tanto sozinho quanto com seus(uas) cuidadores(as). É especialmente indicada para bebês que já se deslocam sozinhos (rastejando, engatinhando ou andando), de modo que, se ela correr, conseguem buscá-la.



Carro de madeira

Por ser um brinquedo que se desloca, estimula que o bebê o coloque em movimento, favorecendo que todo o seu corpo acompanhe o trajeto de deslocamento. O bebê irá perceber que, em algumas superfícies, se desloca com maior facilidade (como chão duro e chão de terra) e, em outras, encontra maior resistência. É indicado para bebês que se deslocam sozinhos (rastejando, engatinhando ou andando). Por ser mais pesado, não deve ser oferecido para bebês que apenas brincam de barriga para cima.



Colher de pau

A colher de pau é um objeto natural, seguro e familiar, que convida a criança pequena a explorar com liberdade. Ela descobre sons diferentes ao bater em variados objetos e, ao colocá-la na boca, investiga sua dureza e gosto. Um objeto cotidiano que nutre a curiosidade, os sentidos e o movimento. É indicado para bebês que se deslocam sozinhos (rastejando, engatinhando ou andando). Por ser mais pesado, não deve ser oferecido para bebês que apenas brincam de barriga para cima.



Boneco de crochê

As bonecas e os bonecos acompanham a história da humanidade. São extensões de afeto, companheiras(os) de colo. Com elas(es), as crianças imitam gestos dos seus(uas) cuidadores(as), criam vínculos e encenam histórias. Por ser de crochê e leve, convida a criança a tocar, segurar e levar à boca, explorando com calma, no seu próprio tempo, o afeto e o brincar. É indicado para bebês que se deslocam sozinhos (rastejando, engatinhando ou andando). Por ter maior dimensão, não é indicado para bebês que estão começando suas manipulações, com movimento de braços e mãos ainda mais iniciais.

Brinquedos alternativos que podem incrementar o kit do brincar:

Chocalhos transparentes: são leves e permitem que o bebê emite som e, aos poucos, se dê conta da fonte geradora do som, já que a mesma está visível. Podem ser colocados em pé ao lado do bebê que está de barriga para cima, facilitando sua visualização e busca.

Cordões com sementes e bolas: Cordões com bolas e sementes, desde que bem firmes, também são chocalhos que permitem que a criança produza o som e identifique sua fonte emissora.

Lata com bolas



Material que promove o desenvolvimento da noção de permanência do objeto: quando a bolinha “some” dentro da lata, o bebê começa a entender que as coisas continuam existindo mesmo que ele não as veja. A mesma lata pode servir para colocar e tirar bolinhas, empilhar sobre outras, bater para fazer som, etc. Indicado para bebês que já adquiriram a posição sentada.

Para se inspirar na construção ou uso de objetos, sugerimos o perfil no instagram @olharpikleriano.

4.1.2 A organização do ambiente: quando e como apresentar cada objeto

A forma de oferecer os objetos é tão importante quanto a escolha deles. Inspirada na abordagem Pikler, a proposta é organizar o ambiente de modo simples, acessível e respeitoso, favorecendo ao bebê que descubra os objetos no seu próprio tempo e a partir de suas próprias iniciativas.

Os objetos devem ser dispostos ao alcance das mãos, próximos o suficiente para que o bebê possa tocá-los ao mover os braços ou virar o tronco, mas sem encostar diretamente no corpo, permitindo que ele seja o agente da descoberta. A variedade deve ser pequena, dois ou três objetos por vez, para que o bebê possa dedicar-se à exploração de cada um sem excesso de estímulos. Essa oferta enxuta ajuda a sustentar a atenção, a continuidade da ação e a possibilidade de *descobrir funções* nos objetos a partir da manipulação espontânea.

A disposição pode ser semicircular, ao redor da cabeça e do tronco, em uma distância que convide o bebê a olhar, mover o braço e, pouco a pouco, o corpo. É importante que os objetos estejam sempre em superfícies estáveis e seguras, como um tatame ou um cobertor firme no chão. O adulto observa sem interferir, ajustando apenas quando necessário, por exemplo, recolocando um objeto no campo de visão caso ele se afaste para além do que o bebê consegue reencontrar sozinho.

Em suma, a disposição dos objetos nessa fase busca menos “mostrar coisas ao bebê” e mais abrir um campo de possibilidades no qual ele possa iniciar ações, perceber diferenças de textura e peso, experimentar preensão, coordenar movimentos e desenvolver sua curiosidade com autonomia, ou seja, que o bebê possa iniciar suas brincadeiras livres.

Apresentamos aqui algumas referências com base na idade cronológica do bebê. No entanto, o tempo do desenvolvimento pode ser outro. Por exemplo, às vezes, o bebê possui cinco ou seis meses, mas sua família, por entendimento próprio, pode levar um tempo para encorajar-se a retirar o bebê do colo e dar maior liberdade para que ele brinque no chão. Por isso, os primeiros contatos com a família são muito importantes para que se faça a avaliação inicial de cada bebê e que se defina por onde começar a abordagem.

Antes dos 3 meses

Antes dos 3 meses, onde colocar o bebê? Sugerimos que o atendimento possa ser feito com o bebê no colo do(a) cuidador(a) ou em um lugar que esteja bem apoiado, seja cama, cadeirinha ou carrinho, escolha esta que será feita pelo(a) cuidador(a). É fundamental que a família guie como deseja apresentar e estar com o bebê nos primeiros encontros, uma vez que

o vínculo com o(a) visitador(a) ainda está se constituindo. A intervenção nessa fase deve acontecer mais a partir da palavra e do toque do que de objetos. Em todos os momentos, a entrega do kit e a apresentação dos objetos à família e aos bebês deve ser pensada caso a caso, fazendo sentido na intervenção que vem sendo feita.

O foco é o corpo, o colo, a voz, o olhar. A intervenção é mais relacional do que material. Nesse momento, o uso do paninho pode entrar como primeiro objeto, com sutileza, delicadeza e leveza.

A ida para o chão

Quando os(as) cuidadores(as) começam a sentir-se mais seguros(as) e confiantes, é importante estimular, com delicadeza, que o bebê seja colocado no chão, sempre sobre uma superfície firme e confortável. Essa mudança, ainda que simples, abre um universo de novas possibilidades. No chão, o bebê tem maior liberdade para mover braços, pernas, cabeça e tronco, ampliando sua capacidade de explorar os objetos e de iniciar suas próprias ações. É no chão que ele descobre apoios, ajusta o equilíbrio, percebe distâncias, alcança o que deseja e experimenta diferentes maneiras de brincar, tudo a partir de suas iniciativas, sem condução direta do adulto.

Colocar o bebê no chão não é apenas uma troca de posição, é oferecer um território firme de descobertas. Ali, ele pode rolar, virar, estender o braço, puxar um objeto, levar à boca, bater, abandonar e retomar, movimentos essenciais para o desenvolvimento sensório-motor e para a construção de uma relação ativa com o ambiente. Para os(as) cuidadores(as), esse momento torna-se também uma oportunidade de observar, de aprender com o bebê e de fortalecer a confiança no seu modo singular de se desenvolver.

Quando o bebê já senta

Quando o bebê já consegue sentar de maneira estável, com a posição sentada conquistada por si próprio, abre-se um novo campo de possibilidades para a apresentação dos objetos. A oferta continua seguindo os princípios da simplicidade, acessibilidade e respeito ao ritmo do bebê. A grande mudança é que, sentado, o bebê possui maior amplitude de movimento dos braços e de rotações de tronco, além da possibilidade de escolher para onde direcionar o corpo, o que amplia sua autonomia de exploração.

Os objetos podem ser dispostos ao redor do bebê em um círculo mais amplo, permitindo que ele gire, incline-se, alcance e retome o equilíbrio por iniciativa própria. A variedade de objetos, sendo oferecida de modo contínuo e reduzido, preserva a qualidade da atenção e propicia a continuidade das ações. Portanto, a posição sentada não deve ser usada para aumentar a quantidade de estímulos: pelo contrário, ela convida o bebê a aprofundar suas investigações, seja batendo, empilhando, passando de uma mão à outra ou combinando objetos.

É importante posicionar os objetos ligeiramente afastados do corpo, de modo que o bebê possa decidir para onde ir e como alcançar o que quer. Esse espaço favorece que ele descubra novos apoios corporais, testes de alcance, rotações de tronco e movimentos de inclinar e voltar, todos essenciais para o desenvolvimento motor autônomo. O papel do adulto permanece o de observador atento, intervindo apenas quando necessário, recolocando um objeto dentro do campo de exploração se este se afastar demasiadamente ou ajustando o ambiente para que permaneça seguro.

Em síntese, ao bebê que já senta, oferecemos um ambiente que apoia a sua crescente autonomia, com objetos acessíveis, variedade enxuta, espaço suficiente para explorar e um adulto presente, mas não diretivo. Assim, a posição sentada torna-se uma posição rica para descobertas sensório-motoras, coordenação, criatividade e invenções que surgem do próprio desejo de agir, abrindo espaço para o brincar imaginativo.

Quando o bebê engatinha e já caminha

Quando o bebê passa a engatinhar e, posteriormente, a caminhar por iniciativa própria, o ambiente precisa se reorganizar para sustentar essa ampliação das possibilidades de exploração. O espaço deixa de ser apenas um local de apoio e torna-se um território de deslocamentos, escolhas e descobertas. Engatinhar e caminhar permitem ao bebê ir e vir, escolher caminhos, aproximar-se e afastar-se dos objetos, ampliando sua autonomia e sua relação com o ambiente.

Nessa fase, é fundamental que o espaço que o bebê irá circular seja seguro, previsível e organizado, com superfícies firmes, móveis estáveis e ausência de obstáculos perigosos, que possam representar algum risco. Um ambiente confiável permite que o bebê experimente diferentes formas de deslocamento, variações de apoio, mudanças de ritmo e ajustes de equilíbrio sem necessidade de contenção e intervenção constante do adulto.

Objetos que podem ser carregados, empurrados, puxados ou transportados de um lugar a outro ganham destaque, pois convidam o bebê a agir com intenção. Ao escolher para onde levar um objeto, como empurrá-lo ou quando abandoná-lo, o bebê coordena movimentos, testa sua força, percebe distâncias e organiza suas ações no espaço, fortalecendo a motricidade, o planejamento e a relação entre corpo, objeto e ambiente, apropriando-se de sua corporeidade.

O adulto permanece como presença atenta e disponível, garantindo a segurança do ambiente e observando as iniciativas do bebê, sem conduzir a brincadeira. As intervenções devem ser pontuais e quando necessárias, permitindo que o bebê experimente, tente novamente, ajuste seus movimentos e construa confiança em suas próprias capacidades.

Assim, ao bebê que engatinha e já caminha, oferecemos um ambiente que respeita seus ritmos, sustenta sua curiosidade e amplia sua autonomia, permitindo que o brincar livre se organize a partir do próprio desejo de explorar, movimentar-se e descobrir o mundo.

4.1.3 tatame: o espaço do encontro

Uma das funções do tatame é a de marcar simbolicamente o momento da visita (pode ser um tapete, um tecido ou uma esteira que demarque o espaço). Ele cria um pequeno cenário dentro da casa, simples, mas cheio de sentido.

O uso do tatame :

- organiza o espaço;
- propicia um espaço que acolhe o bebê;
- convida à exploração no chão;
- dá um “sinal” de que a visita começou.

Mesmo que o bebê nem sempre permaneça sobre o tatame, sua presença dá continuidade e previsibilidade às visitas. É como dizer “*aqui é o nosso momento juntos. Vamos preparar um espaço para isso.*” Mas usar o tatame não é apenas uma questão de organização, ele é um recurso fundamental para o desenvolvimento do bebê. **O tatame oferece uma superfície firme e segura que apoia o corpo, favorece a postura, dá estabilidade e permite que o bebê descubra seus movimentos com autonomia.** Ele ajuda a liberar tensões (corporais, do carrinho ou de superfícies moles) e convida o bebê a experimentar o corpo em relação ao chão, reconhecendo seus apoios, ampliando seus gestos, fortalecendo musculaturas e criando segurança postural.

O chão firme é um lugar de construção do corpo: é ali que o bebê rola, alcança, empurra, apoia, olha, conversa, descobre e inventa. Por isso o tatame é tão importante: ele não é apenas um cenário, mas um bom recurso para que o bebê explore, se mova e brinque livremente.

Também é importante reconhecer a realidade de muitas famílias. Em contextos de precariedade, nem sempre há um espaço disponível que seja firme e seguro. Há, também, muitos contextos em que os bebês passam grande parte do tempo em superfícies fofas (como cama ou sofá) que limitam o movimento ou em equipamentos como carrinho, cadeirinha ou andador. O tatame, e/ou um chão firme, abre uma possibilidade concreta e qualificada: cria uma área no chão onde o bebê pode estar apoiado, com liberdade para se mover e com a presença cuidadosa da família ou do(a) visitador(a). Em alguns casos, é possível propor colocar um cobertor embaixo do tatame, ou mesmo colocá-lo em cima da cama, construindo possibilidades reais de acordo com as condições do ambiente. Podemos, ainda, avaliar possibilidades de usá-lo em áreas ao ar livre, como no pátio ou até mesmo na pracinha ou no centro comunitário. O importante é criarmos um ambiente que favoreça o livre movimento de bebê.

A decisão sobre a posição em que o bebê será colocado no tatame depende da fase de desenvolvimento em que se encontra, e também do signifi-

cado que a família atribui a esse gesto. É essencial construir com ela essa decisão, explicar por que o brincar no chão é tão potente, escutar como ela percebe o corpo do bebê e convidá-la a experimentar.

As referências sobre a trajetória de posições construídas pelo bebê, quando lhe é possibilitado o movimento autônomo, foram apontadas neste documento, na seção de “Fundamentos e princípios teóricos”. Essas referências podem guiar a construção do plano singular de atendimento, no sentido de orientar quais as posições podem ser mais interessantes para colocar o bebê, sempre dialogando com a família sobre as possibilidades e benefícios.

4.1.4 Possíveis intervenções do(a) visitador(a)

As intervenções do(a) visitador(a) são gestos de cuidado, mediação e presença que ajudam bebês e cuidadores(as) a se conectarem. Cada ação, seja um comentário, um olhar, um ajuste no espaço, uma escuta ou uma pergunta, pode abrir caminhos para o desenvolvimento do bebê, para fortalecer vínculos e apoiar os adultos em suas funções de cuidado.

Por isso, a intervenção exige sensibilidade e intenção, o(a) visitador(a) não ocupa o lugar da família, mas cria condições para que ela se perceba capaz; não conduz o bebê, mas prepara um ambiente onde ele possa agir com autonomia. O vínculo do(a) visitador(a) com a família, a escuta e o acolhimento são a base para a construção compartilhada da intervenção. As intervenções listadas a seguir são possibilidades, e não configuram um roteiro fixo. Elas se sustentam na observação atenta, no reconhecimento das singularidades de cada família e no compromisso de apoiar, auxiliar a traduzir os vários significados dos gestos do bebê e fortalecer os vínculos que já existem.

Intervenções realizadas diretamente com os(as) cuidadores(as)

A intervenção junto aos(as) cuidadores(as) se fundamenta em uma escuta sensível e acolhedora, marcada pelo interesse genuíno em compreender como estão vivenciando a parentalidade, como se constituíram enquanto família e quais são suas potencialidades, desafios e modos de cuidado. Trata-se de uma postura ética de presença, respeito e não julgamento, que reconhece a singularidade de cada história e cria condições para que o(a) cuidador(a) possa se expressar com segurança.

Quando os(as) cuidadores(as) demonstram dificuldade em falar de si ou de suas experiências, o(a) visitador(a) pode utilizar perguntas disparadoras, sempre formuladas com delicadeza, como:

- Como têm sido estes primeiros dias (ou meses) com o bebê?
- Como vocês se constituíram como família?
- De que maneira o bebê entrou nessa história?
- Quem tem sido a rede de apoio da família? Como é sua participação?
- Existe alguma situação em que vocês se sentem inseguros(as) e gostariam de conversar?
- O que tem ajudado vocês a se sentirem mais confiantes no cuidado?

Essas perguntas não buscam respostas prontas, mas sim facilitar a abertura de caminhos para novas narrativas. Elas possibilitam refletir sobre sentimentos e emoções que possam surgir na difícil e delicada tarefa de estabelecimento e construção do vínculo cuidador(a)-bebê, favorecendo que o(a) visitador(a) compreenda o contexto familiar e apoie o(a) cuidador(a) de maneira mais adequada e singular.

Esclarecimento do papel do(a) visitador(a):

Algo simples, mas extremamente importante, é o(a) visitador(a) poder explicar para a família que ele(a) não está ali para atuar como fiscalizador(a), amigo(a), detentor(a) de todo o saber, nem como alguém que meramente identifica problemas e encaminha para a rede. É preciso, pouco a pouco, sinalizar à família que seu papel é diferente: é um(a) parceiro(a) da família no acompanhamento dos processos de desenvolvimento do bebê. Nesse sentido, isso deve ser compreensível para o(a) próprio(a) visitador(a): ele(a) não tem por objetivo resolver todos os problemas da família, mas sim apoiá-la a olhar, de forma especial e sensível, para o bebê em seu crescimento e desenvolvimento, além de buscar construir, junto com a rede de serviços, estratégias para assegurar direitos e proteção social.

Intervenções realizadas diretamente com o bebê

As intervenções realizadas diretamente com o bebê devem sempre partir de uma aproximação sensível, respeitosa e atenta às suas iniciativas. O(A) visitador(a) inicia buscando interação, estabelecendo contato olho no olho, conversando com o bebê e percebendo como ele responde. As brincadeiras face a face, simples e corporais, ajudam a fortalecer a comunicação e a presença compartilhada fornece segurança durante a intervenção. É fundamental, também, garantir oportunidades de movimento livre, organizando um ambiente seguro no chão e oferecendo poucos objetos acessíveis para que o bebê explore e descubra por si mesmo.

Quando necessário, o(a) visitador(a) pode apresentar um objeto, observando com cuidado como o bebê reage e como o(a) cuidador(a) participa dessa experiência. Parte importante do trabalho é traduzir para o(a) cuidador(a) aquilo que o bebê comunica através de olhares, gestos e movimentos, ajudando-o(a) a perceber sua importância na relação. Se o bebê convidar o(a) visitador(a) para brincar, ele(a) pode responder, mas sempre

devolvendo a experiência ao(à) cuidador(a), fortalecendo o vínculo entre ambos.

Na mediação da relação cuidador(a)-bebê, o(a) visitador(a) apoia o(a) cuidador(a) a perceber as competências da criança, seus sinais de interesse e a qualidade de suas próprias respostas. Pequenas validações ajudam a fortalecer a confiança parental, enquanto sugestões simples sobre o ambiente e as interações ampliam as possibilidades de encontro. Tudo isso sustentado por uma postura de observação antes da intervenção, garantindo que o bebê e a relação guiem o ritmo do trabalho.

Principais ações do(a) visitador(a):

- Buscar interação olho no olho e conversar com o bebê;
- Brincar face a face (esconde-achou);
- Garantir movimento livre em espaço seguro;
- Apresentar objetos com calma e observar reações;
- Traduzir gestos e sinais do bebê para o(a) cuidador(a);
- Apoiar sem substituir, devolvendo sempre ao(à) cuidador(a) o lugar de protagonismo no cuidado;
- Tratar o bebê como sujeito autônomo e potente e destacar competências de ambos, bebê e cuidador(a);
- Validar ações do(a) cuidador(a) e sugerir ambientes favoráveis;
- Observar antes de intervir;
- Oferecer modelo para a interação com o bebê;
- Sugerir ambiente e objetos adequados para o bebê;
- Observar;
- Escutar atentamente;

4.2 Intervenção grupal

A intervenção grupal busca criar espaços de convivência onde bebês e cuidadores(as) possam viver experiências de observação, escuta sensível e interação segura. Inspirada na abordagem Pikler, a proposta parte da confiança na competência do bebê, entendendo-o como sujeito ativo capaz de se desenvolver a partir da exploração autônoma e do movimento livre. Por isso, o adulto é convidado a observar antes de intervir, oferecendo uma presença atenta e respeitosa que sustenta a segurança afetiva da criança.

Os encontros são organizados como espaços de acolhimento e confiança para as famílias, que participam como parceiras no processo. Em vez de receber instruções diretas, são convidadas a experimentar um modo diferente de estar com o bebê: acompanhando sua iniciativa, reconhecendo suas descobertas e compartilhando dúvidas e reflexões em um ambiente sem julgamentos. O cuidado individualizado, a atenção plena e o respeito às singularidades familiares orientam toda a prática.

Nesse contexto, os(as) cuidadores(as) passam a ter um papel central na transformação de suas próprias rotinas, à medida que vivenciam, no dia a dia, os efeitos de um ambiente que favorece a autonomia do bebê e fortalece o vínculo. Ao observar o bebê agir com mais iniciativa e confiança, os(as) cuidadores(as) revisitam modos de organizar o espaço, de acompanhar as brincadeiras e de estar presentes, sem antecipar ações ou interferir. O papel das(os) educadoras(es)/mediadoras(es) é discreto e facilitador, criando condições para que a observação aconteça e oferecendo perguntas e reflexões que ampliem o olhar, sem conduzir ou corrigir.

Assim, a intervenção grupal se afirma como um espaço de aprendizagem compartilhada, onde bebês e adultos constroem relações mais conscientes, seguras e respeitosas.

4.2.1 Organização dos Grupos

Organizar os grupos é preparar um ambiente favorável e acolhedor para o encontro. **Quando reunimos bebês em momentos semelhantes de desenvolvimento, criamos um espaço onde cada gesto, cada olhar e cada descoberta pode aparecer com delicadeza e visibilidade, e onde a presença do outro amplia as possibilidades de atenção, curiosidade e aprendizagem.**

A distribuição dos bebês, o cuidado com o número de participantes e a presença de mediadoras(es) suficientes são condições para que o brincar

aconteça com plenitude, para que as famílias possam observar sem pressa e para que os bebês encontrem um ambiente que respeite seus tempos e potencialidades. **É nesse contexto que se revelam aprendizagens sutis: bebês que observam, esperam, imitam, se aproximam, se afastam e constroem, a seu modo, as primeiras experiências de convivência.**

Além disso, muitas famílias chegam acompanhadas de irmãos(ãs) maiores, que também demandam presença, significado e pertencimento. Criar um espaço para eles, com um(a) visitador(a) ou mediador(a) que lhes ofereça atenção e possibilidades próprias, contribui para que o encontro aconteça com harmonia. Jogos de mesa, materiais para expressão artística, cordas para pular, bambolês, tecidos e fantasias podem compor esse ambiente paralelo, garantindo que os(as) irmãos(ãs) participem sem interferir nos processos dos bebês, mas sintam-se incluídos(as), vistos(as) e legitimados(as).

Organizar os grupos é, portanto, cuidar da experiência: **tornar possível que cada encontro seja acolhedor, seguro e fértil para aquilo que os bebês inventam e revelam entre si**, além de criar um espaço onde cada composição familiar é reconhecida e acolhida em sua inteireza.

Sugestões para organização dos grupos:

- **Organizar as famílias em dois grupos, a serem atendidos em momentos distintos:**
- Grupo 1: bebês que não caminham (brincam de barriga para cima, para baixo, se arrastam ou engatinham);
- Grupo 2: bebês que já caminham.

Para crianças maiores (irmãos(ãs)):

- Pode-se montar um espaço separado no mesmo horário, com um adulto responsável;
- Caso queiram permanecer no grupo dos bebês, em um primeiro momento podem explorar materiais e os conhecerem, mas gradativamente podem ser orientados(as) a observar sem interferir, respeitando o ritmo dos menores.

Número de participantes:

- Sugere-se grupos menores (máx. 10 bebês) para garantir um acompanhamento atento pelas(os) mediadoras(es) (2 ou 3 por grupo).

Montagem do Espaço

As famílias devem se acomodar no chão ou em cadeiras ao redor do espaço central, de preferência que fiquem na altura das crianças. Isso é importante porque sinaliza, de forma concreta, o seu papel: acompanhar, observar e intervir quando necessário.

No centro, dispor:

- **Tatames** cobrindo a área de exploração;
- **Implementos motores** (rampas, plataformas, etc.) com distância entre si;
- **Objetos e materiais** dispostos em “ilhas”, também com espaço entre elas;
- Para bebês menores, colocar objetos próximos aos que estão deitados, de modo a favorecer a exploração autônoma.



Espaços ao ar livre

Além dos espaços internos de convivência, sempre que possível é fundamental que os encontros com bebês e familiares também aconteçam ao ar livre. A natureza oferece um ambiente rico em estímulos suaves e variados, luzes que mudam, sombras que dançam, sons de vento, pássaros e água, texturas do chão, sensações do ar e das mudanças de temperatura. Esses elementos convidam o bebê a ativar sua sensorialidade e corporeidade de maneira espontânea, favorecendo descobertas que dificilmente emergem em ambientes fechados.

Na natureza, o movimento livre ganha novas possibilidades, a curiosidade desperta com mais intensidade e o corpo responde de forma integrada ao mundo ao redor. Para as famílias, estar na natureza amplia a qualidade da presença, desacelera e abre espaço para uma observação mais atenta, fortalecendo os vínculos e aprofundando a experiência compartilhada.

Assim, incluir o lado de fora como cenário dos encontros é ampliar o cuidado, enriquecendo o desenvolvimento dos bebês e a relação entre adultos e crianças, além de resgatar o direito das crianças usufruírem dos espaços ao ar livre e do contato com a natureza.



Uso do Celular e Registros

Orientar os(as) cuidadores(as) a evitar o uso de celulares durante o encontro:

- Ressaltar a importância do olhar atento e validante para o brincar dos bebês;
- Se desejarem, podem fazer registros ao final do encontro.

Caso a equipe deseje realizar registros:

- Definir uma única pessoa para fotos/vídeos;
- Informar às famílias previamente sobre essa pessoa e a finalidade do registro;
- Manter registro de presença, com nome e idade do cuidador (a).

Tempo de Duração

- Uma hora, podendo se encerrar um pouco antes, em 45 minutos;
- Caso os bebês comecem a cansar, podem ir para o colo dos familiares enquanto o grupo segue. Da mesma forma, caso precisem ser alimentados ou trocados, o espaço deve oferecer condições para que isso ocorra;
- Caso os bebês precisem mais do colo, este pode ser um momento interessante para conduzir o grupo no formato de roda de conversa com os(as) cuidadores(as).

O que não fazer

- O grupo não é sobre as(os) mediadoras(es) e as(os) visitadoras(es) brincarem com os bebês;
- Não é sobre ensinar a brincar ou corrigir as famílias;
- Não é sobre comparar os bebês.

O foco é

- Reparar no que os bebês fazem, e não naquilo que não conseguem fazer;
- Acolher o bebê e o liberar para que possa voltar a brincar;
- Criar um ambiente para o brincar livre;
- Registrar e nomear as interações, pesquisas e explorações dos bebês.

4.3 Formação das equipes

A formação é uma etapa fundamental da intervenção. É nela que se introduzem os princípios que sustentam o trabalho com bebês e suas famílias e se estabelecem as bases conceituais e metodológicas que guiarão as ações dos(as) visitantes(as), monitores(as) e equipes técnicas, no caso da intervenção ocorrer via PIM e/ou Criança Feliz. Independentemente disso, recomenda-se que todos(as) os(as) profissionais que atuam diretamente com bebês e famílias — seja no PIM, no Criança Feliz ou em outras iniciativas locais — participem dessa formação, seja como parte da formação inicial que sustentará o início da intervenção, seja como formação continuada para equipes que já estão em atuação.

Especificamente no Rio Grande do Sul, estado ao qual o PIM é vinculado, também recomenda-se que alguns princípios da intervenção aqui proposta sejam inseridos na formação inicial EAD promovida pelo PIM Estadual, por meio da plataforma E-PIM, como forma de sensibilização inicial de qualquer trabalhador(a) que atue na política. Essa formação EAD, porém, não substitui a formação que deve ser realizada localmente, de forma presencial, conforme sugestões que seguem.

O formato de referência da formação envolve **12 horas formativas**, distribuídas em dois encontros presenciais, cujos focos são:

Encontro 1 – O ambiente suficientemente bom para o bebê: as relações cuidador(a)-bebê.

Encontro 2 – O ambiente suficientemente bom para o bebê: o desenvolvimento do brincar.

O roteiro completo desses encontros, tal qual aplicado no projeto que deu origem a este documento, segue abaixo:

Roteiro metodológico do encontro 1

Momento 1: Apresentação de formadores e participantes e contextualização geral do projeto.

Momento 2: Dinâmica de aquecimento aos temas da formação, por meio de atividade envolvendo “Mitos e verdades”.

Momento 3: Alinhamento teórico

- Sensibilizando ao tema do encontro por meio da leitura do livro infantil “Olha olha”;
- Reflexão sobre os impactos das enchentes nos bebês e famílias;
- Análise conceitual envolvendo os temas “necessidades essenciais dos bebês” e “relações cuidadores-bebês”.

Momento 4: Atividade prática sobre as modalidades de intervenção dos visitantes nas relações cuidadores-bebês.

Roteiro metodológico do encontro 2

Momento 1: Dinâmica de aquecimento aos temas da formação, por meio de momento brincante com os participantes.

Momento 2: Alinhamento teórico

- Reflexão inicial sobre os determinantes do desenvolvimento infantil e sobre a importância do brincar na primeiríssima infância;
- O desenvolvimento psicomotor dos 0 aos 3 anos e a importância da seleção criteriosa das materialidades que sustentam o brincar em cada fase.

Momento 3: Atividade prática (estudo de caso e role play) sobre a intervenção individual com bebês e famílias com foco no desenvolvimento psicomotor e no brincar.

Momento 4: Atividade prática sobre a intervenção grupal com bebês e famílias.

Os materiais orientadores, apresentações e recursos complementares utilizados originalmente pelas formadoras estão disponíveis aqui. Em cada encontro, recomenda-se utilizar múltiplos recursos didáticos, tais como slides, vídeos, literatura infantil e trechos de documentários, que possam ser utilizados como disparadores para a reflexão e aprofundamento dos temas. A análise coletiva desses materiais permite que os(as) profissionais conectem teoria e prática, ampliando a sensibilidade para observar os bebês e compreender seus gestos, ritmos e formas de expressão.

Na formação de profissionais que trabalham com bebês e famílias, além dos saberes teóricos e das práticas que estruturam o trabalho, é igualmente importante incluir a dimensão lúdica como parte do percurso formativo. Momentos de brincadeira, exploração e leveza vividos coletivamente durante a formação criam um ambiente de confiança, afeto e abertura entre os participantes. Ao mesmo tempo, essas experiências conectam cada profissional a sua própria infância, ativando memórias que ampliam a sensibilidade para compreender o brincar das crianças. Assim, tanto no coletivo quanto no nível pessoal, o lúdico favorece um olhar mais delicado sobre como os bebês se comunicam, experimentam o mundo e constroem vínculos a partir do corpo e da ação espontânea. Essa aproximação afetiva fortalece práticas mais cuidadosas, atentas e coerentes com o desenvolvimento infantil.

Nessa direção, as reflexões do professor João Amado (2017), especialmente ao tratar da *epistemologia da saudade*, iluminam o valor dessa dimensão sensível. Para o autor, a saudade é um modo de conhecer: um convite para revisitar a infância e reencontrar nela sentidos profundos que sustentam o brincar. Ele afirma que, sem saudade, não é possível reviver nem assegurar a presença viva do brincar na vida das crianças. Quando a formação acolhe esse movimento interno de retorno, abre-se um espaço onde teoria, prática e memória se entrelaçam, permitindo que educadores(as) se aproximem do universo infantil com mais autenticidade. Assim, proteger o brincar dos bebês e fortalecer a relação brincante

com seus(uas) cuidadores(as) torna-se também um gesto de reconexão consigo mesmo.

Além disso, as atividades práticas são parte estruturante da formação. Sugere-se organizar os participantes em pequenos grupos e propor a discussão e a encenação de situações inspiradas em casos reais do trabalho com bebês e famílias. No primeiro encontro, cujo foco são as relações cuidadores(as)-bebê, cada grupo recebe um caso e é convidado a criar uma cena que represente como seus integrantes conduziriam aquela situação, considerando os princípios teóricos trabalhados. Essa dinâmica favorece a elaboração conjunta, a troca de experiências e a internalização das premissas do projeto de maneira viva e criativa.

No segundo encontro, dedicado ao brincar, também recomenda-se a encenação a partir de casos, solicitando que as equipes selecionem materiais do kit de brincar que podem ser pertinentes para cada bebê, considerando sua faixa etária e aspectos de seu desenvolvimento. Já para vivenciar a intervenção grupal, é recomendável incluir uma experiência prática na qual o espaço físico é previamente organizado pelas(os) formadoras(es) com os materiais do kit coletivo. A partir disso, o convite às equipes é imaginar, observar e analisar como os bebês e seus(as) cuidadores(as) poderiam agir naquele ambiente: o que fariam, que movimentos surgiriam, quais interações poderiam emergir. Após essa leitura inicial, discutem-se as premissas de mediação do brincar e o papel dos(as) profissionais na organização do espaço, na observação atenta e na sustentação das relações cuidador(a)-bebê em situação coletiva.

Alguns pontos de atenção no que diz respeito à formação envolvem:

- A importância de se criar um ambiente de confiança durante as formações, de modo que as equipes sintam-se seguras e tranquilas para poderem vivenciar as atividades práticas propostas, sem medo de julgamento e abertas para reflexões. Nesse sentido, antes de iniciar os encontros e também ao introduzir as atividades práticas, é fundamental falar sobre estes aspectos com as equipes, pedindo o respeito de todos(as) e lembrando que o objetivo destas atividades é contribuir com os processos formativos e com a qualificação das práticas voltadas aos bebês e suas famílias;
- Os(as) formadores(as) devem ser acolhedores(as) e valorizar as expressões, dúvidas, comentários e práticas das equipes, seja ao longo dos diálogos, seja nos momentos de atividades práticas. Porém, ao mesmo tempo, devem ser capazes de indicar caminhos alternativos para as práticas, de acordo com a teoria de base do projeto, buscando ampliar o repertório das equipes e eventualmente ajudá-las a transformar suas concepções;
- É altamente recomendável que os momentos formativos possam envolver profissionais de diferentes áreas e setores, de modo que possam

pensar juntos(as) sobre o bebê e atuar para a promoção de seu desenvolvimento. Quando isso acontecer, porém, é necessário um cuidado para que a intersectorialidade possa se constituir, no sentido de unir e valorizar diferentes visões e buscar a integração e a colaboração na atuação. Por exemplo, parcerias podem se constituir para realização conjunta de intervenções individuais ou grupais e/ou para utilização de espaços físicos visando realizar as atividades grupais; da mesma forma, profissionais podem colaborar no sentido de ajudar a identificar famílias com perfil para a realização da intervenção, etc.

- Sabe-se que 12 horas de formação não são suficientes para transformar concepções e práticas, muitas vezes já estabelecidas culturalmente. Mudar a forma como vemos o bebê, de um lugar de objeto para um lugar de sujeito, requer tempo e vivências na prática. Nesse sentido, é importante considerar que, mesmo com a formação, as equipes, quando do início das intervenções, precisarão seguir sendo acompanhadas e convocadas à reflexão. Daí a importância da supervisão, cujas premissas serão apresentadas a seguir.

Por fim, é importante ressaltar que as temáticas dessa formação devem ser incorporadas de maneira contínua nos processos formativos municipais. Podem compor parte da formação inicial de novos profissionais que ingressam no PIM, Criança Feliz ou outros serviços destinados ao atendimento de bebês e suas famílias, ou ser retomada periodicamente como formação continuada, sobretudo quando houver renovação da equipe ou quando o município desejar fortalecer sua atuação com a primeiríssima infância. O mais importante é que os princípios apresentados permaneçam vivos na prática das equipes e orientem o trabalho cotidiano de cuidado, de vínculo e de brincar com os bebês e suas famílias.

4.4 Supervisão das equipes

A supervisão é uma etapa estruturante da intervenção. Ela funciona como um espaço coletivo de elaboração e reflexão sobre a prática, sustentando as equipes nos desafios, dúvidas e conquistas que emergem no cotidiano do trabalho com bebês e suas famílias. Embora alguns encontros se dediquem a pensar em um único caso, a supervisão é sempre vivida como experiência grupal: aquilo que um bebê e sua família ensinam costuma iluminar o trabalho de todos(as). Uma estratégia interessante é privilegiar a discussão de casos que são bastante rotineiros, isto é, que possuem elementos que se assemelham com vários outros e, também, casos bastante complexos, que desafiam a rede e a equipe. Isso permite a ampliação de repertórios práticos para a intervenção alinhada com os princípios da abordagem.

O propósito central da supervisão é revisitar os princípios da intervenção à luz das situações reais vividas nos atendimentos individuais e coletivos. Esse movimento qualifica o olhar das equipes, ajuda a tomar decisões mais fundamentadas e fortalece os vínculos profissionais, tão necessários em contextos de alta vulnerabilidade. A supervisão, por isso, não é apenas técnica: ela também oferece um espaço protegido de apoio emocional para os profissionais, que frequentemente lidam com situações complexas, exigentes e, por vezes, dolorosas.

Recomenda-se que as supervisões sejam semanais ou, no máximo, quinzenais, com duração aproximada de duas horas. No caso de a intervenção ocorrer no âmbito do PIM e/ou Criança Feliz, participam da supervisão os(as) visitantes(as) envolvidos na intervenção, o(a) monitor(a)/supervisor(a) responsável e, sempre que possível, o Grupo Técnico Municipal (GTM). O(A) monitor(a)/supervisor(a) e o GTM são os responsáveis por mediar a supervisão. A presença do GTM é fundamental para integrar a supervisão às práticas institucionais do município e fortalecer o alinhamento técnico do trabalho. Já no caso da intervenção ser realizada por meio de outros serviços/programas, recomenda-se que dela participem os(as) profissionais responsáveis pelos atendimentos diretos aos bebês e suas famílias e que se definam outros(as) profissionais, com formação e expertise adequadas aos temas da intervenção, como mediadores(as) da supervisão.

Sugere-se que a supervisão inicie com um momento de escuta sensível. Recomenda-se incluir um ritual permanente de abertura, como a pergunta **“o que te encantou com os bebês nesta semana?”**. Essa prática amplia a percepção sobre as pequenas conquistas dos bebês e fortalece a cultura de reconhecimento dentro das equipes. Perguntas abertas e rituais de início e fechamento contribuem para criar um ambiente acolhedor, favorecer a circulação da palavra e sustentar um clima de confiança.

Para que a supervisão apoie de fato o trabalho, são necessários critérios claros para registro e acompanhamento dos casos. No projeto, utilizamos como base para a organização destes registros um instrumento já utilizado no PIM, intitulado **“Plano Singular de Atendimento”**, por meio do qual, a partir do contexto de cada família, são traçados os objetivos e as ações que serão desenvolvidas durante o atendimento pelo PIM. Embora este instrumento seja usado para planejamento das visitas, nos pareceu útil tomá-lo também como parâmetro para que os(as) visitantes(as) organizassem seu relato na ocasião das supervisões. Nesse sentido, apenas acrescentamos algumas questões que nos pareceram oportunas, considerando as especificidades que envolvem o trabalho com bebês e suas famílias, a saber: como observam a qualidade das interações entre cuidadores(as) e o bebê? Como são os espaços e experiências de brincar do bebê? De que modo a família foi afetada pelas enchentes? De que modo a enchente afetou o ambiente de desenvolvimento do bebê?

Para organizar seu relato, é fundamental que cada visitante(a) mantenha anotações consistentes das visitas, centradas no bebê e na relação cui-

dador(a)-bebê, que envolvam: movimentos observados no bebê, reações à apresentação do kit de brincar individual, qualidade do vínculo, necessidades emocionais e contextuais da família, bem como os sentimentos despertados no(a) próprio(a) visitador(a) durante o contato com a família (tanto os positivos — ex. encantamento com as ações do bebê, como em relação às interações estabelecidas entre cuidadores(as) e bebê; quanto os negativos — impotência, pena, culpa, desgosto).

Quando pertinente e autorizado pelas famílias, pequenos vídeos podem ser apresentados nas supervisões, visando a reflexão sobre o caso, sempre de forma ética, cuidadosa e não intrusiva. Essa é uma estratégia muito potente para, no coletivo, ampliar a capacidade de observação dos bebês, suas posturas, explorações, relação com cuidadores(as) e, também, efeitos e reverberações da intervenção.

A cada encontro, um(a) ou dois(uas) visitadores(as) são responsáveis por apresentar casos. O grupo analisa registros escritos, relatos orais e, ocasionalmente, vídeos. A supervisão revisita escolhas metodológicas, discute alternativas, identifica pontos fortes e define encaminhamentos. Também, algumas supervisões devem ser dedicadas a apoiar o planejamento e a análise das intervenções grupais, priorizando aspectos como a qualidade das experiências de brincar a partir da forma com que o espaço e os materiais foram disponibilizados, as reações e interações realizadas pelos(as) cuidadores(as), as mediações realizadas pelos(as) profissionais responsáveis por conduzir o grupo, etc.

O monitor(a)/supervisor(a), quando o projeto é realizado via PIM e/ou Criança Feliz, tem papel central na sustentação das supervisões. Cabe a ele(a) garantir que os encontros ocorram, esclarecer seu propósito e organizar quem apresentará cada caso. Também é sua atribuição sustentar os acordos coletivos (respeito às falas, escuta interessada, clima de aprendizagem) e “ler” as dinâmicas grupais, interpretando e manejando silêncios, resistências ou conflitos em diálogo com o(a) supervisor(a).

O GTM, ao participar das supervisões, desempenha sua função de educação permanente das equipes. Contribui tecnicamente para a análise dos casos, qualifica a implementação dos princípios do projeto e se apropria da realidade viva do trabalho do PIM no território. Sua presença fortalece a continuidade institucional da intervenção.

No nível estadual, o Grupo Técnico Estadual (GTE) deve conhecer profundamente as diretrizes da intervenção para compreender como essa metodologia pode reverberar na política pública. Essa apropriação permite que o GTE atue como multiplicador nas regiões e, eventualmente, possa criar espaços para escuta e orientações aos(as) profissionais que realizam as supervisões nos municípios.

Pontos de atenção em relação às supervisões:

A experiência acumulada mostra que alguns desafios tendem a emergir durante o ciclo de supervisão, tendo em vista que esses momentos não fazem parte da cultura de todas as equipes. A realização de momentos com esta natureza precisa ainda ser bastante estimulada, para que a supervisão seja um momento de qualificação e apoio mútuo dos(as) trabalhadores(as). Antecipá-los ajuda a fortalecer o processo:

- **Baixa adesão ou engajamento das equipes:** pactuar desde o início a relevância da participação e retomar periodicamente os acordos coletivos;
- **Registros frágeis ou genéricos:** orientar para registros detalhados centrados no bebê e revisar periodicamente a qualidade dos documentos no grupo;
- **Desafios logísticos com kits de brincar:** manter controle de entrega e reposição e reforçar o uso adequado dos materiais. Por vezes, há uma resistência das equipes na entrega dos kits, por entenderem que não serão cuidados e/ou que deveriam ser de uso exclusivo do(a) profissional. Refletir sobre isso com a equipe é um aspecto fundamental. Por exemplo, é comum que, em algumas famílias, os materiais do kit deixem de estar disponíveis e acessíveis ao bebê, se percam, se transformem ou sejam incorporados pela rotina cotidiana da família. Nessas situações, é fundamental retomar o kit a cada encontro, reafirmando seu sentido e reconstruindo-o com o que a família tem em casa. Solicitar uma bacia, improvisar um chocalho com garrafa pet e grãos, usar tampas, tecidos, potes, caixas ou outros objetos cotidianos são estratégias que reforçam a potência do brincar livre e valorizam a cultura material das famílias. Esse movimento ajuda cuidadores(as) a reconhecerem que não é o objeto específico que importa, mas a experiência que ele possibilita, fortalecendo a autonomia, a criatividade do bebê e a continuidade da intervenção dentro do contexto real de cada lar;
- **Dificuldades metodológicas:** revisitar constantemente a teoria, retomar vídeos, analisar casos exemplares e propor ajustes durante a supervisão;
- **Contextos de alta vulnerabilidade ou violência:** sustentar acolhimento emocional à equipe e realizar articulações com CRAS, Conselho Tutelar e rede de proteção;
- **Rotatividade de visitantes:** instituir processos permanentes de formação inicial e supervisão para integrar rapidamente novos profissionais e orientá-los quanto aos princípios e práticas esperados na intervenção com bebês e suas famílias.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência sistematizada neste documento evidencia que atuar com bebês e suas famílias exige, antes de tudo, uma mudança de perspectiva: reconhecer o bebê como sujeito de direitos, de iniciativas e de necessidades próprias. Esse reconhecimento, embora amplamente defendido no campo da primeira infância, ainda encontra obstáculos na prática cotidiana das políticas públicas, onde os bebês seguem, muitas vezes, ocupando um lugar secundário frente a outras demandas consideradas mais urgentes ou visíveis.

Um dos principais desafios na implementação da proposta apresentada diz respeito à invisibilização dos bebês nas práticas institucionais. Não raro, as ações voltadas às famílias concentram-se nos adultos ou nas crianças maiores, deixando em segundo plano as experiências corporais, emocionais e relacionais dos bebês. Tornar essas experiências visíveis exige sustentar um olhar que valorize o brincar, o movimento livre, os gestos e as iniciativas do bebê como dimensões centrais do desenvolvimento, o que demanda uma mudança de perspectiva no cuidado dos bebês e, ainda, o investimento contínuo em formação e acompanhamento das equipes.

Outro desafio recorrente está relacionado à complexidade dos territórios e das condições de vida das famílias, marcadas por desigualdades sociais, precarização do trabalho, fragilidade das redes de apoio e, muitas vezes, por vivências acumuladas de vulnerabilidade. Esses contextos exigem intervenções sensíveis que ampliem o olhar e a escuta, evitando leituras simplificadas ou centradas no déficit e que reconheçam tanto as dificuldades quanto às potências presentes nas relações entre cuidadores(as) e bebês. Para as equipes, isso implica sustentar práticas sensíveis, contextualizadas e éticas, que não se limitem à aplicação de protocolos, mas que se construam no encontro com cada família.

A implementação do projeto também evidenciou a importância de cuidar de quem cuida. Profissionais que atuam diretamente com bebês e famílias lidam cotidianamente com situações de alta complexidade emocional, o que torna indispensável a existência de espaços regulares de supervisão e reflexão coletiva. Mais do que um dispositivo técnico, a supervisão mostrou-se fundamental para acolher angústias, elaborar desafios, alinhar princípios e fortalecer uma cultura de aprendizagem compartilhada no interior das equipes.

Apesar desses desafios, os ganhos observados ao longo da implementação da proposta são expressivos e apontam caminhos promissores para os municípios. Destaca-se, em primeiro lugar, a qualificação do olhar sobre os bebês, que se traduz em mudanças concretas nas práticas: maior valorização do movimento livre, do brincar espontâneo, maior reconhecimento e tolerância para suportar e entender os ritmos dos bebês e ampliação da observação atenta das iniciativas infantis; reorganização dos espaços de atendimento; redução de intervenções excessivamente direti-vas; fortalecimento dos vínculos entre cuidadores(as) e bebês.

Outro ganho relevante refere-se ao fortalecimento da atuação das equipes no território, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria, prática e reflexão. A combinação entre formação inicial, acompanhamento contínuo e supervisão favorece maior segurança técnica, coerência metodológica e capacidade de leitura crítica das situações vividas no território. Para os municípios, isso representa a possibilidade de qualificar políticas já existentes, como programas de visita domiciliar ou ações intersetoriais voltadas à primeira infância, sem a necessidade de criar estruturas paralelas.

Essa publicação se origina de uma experiência em contexto de emergência climática, refere-se à experiência vivida por ocasião da maior enchente que o estado do Rio Grande do Sul já registrou e que teve enorme impacto nos territórios onde a intervenção ocorreu, e chama a atenção para a necessidade de intervenções sensíveis com bebês e suas famílias para o contexto de crise e, também, para o de recuperação. Porém, esperamos que a publicação possa inspirar, também, outras ações estruturadas para atuar em contextos de vulnerabilidade. Colocar os bebês na centralidade das respostas e nas práticas das políticas públicas, seja no cotidiano das políticas sociais, seja em momentos de crise, é um compromisso ético e político que fortalece não apenas o desenvolvimento infantil, mas também a construção de territórios mais sensíveis, protetivos e sustentáveis. Espera-se que este documento inspire gestores(as), equipes e formuladores(as) de políticas públicas a reconhecer que, mesmo em cenários desafiadores, é possível e necessário criar ambientes suficientemente bons para que as crianças possam, desde o começo da vida, não apenas sobreviver, mas também prosperar.



REFERÊNCIAS

AMADO, J.; ALMEIDA, A. C.; SANTOS, E. J. R. **A saudade como fator de investigação da atividade lúdica tradicional: epistemologia da saudade.** In: ALMEIDA, A. C. et al. (org.). **Brincar: dos conceitos às práticas.** Coimbra: Offsetarte Artes Gráficas Ltda, 2019. p. 16-22.

AUCOUTURIER, Bernard. **El juego, una creación del niño.** Conferencia de B. Aucouturier en el Guggenheim, Julio de 2007. in: Cuadernos de Psicomotricidad. Disponível em: <https://escvpsicomotricidad.com/articulos-entrevistas/>

BRASIL. Ministério da Cidadania; Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). **Diretrizes para a atuação da política de assistência social em contextos de emergência socioassistencial.** Brasília, DF: SNAS, 2021.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler.** Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2008.

GERHARDT, S. **Por que o Amor é Importante - Como o Afeto Molda o Cérebro do Bebê.** Editora: GRUPO A EDUCAÇÃO SA, 2016.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

LEITE, Paula Daudt Sarmento; CHWARTZMANN, Beatriz; MARTINI, Iva-nosca. **A matriz da resiliência.** In: Psicologia e Resiliência, Ed Zagodoni, 2021.

MACEDO SOARES, Suzana. **Vínculo, movimento e autonomia.** Educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Alice; CHIMELLO, Liamara. “Em que sentido conhecer o processo de desenvolvimento das crianças pode ajudar a tornar a Educação Infantil mais inclusiva?” In: MARTINS, Gabriela Dal Forno; ROZEK, Marlene; STERNBERG, Priscilla Wagner (Orgs.). **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2019. p.78.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRELLES, Renata. **Território do Brincar: um documentário.** Instituto Alana, 2015.

PATRICIO, Solange Frid; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Por um cuidado suficientemente bom na primeira infância: algumas reflexões.** Cadernos de psicanálise, Rio de Janeiro, v. 42, n. 43, p. 265-284, dez. 2020.

Pikler, Emmi. **Moverse en libertad.** Desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 2012.

REPI-RS. Princípios e diretrizes para a atuação com a primeira infância em situações de emergência. Porto Alegre, 2024. Com apoio da United Way e da Rede Nacional Pela Infância.

REPI-RS. Pontos-chave para o cuidado aos bebês e suas famílias nos abrigos temporários. Rio Grande do Sul, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. ATENÇÃO À SAÚDE EMOCIONAL DE CRIANÇAS AFETADAS POR SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA. 2023. Disponível em <https://pim.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202406/19141937-2023-atenc-ao-a-saude-emocional-de-criancas-afetadas-por-situacoes-de-emergen-cia.pdf>

SERRANO, Ana Maria; PEREIRA, Ana Paula; CARVALHO, Maria Leonor. **Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida: família e comunidade.** Psicologia, v. 17, n. 1, p. 65-80, 2003.

SZANTO, F. Agnés. **Una mirada adulta sobre el niño en acción.** El sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2014.

TARDOS, Anna. **El adulto y el juego del niño.** Barcelona: Octaedro, 2014.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** São Paulo, UBU, 2019.

WINNICOTT, Donald. **Da pediatria à psicanálise.** Obras escolhidas. Rio de Janeiro, IMAGO, 2000.

Realização



Apoio



Organizações parceiras

