

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE RELACIONADAS
AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS
ANOS DE IDADE NO AMBIENTE DA CRECHE**

CURITIBA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CAROLINA SANTOS SOEJIMA

**ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE RELACIONADAS
AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS
ANOS DE IDADE NO AMBIENTE DA CRECHE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Temática Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: *Prof^a Dr^a Maria Augusta Bolsanello*

CURITIBA

2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à orientadora, Prof^ª Dr^ª Maria Augusta Bolsanello, que permitiu a concretização desse sonho e conduziu, com sabedoria e carinho, a pesquisa aqui apresentada.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e da defesa, Prof^ª Dr^ª Lidia Weber, minha orientadora do mestrado e quem me apresentou à pesquisa de uma forma encantadora. Prof^ª Dr^ª Sílvia Koller, Prof^ª Dr^ª Marynelma Garanhani e Prof^ª Dr^ª Maria Amélia Almeida, que com apontamentos e sugestões contribuíram substancialmente à pesquisa.

A Capes pelo apoio financeiro e a minha colega de turma, Tânia, pelo apoio psicológico nesses quatro anos de estudos.

Igualmente, agradeço aos que acompanharam essa trajetória ao meu lado pelos bastidores. Especialmente ao meu marido, companheiro incansável, incentivador e amável e aos meus pais, que sempre me depositaram muita confiança e credibilidade.

Ainda aos que acompanharam pelos bastidores, agradeço aos meus irmãos, amigos e familiares, que através de uma palavra, apoio, carona e carinho contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS.....	III
SUMÁRIO.....	IV
LISTA DE TABELAS	VI
LISTA DE GRÁFICOS	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa e Abordagem do Problema	1
1.2 Objetivos	10
1.3 Definição de Termos	11
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 O Desenvolvimento da Criança nos Três Primeiros Anos de vida	13
2.2 A Instituição Creche e a Criança de Zero a Três Anos de Idade	20
2.3 A Estimulação Precoce como Prevenção para a Criança na Creche ..	29
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	34
3.1 Campo de Estudo	34
3.2 Primeira Etapa da Pesquisa	36
3.3 Segunda Etapa da Pesquisa	42
3.4 Terceira Etapa da Pesquisa	45
3.5 Procedimentos de Análise dos Dados	47
3.6. Aspectos Éticos da Pesquisa	49

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
Parte I: Aplicações das Escalas Bayley II	50
Parte II: Entrevista com as Educadoras	72
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	77
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	95
Anexo A: Modelo de Informe de Consentimento dos Pais	96
Anexo B: Modelo de Informe de Consentimento das Educadoras	98
Anexo C: Roteiro de Entrevista às Educadoras	100
Anexo D: Intervenção em Estimulação Precoce	102
Anexo E: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	126

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Idade Equivalente de Desenvolvimento, Mental e Motora, segundo a primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, das crianças de zero a 11 meses de idade 51
- Tabela 2: Idade Equivalente de Desenvolvimento, Mental e Motora, segundo a primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, das crianças de 12 meses a 23 meses de idade 53
- Tabela 3: Idade Equivalente de Desenvolvimento, Mental e Motora, segundo a primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, das crianças de 24 meses a 36 meses de idade 55
- Tabela 4: Comparação das duas aplicações das Escalas Bayley das crianças que apresentaram defasagem e que participaram da intervenção em estimulação precoce 59
- Tabela 5: Comparação do Progresso das crianças de zero a três anos de idade com defasagem e que participaram da intervenção em estimulação precoce 60
- Tabela 6: Comparação das duas aplicações das Escalas Bayley das crianças que apresentaram defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce 63
- Tabela 7: Comparação do Progresso das crianças de zero a três anos de idade com defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce 64
- Tabela 8: Comparação das duas aplicações das Escalas Bayley das crianças que não apresentaram defasagem 67
- Tabela 9: Comparação do Progresso das crianças de zero a três anos de idade sem defasagem 68

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Comparação das médias da escala mental nas duas aplicações da Bayley das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce 61
- Gráfico 2: Comparação das médias da escala motora nas duas aplicações da Bayley das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce 62
- Gráfico 3: Comparação das médias da escala mental nas duas aplicações da Bayley das crianças com defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce 65
- Gráfico 4: Comparação das médias da escala motora nas duas aplicações da Bayley das crianças com defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce 66
- Gráfico 5: Comparação das médias da escala mental nas duas aplicações da Bayley das crianças sem defasagem 69
- Gráfico 6: Comparação das médias da escala motora nas duas aplicações da Bayley das crianças sem defasagem 70

Soejima, C. S. **Atenção e estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche.** Curitiba, 2008. 126 páginas. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Paraná.

A presente pesquisa pretendeu verificar o desenvolvimento das crianças de zero até três anos de idade que permaneciam tempo integral na creche pública e observar se ocorriam defasagens no seu desenvolvimento devido, principalmente, à falta de estimulação. Estimulação essa, muitas vezes referida pelos pais como determinante na escolha da creche, mas que, no entanto, não condiz com o referenciado pela literatura, quando esta salienta defasagens no desenvolvimento de crianças que permanecem em tempo integral na creche. Além disso, os fatores pré, peri e pós-natais que servem de referência para a indicação de risco ao desenvolvimento e, portanto, para a indicação de atenção especial, passam a ter frequência e incidência tão altas, junto à população de baixa renda, que justificam procedimento de acompanhamento do desenvolvimento na primeira infância. Para tanto: a) 63 crianças foram avaliadas por meio das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II e 37 apresentaram defasagem em ambas as escalas do instrumento, mental e motora; b) 20 das 37 crianças que apresentaram defasagem foram sorteadas para participarem da Intervenção em Estimulação Precoce; c) amostras dos três grupos de crianças foram sorteadas para serem submetidas à segunda aplicação das Escalas Bayley, ou seja, 15 crianças com defasagem e participantes da intervenção em estimulação precoce, 15 crianças com defasagem e não participantes da intervenção em estimulação precoce e, finalmente, 15 crianças sem defasagem. Concluiu-se, a partir da diferença entre as médias da primeira e da segunda aplicação da Bayley, as quais atingiram valores estatisticamente significativos, o maior desenvolvimento das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce em detrimento às demais. Além disso, as educadoras das crianças foram entrevistadas, visando identificar o conhecimento delas sobre o desenvolvimento de seus alunos. Elas alegaram terem aprendido teorias sobre desenvolvimento infantil na graduação, mas não conseguem trabalhar com elas no seu cotidiano na creche. Assim, a falta de uma dimensão educativa, prática e funcional, nos objetivos da creche e a separação das funções de cuidar e educar, podem estar contribuindo para a ausência de estimulação adequada à criança.

ABSTRACT

Soejima, C. S. **Attention and early stimulation in the development of children from zero to three years of age in the nursery school.** Curitiba, 2008. 126 pages. Doctorate thesis submitted to the Federal University of Parana.

This research sought to check the development of children up to three years of age who remained full time in public nursery schools, and to check for the existence of discrepancies between the expected and the achieved developments, mainly due to the lack of stimulation. Stimulation is often mentioned by parents as a determinant in the choice of nursery schools, but it does not, however, comply with the referenced literature which accuses deficiencies in the development of children who remain full-time in nursery schools. Moreover, prenatal, perinatal and postnatal factors serving as reference for the indication of risk to development and, therefore, the need of special care, reach such high incidence among the low-income population that it justifies monitoring of early childhood development. a) 63 children were assessed with the Bayley Scale of Infant Development II and 37 accused deficiencies on both scales of the instrument, mental and motor; b) 20, out of the 37 children who had deficiencies were selected at random and submitted to Early Stimulation Intervention; c) samples from the three groups of children, 15 children who had deficiencies and were submitted to Early Stimulation Intervention, 15 children who had deficiencies and were not submitted to Early Stimulation Intervention and, at last, 15 children who had no deficiencies were selected at random to go through a second assessment with the Bayley Scale. Thus, in spite of the differences between the means of the first and second assessments with the Bayley Scale have been statistically significant, the development of the children submitted to Early Stimulation Interventions in comparison with the development of the other children was notorious. In addition, the teachers of the children assessed were interviewed about their knowledge of their student developments. It was observed that they had learned the theory about child development in their graduation courses, but they cannot apply their knowledge in their day-to-day activities in the nursery school.

1.1 JUSTIFICATIVA E ABORDAGEM DO PROBLEMA

As relações familiares são uma área de pesquisa, dentro do campo de investigação da Psicologia do Desenvolvimento, que tem despertado grande interesse nos pesquisadores. Investigações específicas sobre a interação entre pais e filhos têm sido presença constante nos periódicos científicos (Beckwith, 1976, 1990; Caravaca, 2006; Lordelo, Fonseca & Araújo, 2000; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra & Chalub, 2006; Pérez-López, 2004; Steinberg, 2000). Inúmeros estudos indicaram relações significativas entre o surgimento e a evolução de problemas em crianças e as práticas educativas empregadas pelos pais e educadores (Brito de La Nuez, Pérez-López, Martinez-Fuentes & Díaz-Herrero, 2006; Chen, Rubin, Cen, Hastings, Chen & Stewart, 1998; Candel, 2004; Ezpeleta, 2005; Lordelo & cols, 2000; Lordelo & cols, 2006; Moura, Ribas, Piccinini & Bastos, 2004). Todavia, evidentemente não é possível parar nos limites da família. É preciso, também, observar outras instituições que afetam diretamente a criança, como a creche, a pré-escola e, posteriormente, a escola (Bronfenbrenner, 1996; Lordelo, Chalud, Guirra & Carvalho, 2007; Rapoport, 2003; Silva & Dessen, 2003).

Em quase todos os países industrializados do mundo as mulheres ingressaram na força de trabalho em grande número nas últimas décadas. A evidência de mudanças sociais na estrutura das famílias e de cuidados à criança indica, historicamente, um conjunto de variáveis responsáveis. Essas envolvem a

introdução da mulher no mercado de trabalho, o tempo em que ela fica fora do lar e a inserção dos filhos em instituições ou períodos com outros cuidadores (Bronfenbrenner, 1996; Lordelo & cols, 2007; Rapoport, 2003; Rapoport & Piccinini, 2004). Nos Estados Unidos a mudança foi particularmente rápida e maciça: em 1972, somente 24% das mulheres com filhos menores de um ano estavam na força de trabalho; em 1991, a maioria das mulheres trabalhava fora de casa pelo menos em tempo parcial; em 2001, 71% das mães com filhos com menos de um ano trabalhavam fora de casa (Bowman, 1992; Votruba-Drzal, Coley & Chase-Lansdale, 2004). No Brasil, uma em cada duas brasileiras trabalhava fora de casa em 2002, sendo que cerca da metade tinha filhos (Cerqueira, 2003). Essas contínuas mudanças econômicas e culturais refletiram e provocaram transformações sociais, causando modificações universais no funcionamento das famílias e na educação das crianças pequenas em todas as camadas sociais. Os contextos de desenvolvimento das famílias e das crianças são muito diferentes dos encontrados há três ou quatro décadas (Bógus, Nogueira-Martins & Moraes, 2007; Gonçalves, Pereira & Ohy, 2006; Weber, Santos, Becker & Santos, 2006). O crescente processo de industrialização, as guerras e conflitos que provocaram migrações internas e externas, mudanças na concepção sobre a importância e a influência dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior e a conquista de direitos da mulher e da criança são apenas alguns aspectos dessas transformações. Intensas mudanças, também, na estrutura familiar e no papel de cada um de seus membros ocorreram por conta da mobilização e crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. Todas essas questões contribuíram para um grande aumento da demanda por educação de crianças pequenas em contextos coletivos, seja pela quebra do apoio familiar e comunitário que contribuía com os pais na educação dos filhos, seja pelo desejo os pais de fornecerem aos filhos oportunidades diversas daquelas encontradas na família (Batista, 1998; Lordelo & cols, 2007; Pacheco, Pelegrino, Vivas, Gomes, Dellamora & Rezende, 2002;

Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva, 2002; Weber & cols, 2006).

Diante disso, percebeu-se, com freqüência, que as famílias cuidam exclusivamente das crianças apenas nos primeiros meses, enquanto dura o período de licença maternidade remunerada. Esta licença é dada para a mãe por um período de 120 dias e para o pai por cinco dias. Assim, é comum que bebês com menos de um ano de vida passem uma porção de tempo significativa sendo cuidados por outras pessoas que não os pais. As creches são uma escolha. Numa pesquisa realizada por Barros, Gonçalves, Borba, Lorenzatto, Motta, Silva e Schiroky (1999) em uma cidade brasileira de médio porte, cerca de 10% das crianças de menos de um ano freqüentavam creches gratuitas, sem considerar aquelas matriculadas nas instituições particulares. Rapoport (2003) fez menção às inúmeras crianças que permanecem em tempo integral nas creches, voltando para o convívio da família somente no final do dia, o que revelou que o tempo-espaço dessa instituição exerce na vida da criança um papel fundamental.

Há duas décadas atrás, algumas pesquisas concluíram que a creche, nos primeiros anos de vida do bebê, não tinha efeitos negativos no seu desenvolvimento. Mas então Belsky, numa série de artigos e num testemunho diante de um comitê congressional, soou um alarme (Belsky, 1990; Belsky & Rovine, 1988). Combinando dados de uma série de estudos, ele concluiu que havia risco para o desenvolvimento de bebês que ingressavam na creche antes de completar um ano de idade. Outros pesquisadores analisaram os resultados de um grande número de estudos e confirmaram a conclusão original de Belsky (Votruba-Drzal & col, 2004).

Algumas pesquisas (Duncan, 2003; Spieker, Nelson, Petras, Jolley & Barnard, 2003) apontaram que crianças que ingressavam na creche no primeiro

ano de vida, comparadas àquelas criadas em casa, apresentavam resultados piores em testes cognitivos e de linguagem aos três anos de idade. Outras asseguraram maiores riscos de apego inseguro para bebês que freqüentavam a creche por mais de 20 horas semanais durante os três primeiros anos de vida (Gonçalves & cols, 2006; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv & Joels, 2002).

Ao se falar nas creches, a questão fundamental é a qualidade dos cuidados dispensados. A creche de boa qualidade, além de não acarretar efeitos negativos ao desenvolvimento infantil, pode trazer benefícios (Andrade, Santos & Bastos, 2005; Averbuch, 1999; Biscegli, Polis & Santos, 2007; Campo-de-Carvalho & Padovani, 2000; Lordelo & cols, 2007; Rapoport & Piccinini, 2004). A intervenção pedagógica preventiva pode favorecer o desenvolvimento das crianças (Bolsanello & Pérez-López, 2007). Apoiando essa perspectiva, Caughy, DiPietro e Strobino (1999) mostraram que entre as 867 crianças investigadas no seu estudo, as que entraram em creche de qualidade antes do primeiro ano de vida tiveram escores mais elevados em testes de leitura e matemática quando estavam com seis anos. Com efeito, os maiores motivos dos pais optarem pela creche referem-se à possibilidade de socialização e estímulo para o desenvolvimento infantil, independente da idade da criança, como identificou Rapoport (2003) em sua pesquisa.

Tendo em vista a importância de se examinar a qualidade no atendimento à criança pequena, autores (Rossetti-Ferreira & Amorim, 1999; Saviani, 2000) empenharam-se em definir critérios para avaliar as creches. Entre os critérios comumente citados como importantes destacou-se: a disponibilidade de ter um educador para cada quatro crianças de até dois anos de idade, a segurança em relação ao espaço físico e os brinquedos e material disponível, o planejamento da rotina e do currículo, condições satisfatórias de trabalho, a formação dos educadores e a pouca rotatividade destes, a interação

dos educadores com os pais e com as crianças, cuidados nutricionais e o planejamento do período de adaptação. Tais definições foram possíveis devido às investigações educacionais sobre crianças pequenas. Os avanços científicos produziram bases de conhecimentos capazes de subsidiar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado infantil de qualidade, capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. No Brasil, a produção científica na área cresceu na última década (Anjos, Amorim, Franchi e Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004; Lordelo & cols, 2007; Moreira & Lordelo, 2002; Rossetti-Ferreira e cols, 2002; Saviani, 2000).

Em relação aos avanços políticos e legais, eles ocorreram nos mais diferentes países, acompanhados de uma crescente expansão de programas destinados às crianças pequenas, particularmente de educação infantil. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 passou a definir a educação infantil como “um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família”. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei número 8.069/90, regulamentou artigos da Constituição Federal e explicitou mecanismos que possibilitaram a exigência legal dos direitos da criança. Em 1996, foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal número 9.394/96, que incluiu efetivamente a educação infantil no sistema educacional brasileiro, compondo a primeira etapa da educação básica. A perspectiva é que para a pessoa realizar plenamente seu potencial, deve haver, desde o nascimento, um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Diante dessa ótica, a educação infantil é muito mais que cuidar de crianças: é abrir a elas o caminho da cidadania (Brasil, 2003).

As contradições referentes à creche devem-se às diferenças que esta instituição foi submetida, ao longo de sua existência, concernentes a sua finalidade social. Muitas instituições foram criadas para atender exclusivamente

crianças de baixa renda, combater a pobreza e resolver problemas relacionados à sobrevivência delas. Isso acarretou uma atuação compensatória para sanar as supostas carências das crianças e de suas famílias (Anjos & cols, 2004). Ainda existem práticas que privilegiam os cuidados físicos, considerando a criança pequena carente, frágil, dependente e levando à construção de procedimentos e rotinas rígidas, sem que a singularidade e individualidade de cada uma seja respeitada (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Rapoport & Piccinini, 2004). Opostamente, existem as que além dos cuidados à proteção, saúde e alimentação, incluem a necessidade de estimulação, que possibilita a exploração, a descoberta e o desenvolvimento infantil (Bolsanello & Pérez-López, 2007; Brito de La Nuez & cols, 2006; Pérez-López, 2004; Pérez-López, Martínez-Fuentes, Díaz-Herrero & Brito de La Nuez, 2006). Tais concepções relacionam-se aos informes sobre educação coletiva de crianças pequenas, influenciadas por avanços nas pesquisas sobre desenvolvimento e educação infantil em creches e pré-escolas (Lordelo & cols, 2007; Moreira & Lordelo, 2002; Rossetti-Ferreira & cols, 2002).

Em função da extensão do papel da creche na sociedade, é cabível questionar se de fato os avanços propostos vêm se concretizando nos programas destinados às crianças pequenas com o mesmo significado, alcance e potencial pregado nas diretrizes legais. Segundo Rocha (1999), a teoria e o discurso encontram-se distantes da realidade prática, sendo inclusive, como apontou a autora, a inserção desses conhecimentos mais rápida nas instituições que atendem as populações mais favorecidas economicamente. Aquelas voltadas às populações de baixa renda possuem maiores dificuldades em atingir padrões mínimos de qualidade. Lamentavelmente, os dados sobre o atendimento em creches revelaram que um número significativo delas funciona sem vinculação a qualquer sistema de controle e de supervisão (Brasil, 2003). Conseqüentemente, o aumento no número de instituições, sem os

investimentos necessários, acarretou uma diminuição na qualidade do atendimento. Há creches com espaços físicos inadequados e insuficientes, escassez de equipamentos e de materiais pedagógicos. É notória a falta de uma dimensão educativa nos objetivos da instituição, bem como a separação entre as funções de educar e cuidar representa alguns dos indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento à criança (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Rapoport & Piccinini, 2004).

Outro destes indicadores, segundo Rossetti-Ferreira e cols (2002), diz respeito à formação dos educadores de creche. As autoras acentuaram a ausência de formação prévia e a reduzida supervisão em serviço desses profissionais. Na pesquisa de Volpato e Mello (2005), sobre trabalho e formação dos educadores de creche, as educadoras entrevistadas apontaram a necessidade de um trabalho de formação continuada voltado especificamente à faixa etária de atuação, de teor prático e técnico. Além disso, os educadores de creche pública, em outros estudos, demonstraram pouco conhecimento sobre desenvolvimento infantil (Pacheco & Dupret, 2004; Pantoni & Rossetti-Ferreira, 1998; Rossetti-Ferreira & cols, 2002; Souza, 2008; Volpato & Mello, 2005). Esse fato é preocupante quando se trata da creche, particularmente, uma vez que se observam formas de atendimento fragmentadas, pouco flexíveis e segregadas, refletindo a cisão entre as ações de cuidar e educar. Como se trata da formação emocional, social e educacional das novas gerações, é imprescindível a qualificação na criação e, principalmente, na manutenção da creche. Todas deveriam ter um padrão adequado de funcionamento, facilitador do desenvolvimento global da criança. Qualquer atendimento que não atinja isso se constitui em um desserviço à criança, aos pais e à sociedade.

Tem-se conhecimento das precariedades acometidas nas creches públicas, da falta de formação profissional adequada e das incongruências com

o ditado pela lei. É sabido, também, que o fundamental é a qualidade do trabalho conduzido na creche. Sendo assim, pretendeu-se verificar o desenvolvimento das crianças de até três anos de idade que permaneciam tempo integral na creche e observar se ocorriam defasagens no desenvolvimento devido, principalmente, à falta de estimulação. Estimulação essa, muitas vezes referida pelos pais como determinante na escolha da creche como alternativa de cuidado à criança (Rapoport, 2003; Rapoport & Piccinini, 2004), mas que, no entanto, não condiz com o referenciado pela literatura, quando esta salienta defasagens no desenvolvimento de crianças que permanecem em tempo integral na creche (Batista, 1998; Duncan, 2003; Sagi & cols, 2002; Spieker & cols, 2003; Votruba-Drzal & cols, 2004).

Além disso, todos os fatores pré, peri e pós-natais que servem de referência para a indicação de risco ao desenvolvimento e, portanto, para a indicação de atenção especial, passam a ter freqüência e incidência tão altas, junto às populações de baixa renda, que justificam procedimento de acompanhamento do desenvolvimento na primeira infância (Brito, 2004; Caravaca, 2006; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006). A evolução dos conceitos no âmbito da Psicologia, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação tem influenciado as práticas no campo da estimulação preventiva e da educação infantil. É indiscutível que as concepções sobre o processo de desenvolvimento da criança, o papel dos pais, dos outros adultos significativos e a influência do meio sejam estudados. Bronfenbrenner (1996) propôs um modelo de estudo que privilegia as relações entre o indivíduo e o meio, relações recíprocas e dinâmicas. O autor enfatizou o estudo científico entre o ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que esses cenários estão inseridos. É o conjunto de processos

por meio dos quais as propriedades das pessoas e dos ambientes interagem para produzir continuidade e mudança nas características da pessoa no decurso da vida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança não é visto isoladamente, mas como o resultado das interações entre ela e os contextos sociais e inanimados que a envolvem (Bronfenbrenner, 1996; Krauss, 2000; Narvaz & Koller, 2004; Pimentel, 2005).

As considerações acima permitiram levantar, no presente estudo, as seguintes questões específicas:

“Existe defasagem no desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade freqüentadora de creche pública em período integral?”

“Crianças de zero a três anos de idade submetidas à intervenção em estimulação precoce superam a defasagem no desenvolvimento?”

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar o desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade que permaneciam na creche pública em tempo integral.

Além disso, visou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar o desenvolvimento, mental e motor, das crianças de zero a três anos de idade que freqüentavam a creche pública em período integral, utilizando as Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II (1993);
- b) Analisar quais as crianças que apresentavam defasagem no desenvolvimento a partir da aplicação da Bayley;
- c) Planejar e aplicar estratégias de intervenção em estimulação precoce nas crianças que apresentavam defasagem no desenvolvimento;
- d) Levantar as percepções das educadoras da creche pública sobre o desenvolvimento das crianças;
- e) Verificar se as estratégias de intervenção em estimulação precoce favoreceram o desenvolvimento das crianças com defasagem.

1.3 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Foi necessária a definição operacional de alguns termos visando esclarecer o significado que se desejou imprimir a determinados conceitos utilizados no estudo, uma vez que alguns deles podem acumular diferentes acepções.

a) Estimulação Precoce: embora haja questionamentos sobre o uso do termo, as diretrizes legais vinculadas à educação infantil adotam a nomenclatura, que é também de uso corrente entre os profissionais da educação. Na realidade brasileira, este termo é geralmente utilizado na intervenção às crianças com deficiências. No presente estudo, o termo estimulação precoce referiu-se à definição usada pelo Grupo de Atención Temprana (2000), que a considera o conjunto de intervenções dirigidas à população infantil, que tem por objetivo responder às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam as crianças com defasagens em seu desenvolvimento ou que têm o risco de apresentá-las.

b) Defasagem no desenvolvimento: são carências ou atrasos no desenvolvimento (Brito de La Nuez & cols, 2006). Na presente pesquisa, compreendeu-se defasagem a partir do explicitado no manual das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II (1993), isto é, considerou-se defasagem no desenvolvimento uma idade equivalente de desenvolvimento (IED) dois meses aquém da idade cronológica da criança.

c) Educador de creche: professor ou profissional que trabalha diretamente e diariamente com a criança de zero a três anos no ambiente da creche, possuindo graduação ou não. No presente estudo, utilizou-se o termo

educador, pois era a nomenclatura usada pelos profissionais do Centro de Educação Infantil pesquisado e pelos artigos enfocados na revisão de literatura.

d) Creche: é a instituição de educação infantil que objetiva o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 2003). O termo Centro de Educação Infantil tem o mesmo propósito e refere-se a mesma instituição.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Perspectivas contemporâneas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento têm enfatizado o papel de fatores históricos, culturais e sociais sobre o desenvolvimento humano, sem minimizar a interação desses com fatores biológicos, incluindo a bagagem genética individual e da espécie. Dentro dessa perspectiva, estudos propõem uma análise do desenvolvimento infantil a partir dos sistemas que se relacionam dinamicamente com a criança, ou seja, o ambiente físico e social onde a criança passa a maior parte do seu dia e os costumes estabelecidos cultural e historicamente, relacionados aos cuidados e ensinamentos às crianças (Bronfenbrenner, 1996; Lordelo & cols, 2007; Moura & cols, 2004; Rapoport, 2003; Resegue, Puccini & Silva, 2008; Silva & Dessen, 2003). A literatura apresentou a preocupação de pesquisadores em reconhecer crenças, valores dos pais (Lordelo & cols, 2000) e sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil (Lordelo & cols, 2006; Rabuske, Oliveira, Arpini & Dorian, 2005), uma vez que embasam a relação pais-filhos e a educação das crianças. O processo de desenvolvimento infantil não ocorre da mesma forma para crianças submetidas a contextos socioeconômicos e culturais distintos, pois é influenciado pelas condições materiais, pelas características subjetivas e pela disponibilidade afetiva dos adultos que as cuidam e as estimulam (Andrade & cols, 2005; Anme & Segal, 2004; Brito de La Nuez & cols, 2006; Lordelo & cols, 2007; Rabuske & cols, 2005; Rapoport & Piccinini, 2004; Rossetti-Ferreira & cols, 2002; Sagi & cols, 2002).

Na pesquisa de Rabuske e cols (2005) o desenvolvimento infantil foi considerado pelas mães como um período em que a presença, a atenção e o carinho da mãe são fundamentais. Observou-se a referência de mães que decidiram parar de trabalhar, geralmente durante o primeiro ano após o nascimento da criança, para permanecerem em casa exercendo as atividades de cuidado após o período de licença maternidade. A saúde dos bebês durante o primeiro ano de vida foi estreitamente relacionada ao cuidado materno, segundo as mães dessa pesquisa. Diante dessa ótica, a amamentação materna, o temperamento da criança, a inteligência materna e o estímulo dado à criança associam-se consistentemente com o desenvolvimento físico e motor da criança, como apontou a pesquisa de Andraca, Pino e La Parra (1998). Cabe ressaltar, como enfatizado na referida pesquisa, que o estímulo à criança é significativamente influenciador do desenvolvimento físico e motor dessa. Além disso, as autoras acrescentaram que o efeito acumulado de fatores de risco no ambiente de desenvolvimento da criança associa-se a uma diminuição de suas capacidades motoras. Elas concluíram que, mesmo para as crianças com ótimas condições biológicas, o desenvolvimento motor é afetado na presença de condições ambientais adversas que agem simultaneamente. Igualmente, o desenvolvimento físico e motor infantil estão associados à escolaridade e qualificação profissional dos pais, à renda desses, qualidade de moradia, idade materna, intervalo interpartal, peso de nascimento, prematuridade, número de menores de cinco anos no domicílio e hospitalização nos dois primeiros anos de vida (Ayache & Mariani Neto, 2003; Drachler, Andersson & Leite, 2003; Resegue & cols, 2008; Santos, Gonçalves & Gabbard, 2000; Vieira & Mancini, 2000). Embora o desenvolvimento físico e motor sigam uma seqüência quase universal, seu ritmo depende de certos fatores contextuais. Quando as crianças são bem alimentadas e bem cuidadas e têm liberdade física e oportunidade de explorar o ambiente, seu desenvolvimento motor transcorre normalmente

(Barros, Fragoso & Oliveira, 2003, Biscegli & cols, 2007; Lopes, Oliveira & Vivian, 2007; Silva & Dessen, 2003).

Todo o conhecimento que o bebê tem do mundo entra nele por meio dos sentidos. Bebês com 10 dias de idade reagem “defendendo-se” quando uma imagem em sua retina se torna cada vez maior. Bebês de seis meses são capazes de distinguir listras de 0,4 mm a uma distância de 25 cm. Mesmo com menos de um mês de idade, são capazes de ver listras de 3,2 mm à mesma distância. Isso não é, de modo algum, equivalente à visão 20/20 de um adulto, mas é, não obstante, sinal de uma acuidade considerável. Ao final do primeiro ano de vida da criança, o sistema visual funciona de modo semelhante ao de qualquer adulto (Palhares, Marques, Stolfa & Nunes, 2000). Num estudo com crianças de três anos de idade, Vurpillot (1968), originalmente, a fim de investigar o desenvolvimento das capacidades perceptivas infantis e detendo-se no modo como as crianças usam as habilidades perceptivas que possuem, concluiu que as crianças de três anos já são rápidas para perceber diferenças de forma e também em perceberem ausências. Em suma, a criança de três anos não é limitada por uma falta de discriminação visual, mas por sua capacidade de colher, registrar e pensar sobre a informação perceptiva. Para fazer juízos perceptivos, baseia-se em uns poucos critérios simples. O que amadurece com a idade são as regras de decisão para a realização de comparações visuais e as estratégias de seleção a partir de uma quantidade muito grande de informação.

Qualquer que seja a situação durante a gestação, os bebês claramente escutam ao nascer. Estimativas sugeriram que o limiar auditivo do neonato é apenas 10 a 20 decibéis mais alto do que o de um adulto. Uma outra habilidade auditiva básica que existe no nascimento, mas melhora com a idade, é a capacidade de determinar a localização de um som (Costa, Azevedo & Fakuda, 2003). Os sentidos do olfato e paladar estão estreitamente relacionados. Os

recém-nascidos respondem diferentemente aos quatro sabores básicos. Algumas demonstrações foram encontradas na série de estudos, realizada por Jacob Steiner (Ganchrow, Steiner & Daher, 1983; Steiner, 1982). Os bebês de uma semana de idade também podem perceber a diferença entre cheiros tão complexos quanto os odores corporais. Especificamente, eles podem discriminar entre os cheiros da mãe e de outras mulheres (Gonçalves & cols, 2006). Contudo, a privação de estímulos sensoriais por negligência dos adultos pode levar a comportamentos autísticos na criança, como evidenciou Coelho, Iemma e Lopes-Herrera (2008). Pesquisas revelaram que os recém-nascidos e as crianças pequenas são, em alguns aspectos, muito mais competentes do que se acreditava (Moura & cols, 2004; Rabuske & cols, 2005; Santos & cols, 2000).

É notável que os estudos de Piaget de seus próprios filhos (Piaget & Inhelder, 1978) inauguraram o campo da inteligência dos bebês e definiram tanto fenômenos empíricos quanto questões teóricas sobre o tema. Segundo Piaget, o que o bebê demonstra de maneira cada vez mais clara e menos ambígua, à medida que cresce, é a capacidade de realizar ações sensoriais e motoras, ou seja, ele exibe uma espécie de funcionamento intelectual inteiramente prático, voltado para a ação; ele não exibe o tipo mais reflexivo de manipulação de símbolos que geralmente associa-se à cognição. Estudos atuais sugeriram que os bebês são mais competentes do que acreditava Piaget (Colaço, 2004; Duncan, 2003; Noriega, Nebuay & Noriega, 2005). As crianças de até três anos de idade não apenas formam representações mentais e físicas, mas também começam a compreender a natureza dessas representações. A maioria das crianças de três anos de idade consegue localizar objetos escondidos em um local, a partir de seu esconderijo em uma maquete maior ou menor (Martins & Szymanski, 2006). Um pouco antes dos dois anos, a fala espontânea das crianças já se refere a estados mentais, sugerindo uma consciência rudimentar da mente de outras pessoas (Tristão & Feitosa, 2003). As

crianças de dois e três anos de idade se dão conta de que a mente tem conexões com o mundo físico. Elas também atribuem desejos a outras pessoas e prevêm seu comportamento a partir deles. Igualmente, aprendem que a mente é separada e diferente do mundo físico. Contudo, os monstros imaginários ainda podem ser assustadores nessa idade (Colaço, 2004; Noriega & cols, 2005).

Antes de poderem utilizar as palavras, os bebês comunicam-se através da fala pré-linguística, com sons que evoluem do choro para arrulhos e balbucios, depois para a imitação acidental e, posteriormente, para a imitação deliberada (Correa, 2004; Eimas, 1999). Segundo Dehqan, Bakhtiar e Panahi (2008), há uma relação significativa entre a taxa de velocidade de fala da mãe e problemas no desenvolvimento da linguagem da criança. Para os pesquisadores, a taxa de velocidade da fala da mãe com a criança pode até mesmo levar a gagueira da última. Desta forma, os bebês desenvolvem sua linguagem na capacidade de reconhecer e compreender os sons da fala (Tristão & Feitosa, 2003) e utilizar gestos significativos para se expressar (Véras & Salomão, 2005). A capacidade de perceber diferenças entre os sons é essencial para o desenvolvimento da linguagem. Essa capacidade está presente desde ou mesmo antes do nascimento, tornando-se mais refinada durante o primeiro ano de vida, como apontou Borges e Salomão (2003) em sua pesquisa. Durante a preparação para compreender e utilizar a linguagem, as crianças primeiro se familiarizam com os sons das palavras e locuções e, posteriormente, atribuem significados a elas (Borges & Salomão, 2003; Eimas, 1999; Tristão & Feitosa, 2003, Véras & Salomão, 2005). A estimulação é essencial no desenvolvimento da linguagem, como pesquisou Wertzner, Amaro e Galea (2007). Segundo as autoras, crianças pouco estimuladas começaram a falar mais tarde e algumas apresentaram graves problemas relacionados à linguagem. Com efeito, Piccinini, Frizo e

Alvarenga (2007) afirmaram em sua pesquisa a significativa relação entre o desenvolvimento da linguagem da criança e as práticas educativas parentais.

Embora as crianças tenham padrões comuns de desenvolvimento, elas também – desde o início – apresentam personalidades distintas, que refletem tanto influências inatas quanto ambientais. Desde o nascimento, o desenvolvimento da personalidade se entrelaça com os relacionamentos sociais. As relações sociais são matrizes constitutivas do desenvolvimento infantil (Ribas & Moura, 1999). Pesquisas iniciais (Ainsworth & Bell, 1977; Bell & Ainsworth, 1972) com bebês no seu primeiro ano de vida concluíram que os bebês cujas mães tinham regularmente respondido ao choro choravam menos, sugerindo que a reação das mães aos bebês garantiu-lhes confiança. Com um ano de idade, esses bebês estavam comunicando-se mais de outras formas – balbucios, gestos e expressões faciais – ao passo que os bebês cujas mães os ignoravam continuavam chorando mais. A pesquisa de Piccinini, Marin e Alvarenga, (2007) revelou que as mães solteiras são menos responsivas do que as mães casadas, em especial, no que se refere à vocalização e ao choro da criança durante o primeiro ano de vida. Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento psicossocial do bebê concentraram-se quase exclusivamente em mães e bebês (Harlow & Zimmerman, 1959; Harlow & Harlow, 1962; Suomi & Harlow, 1972). Posteriormente, os pesquisadores estudaram os relacionamentos entre bebês e seus pais, irmãos e outros cuidadores. Pesquisas etnográficas clássicas de Robert LeVine, em 1974 e 1989 (LeVine, 1994), destacaram diferenças nos comportamentos de criação dos filhos em sociedades pré-industriais e industriais. O pesquisador observou que frente à alta mortalidade infantil nas sociedades pré-industriais, os pais tendiam a se manter próximos de seus bebês, reagem rapidamente quando eles choravam e os alimentavam sob demanda. Já os pais urbanos-industriais, para ajudar os filhos a adquirir habilidades cognitivas capazes de prepará-los para ter bom êxito em um

mercado competitivo, enfatizavam a estimulação sensória, a interação social e as trocas vocais com seus bebês.

Estudo longitudinal sobre o temperamento infantil (Newman, Caspi, Moffitt & Silva, 1999), com 900 crianças de três anos, prenunciou sua adaptação social 18 anos depois. As crianças avaliadas como bem-adaptadas, confiantes ou reservadas aos três anos apresentaram funcionamento social adequado aos 21 anos, ao passo que as que haviam sido classificadas como subcontroladas (irritáveis, impulsivas, muito agitadas, desatentas, emocionalmente instáveis e sem persistência) enfrentaram um grande número de problemas sociais ao crescer. O estudo de Alvarenga e Piccinini (2007) investigou o impacto do temperamento infantil, da responsividade materna e das práticas educativas maternas, nos problemas sociais de crianças. A pesquisa revelou que somente as práticas educativas foram fatores significativos para explicar a variância nos problemas de competência social da criança.

Os pais e os bebês contribuem para a segurança do apego com suas personalidades, com seus temperamentos e com seus modos de responderem um ao outro. Com base nas interações do bebê com a mãe, os estudos de Ainsworth e Bell (1977) e Bowlby (1951), precursores no assunto, concluíram que o bebê constrói um modelo viável do que pode esperar da mãe. O modelo viável de apego do bebê está relacionado com o conceito de confiança. O apego seguro desenvolve-se a partir da confiança, o apego inseguro reflete desconfiança. Bebês com apego seguro aprenderam a confiar não apenas em seus cuidadores, mas em sua própria capacidade de conseguir o que precisam. O estudo de Bowlby (1951) demonstrou que as mães de bebês e crianças com apego seguro tendem a ser sensíveis e responsivas. A teoria do apego propõe que a segurança de apego influencia a competência emocional, social e cognitiva das crianças. Quanto mais seguro é o apego da criança a um cuidador,

mais fácil parece ser para a criança, posteriormente, tornar-se independente daquele adulto e desenvolver boas relações com os outros. Um relacionamento afetuoso e mutuamente responsivo entre cuidadores e crianças durante os três primeiros anos de vida parece fomentar a obediência comprometida e promover uma socialização mais fácil e bem-sucedida.

2.2 A INSTITUIÇÃO CRECHE E A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE

As instituições de educação infantil existem no Brasil desde o período colonial. Desde seu surgimento, essas instituições tiveram um importante papel social. Segundo Rossetti-Ferreira e Amorim (1999), o primeiro indício de instituição infantil foi referido na história através das chamadas “rodas para expostos”¹, quando as crianças enjeitadas eram lá colocadas. Todavia, o primeiro registro de atendimento sistematizado à criança nos primeiros anos de vida foi datado em 1770 na França, quando um pastor pôs em funcionamento um lactário para a guarda dos filhos de famílias monopolizadas pelo trabalho no campo. O atendimento precário às crianças resultava em graves doenças ocasionadas, principalmente, pela má nutrição (Barros & cols, 1999; Batista, 1998; Rossetti-Ferreira & Amorin, 1999).

No Brasil, as primeiras instituições nomeadas como creches surgiram por iniciativa de freiras no início do século XX e possuíam um caráter

¹ O nome roda – dado à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira onde se colocava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou numa janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança, girava a roda e tocava uma sineta para avisar que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se do local, sem ser identificado. A origem desses cilindros rotatórios vinha dos mosteiros e conventos medievais, usados para evitar o contato dos religiosos com o mundo exterior (Marcílio, 1998).

eminentemente assistencialista. Com a implantação da industrialização no Brasil, na segunda metade do século XIX, um número significativo de mulheres ingressou nas fábricas. Na década de 20, os trabalhadores organizaram movimentos de protesto contra as condições indignas de trabalho e na pauta das reivindicações encontrava-se a implantação de creches para seus filhos. Os donos das indústrias, por sua vez, viam nos benefícios sociais concedidos um caminho para o controle de seus operários. Do ponto de vista econômico, a creche trouxe resultados positivos: as mães-operárias, tranqüilas, trabalhavam melhor. Conquistas desta ordem, no entanto, quase invariavelmente surgiram como resultado de inúmeros entraves entre patrões e empregados (Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira, 1999; Rossetti-Ferreira & Amorin, 1999).

A partir da década de 1960, observou-se maior organização do proletariado, crescente participação das mulheres na força de trabalho e uma redução dos espaços urbanos de brinqueado para as crianças, como os quintais e praças, fruto da especulação imobiliária, do aumento do trânsito e da preocupação com a segurança. Isso contribuiu para que a questão da creche fosse novamente defendida como instituição necessária a alguns segmentos sociais. Nos anos 70, a discussão sobre criança e educação infantil ganhou proporções significativas na organização da sociedade civil e em nível ministerial. Essa discussão não ocorreu acidentalmente, coincidiu com o agravamento da crise econômica, a elevação dos índices de inflação e rebaixamento no salário real dos trabalhadores. Conseqüentemente, a mulher se viu obrigada a entrar no mercado de trabalho em número superior ao até então já visto. Assim, triplicou-se o número de mulheres economicamente ativas. Unidas por uma necessidade comum, estas mulheres passaram a lutar coletivamente pelo acesso de seus filhos à creche e pelo aumento do número de vagas oferecidas pelos órgãos públicos (Batista, 1998; Rocha, 1999; Rossetti-Ferreira & Amorim, 1999; Rossetti-Ferreira & cols, 2002).

Por volta dos anos 80-90, a creche se caracterizou por uma perspectiva de cuidado mais integral da criança, através do trabalho de profissionais qualificados para isso. A Constituição de 1988 nomeou a creche como instituição educativa, um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado (Brasil, 2003) – o que representou uma ruptura com todo um passado marcado pelo assistencialismo. Contudo, no final da década de 90, após um século de existência de instituições do tipo creche e apesar do conjunto de transformações ocorridas nas mesmas, ainda, freqüentemente, a creche era vista como uma instituição de característica essencialmente assistencialista (Saviani, 2000; Scarpa, 1998).

No século XXI, a creche permanece indispensável para a viabilização da dupla jornada de trabalho da mulher, ou seja, para a criação dos filhos e o sustento da família. Entretanto, as creches públicas no país, dirigidas para atender às demandas das camadas economicamente desfavorecidas, de maneira geral, têm o seu funcionamento precário – com escassez de recursos, falta de infra-estrutura, despreparo de seus funcionários, além do já mencionado, interesse social orientado para o assistencialismo. As pessoas responsáveis pelo cuidado das crianças são, quase exclusivamente, mulheres com baixa qualificação profissional. As atividades desenvolvidas são criadas, não a partir das necessidades e interesses da criança, mas em função da maior facilidade do adulto. A creche pública, geralmente, é um lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a sua mãe trabalha. Ela não é vista como um ambiente educativo valorizado (Pacheco, Pelegrino, Vivas, Gomes, Dellamora & Rezende, 2002; Pacheco & Dupret, 2004; Rapoport & Piccinini, 2004; Rossetti-Ferreira & col, 2002; Silva & Bolsanello, 2002).

Em decorrência, a função das creches públicas tem sido, prioritariamente, a de mediar a situação de miséria. Sua ação educativa e complementar à família foi relegada e, na maioria das vezes, abandonada. A concepção de creche, pelos pais, educadores e atendentes que dela participam, sustenta as práticas realizadas, interferindo, por extensão, no desenho das próprias políticas públicas. Assim, visões distorcidas e limitadas do papel social da creche acabam por manter os princípios do empobrecimento e não os do desenvolvimento infantil (Moreira & Lordelo, 2002; Pacheco & Dupret, 2004).

Quanto aos profissionais da creche, em 30 anos de existência, o Departamento Nacional da Criança postulava a educação pré-escolar como uma extensão do lar. O educador tinha a função de cuidar e não de instruir, zelando pela saúde da criança, providenciando alimentação e repouso adequados, cooperando e observando a criança nas suas descobertas. Todavia, realizaram-se estudos voltados à preparação dos profissionais de creche na perspectiva de adequá-los à nova realidade. Qualidades como "ser mãe", "gostar de criança" e "ser mulher" cederam lugar a propostas mais elaboradas de profissionalização que objetivaram instrumentalizar o educador para desenvolver nas crianças aspectos cognitivos, afetivos e sociais, mediante ações e atividades problematizadoras e integradas, capazes de ampliar o universo sociocultural da criança (Inoue, Wajskop & Carvalho, 1998; Libaneo, 2006; Pantoni & Rossetti-Ferreira, 1998; Pacheco & cols, 2002; Scarpa, 1998; Silva & Bolsanello, 2002; Volpato & Mello, 2005).

Com efeito, somou-se a esse panorama as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1998), uniformizando a nomenclatura dos educadores, denominando-os "professores" e estabelecendo que todos os profissionais de educação básica, incluindo os da educação infantil, teriam de ser habilitados em nível superior ou formados por

treinamento em serviço (art. 61, 87). A LDB, de 1996 e os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999) estabeleceram o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação, incluindo os da educação infantil. Diante disso, devia-se garantir essa condição aos funcionários das instituições de educação infantil, visto que o poder público tem a incumbência de autorizar, credenciar, supervisionar e fiscalizar as instituições a ele vinculadas (art.11, inc.IV). Estão previstas na lei, também, a articulação entre os níveis federal, estadual e municipal, bem como a delimitação expressa do montante de recursos a serem aplicados no setor e seu direcionamento privilegiado (art. 8-10). O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998) reiterou a necessidade de ações educacionais, orientadas para a profissionalização, que aliam a escolaridade mínima exigida à formação permanente em serviço. Igualmente, os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, as Resoluções CEB n.1/2 e os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1999) estabeleceram parâmetros de qualidade e condições dignas de atendimento à criança pequena, que supõem uma ação mais consciente e comprometida ética e politicamente e, conseqüentemente, passam pela qualificação profissional dos educadores em questão.

A pesquisa realizada por Volpato e Mello (2005), sobre o trabalho e formação dos educadores de creche pública, revelou que tais profissionais estavam sujeitos a ordenações da direção da creche que contrariavam orientações de cunho nacional e acadêmico. Essas correspondiam a um número excessivo de crianças por turma, agrupamentos de turmas, “rodízio de turmas” - para que os profissionais e as crianças se acostumassem com todos - bem como o desvio de funções dos profissionais para outros setores da creche, como limpeza, cozinha, substituição dos educadores e da direção. No que se referia,

especificamente, à formação continuada dos educadores, respostas obtidas nos questionários e depoimentos pessoais, inclusive da própria direção, apontaram uma situação alarmante: não existia acompanhamento ou supervisão por parte da equipe técnica em relação ao trabalho dos educadores e, tampouco, um projeto ou mesmo proposta de formação continuada para esses profissionais. A questão do reconhecimento profissional na creche, segundo essa pesquisa, demonstrou resquícios de um trabalho leigo, mais dependente do idealismo do que de uma formação profissional específica. Esses dados também foram encontrados por Pimenta (1999), Silva e Bolsanello (2002) e Souza (2008).

Quanto ao ingresso da criança na creche, especialmente durante os primeiros anos de idade, observaram-se controvérsias no meio científico e leigo. Alguns estudos preconizaram risco no desenvolvimento das crianças que ingressaram na creche antes de completar um ano de idade (Belsky, 1990; Belsky & Rovine, 1988; Dunca, 2003; Gonçalves & cols, 2006; Sagi & cols, 2002; Spieker & cols, 2003; Votruba-Drzal & cols, 2004). Outros estudos asseguraram que a creche pode beneficiar o desenvolvimento da criança (Andrade & cols, 2005; Averbuch, 1999; Biscegli & cols, 2007; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Lordelo & cols, 2007; Rapoport & Piccinini, 2004). Em vista disso, Weber e cols (2006) perceberam insegurança e sentimentos ambivalentes nas mães questionadas sobre colocar seus filhos em creches. Esses sentimentos podem ter origem, segundo as pesquisadoras, no rogado cultural de que a mãe deve cuidar de forma exclusiva dos filhos pequenos, além da recorrente preocupação com a competência do educador e, muitas vezes, dos ciúmes das mães a esses profissionais que lidam diretamente com seus filhos pequenos. Os sentimentos também podem ser permeados pelo o que sabem sobre a creche, pelos pré-conceitos que trazem de sua experiência de vida e que influenciam sua relação com a instituição (Rabuske & cols, 2005).

O conhecimento que os pais têm do que deve ser oferecido pela creche, ou seja, a consciência do papel social dessa instituição educativa corresponde às expectativas de atendimento e, conseqüentemente, à satisfação com esse serviço. Estudos mostraram que as famílias economicamente desfavorecidas não sabiam qual devia ser o papel desempenhado pela creche junto à criança e à sociedade, visão influenciada pela concepção de desenvolvimento infantil e de educação (Almeida & Cunha, 2003; Piotto, Chaguri, Mello, Silva, Eltink e Yazlle, 1998). Igualmente, a pesquisa de Pacheco e Dupret (2004), realizada com pais de crianças matriculadas em creches públicas, com o propósito de conhecer a visão e as expectativas dos pais a respeito dos serviços oferecidos pelas creches, observou que a visão dos pais ainda era assistencialista-custodial. A maioria das famílias entrevistadas, 97%, mostrou-se satisfeita com os serviços das creches. Todos os aspectos referentes às condições de serviço – limpeza, infra-estrutura, equipamentos e alimentação – foram percebidos como adequados e atendendo aos interesses. Esses resultados contrariam os estudos que descreveram a realidade das creches públicas do país como bastante precária e ineficiente (Batista, 1998; Pacheco & cols, 2002; Rossetti-Ferreira & Amorin, 1999; Rossetti-Ferreira & cols, 2002). A conclusão dos pesquisadores foi: os pais participantes do estudo não sabiam o que esperar da instituição creche.

Quanto às diferenças entre a creche pública e a privada, o estudo de Barros e cols (2003), sobre as influências do ambiente e as alterações das aquisições motoras em 100 crianças saudáveis de creches públicas e privadas, apontou que as crianças das creches públicas mostraram atraso no campo das habilidades motoras. Os resultados indicaram que o desenvolvimento das crianças biologicamente saudáveis pode sofrer influência negativa dos fatores de risco ambientais. Os fatores encontrados nas creches públicas foram: a utilização de brinquedos inadequados para a faixa etária, o local que a criança era mantida e a falta de orientação pedagógica dos educadores. É importante

reconhecer que os fatores ambientais de risco para o desenvolvimento infantil raramente ocorrem de forma isolada, mas sim em um contexto de risco amplo (Brito, 2004; Caravaca, 2006; Ezpeleta, 2005).

Logo, segundo Rapoport (2003), a escolha dos pais pela creche envolve considerações sobre vários fatores, dentre os quais destacou: a economia familiar, o preço da creche ou subsídios governamentais ou de empresas; a estrutura social da família e o apoio social para cuidado da criança; práticas e crenças parentais sobre o cuidado da criança, ou seja, as concepções dos pais sobre como educar e suas expectativas em relação à criança, incluindo a importância de colocá-la em atividades educacionais desde pequena e a escolaridade dos pais, geralmente associada a atitudes em relação à escolarização e desenvolvimento infantil. Na pesquisa de Rapoport e Piccinini (2004), a idade da criança também foi um determinante, mais crianças ingressaram em creches à medida que aumentavam de idade.

Alguns pesquisadores investigaram, em particular, a influência do temperamento da criança sobre a decisão dos pais de colocá-la na creche nos seus primeiros anos de idade. Contudo, as evidências mostraram-se contraditórias. Alvarenga e Piccinini (2007) enfatizaram que um bebê com temperamento difícil pode levar a mãe a colocá-lo precocemente na creche. Já Ribas e Moura (1999), constataram que um bebê com tal temperamento pode levar a mãe a permanecer em casa, por acreditar que ela é mais paciente e disponível para atendê-lo.

Com efeito, muitos pais que colocaram seus filhos de até três anos de idade em creches apontaram os benefícios educativos e de socialização como principais motivos de sua escolha. O que caracterizou a satisfação dos pais foi a comunicação com o educador em função da estimulação emocional e

intelectual (Lordelo & cols, 2007). Embora os fatores mostraram-se muito relacionados uns aos outros, alguns, em particular, pareceram ter um efeito mais direto e destacado na escolha dos pais pelo ingresso do filho na creche nos primeiros anos de vida. É o caso, por exemplo, da escolaridade dos pais e da renda familiar. Quando a escolaridade e a renda são altas, existe uma maior probabilidade dos pais optarem pela creche nos primeiros anos de vida da criança. Para os pais com uma boa condição sócio-econômica, a creche é vista como um lugar seguro, em que existe uma proposta educativa e oportunidades para interagir com outras crianças (Rapoport, 2003; Rapoport & Piccinini, 2004). Porém, quando não existe um subsídio governamental ou de empresas, colocar a criança numa creche de boa qualidade é mais caro do que deixar com parentes ou vizinhos. Por isso, alguns pais postergam a entrada da criança na vida escolar (Lordelo & cols, 2000).

Diante dessa ótica, a escolha pela creche, para muitos pais, se constitui numa exigência, para outros, é uma opção, por sua importância social e educacional. Independentemente das razões que levam os pais a colocarem a criança pequena na creche, é muito importante que os pais, os educadores e a sociedade em geral dêem atenção a esta instituição. Observou-se a importância de considerar os efeitos das condições precárias no ambiente da creche sobre a experiência da criança pequena. A hipótese de que tais efeitos são duradouros e cruciais continua tendo forte valor heurístico. Todavia, tal constatação gerou novas hipóteses, como as de modelos que enfatizam a estimulação precoce, focalizando a plasticidade do desenvolvimento humano na tenra idade (Brito, 2004; Brito de La Nuez & cols, 2006; Caravaca, 2006; Pérez-López & cols, 2006). Assim, a creche precisa ser um ambiente educativo valorizado, para que o acesso aos bens culturais seja facilitado e oferecido à criança, estimulando o seu desenvolvimento, respeitando a sua dignidade, alteridade e os seus direitos de cidadã (Moreira & Lordelo, 2002; Pacheco & Dupret, 2004).

2.3 A ESTIMULAÇÃO PRECOCE COMO PREVENÇÃO PARA A CRIANÇA NA CRECHE

Estimulação Precoce é o conjunto de intervenções dirigidas à população infantil, que tem por objetivo responder às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam as crianças com defasagens em seu desenvolvimento ou que têm o risco de apresentá-las (Grupo de Atención Temprana, 2000).

Ninguém discute a validade da estimulação precoce. Este é um debate antigo e centrado nos papéis da genética e do ambiente como influenciadores do desenvolvimento infantil (Caravaca, 2006; Juan-Vera, Pérez-López & Casellas, 2006). A ciência, acompanhando o passar dos tempos, modificou sua concepção de estimulação precoce. A primeira exposição do tema, por volta dos anos 60, expressava seu caráter reabilitador, presumia a recuperação de “algo” e a melhora estava centrada quase sempre em um mero coeficiente intelectual. Além disso, focava-se exclusivamente a criança. Esta primeira concepção sofreu variações nos anos 80, quando se começou a falar em detecção, prevenção, equipes e ambientes (Pérez-López, 2004; Pimentel, 2005). Os novos conceitos sofreram influência das mudanças propostas pela Organização Mundial de Saúde sobre a concepção de saúde, a qual passou a considerá-la como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social e, não somente, a ausência de enfermidade ou incapacidade” (OMS, 1985). Os anos 90 - com o desenvolvimento de modelos teóricos que romperam com as concepções anteriores sobre a estimulação precoce - possibilitaram que a intervenção deixasse de estar focada exclusivamente na criança e se ampliasse à família e à escola. Já os primeiros anos do século XXI, apresentaram como marco o caráter

preventivo da estimulação precoce (Caravaca, 2006; Juan-Vera & cols, 2006; Pérez-López, 2004; Pimentel, 2005).

Fala-se de prevenção como uma nova disciplina fundamentada na investigação e relacionada à educação, desenvolvimento humano, epidemiologia e psicopatologia (Brito, 2004; Pérez-López & cols, 2006). A prevenção se centra fundamentalmente no estudo sistemático de potenciais precursores de disfunções ou incapacidades, denominados fatores de risco e fatores de proteção. A intervenção preventiva tem como objetivo neutralizar o efeito dos fatores de risco e potencializar os de proteção (Ezpeleta, 2005). Por isso, utiliza-se, juntamente, o termo “atenção”, quando se refere à estimulação precoce como prevenção aos fatores de risco (Grupo de Atención Temprana, 2000). Essa atenção, conjunta à estimulação precoce, considera o momento evolutivo e as necessidades da criança, não só as defasagens que ela venha a apresentar. Sendo assim, valoriza os aspectos biológicos, psicossociais, educativos e ambientais. Atenta de forma preventiva aos fatores de risco e de proteção (Caravaca, 2006).

Segundo Brito (2004), há três categorias de risco que conduzem a resultados evolutivos adversos: Risco Estabelecido, são as crianças com síndromes ou deficiências congênicas que possuem alta probabilidade de atraso no desenvolvimento; Risco Biológico, compreende as crianças que se encontram em uma condição que aumenta a probabilidade de atraso, como os bebês prematuros e com baixo peso, com enfermidades respiratórias, entre outras; e o Risco Ambiental, que inclui as crianças que podem apresentar problemas derivados do ambiente de cuidado e da situação familiar. São as crianças inseridas em ambientes que perpetuam o maltrato, o abuso e a negligência. Assim, para o autor, risco é qualquer fator ou circunstância que aumenta a probabilidade da pessoa apresentar posteriormente uma deficiência ou alteração em seu desenvolvimento.

A qualidade do ambiente familiar e educacional que se pode oferecer à criança, desde seu nascimento, exerce grande influência sobre a sua qualidade de vida posterior. Um cuidado inadequado pode levar a uma situação de risco ou atraso evolutivo (Pérez-López & cols, 2006). Pensa-se, então, em prevenção em todos os níveis: da prevenção primária, antes de qualquer indício de deficiência, risco ou atraso; à secundária, quando há algum indício de risco; e à terciária, que trata de minimizar os efeitos e reduzir ao máximo a defasagem constatada (Brito de La Nuez & cols, 2006; Pérez-López & cols, 2006). A prevenção, de qualquer nível, será efetiva quando se fundamentar em teorias sólidas, incluir a criança, sua família, a escola e ser administrada por pessoas treinadas, capazes de seguir sistematicamente o programa e os procedimentos de intervenção. Além disso, a prevenção deve ser adequada à cultura e à idade das crianças (Fiese, Poehlmann, Irwin, Gordon & Curry-Bleggi, 2001).

Os parágrafos anteriores mencionaram a prevenção e o risco, aspectos importantes para compreender a estimulação precoce, sobretudo, porque este estudo tratou a estimulação precoce sob um caráter preventivo. Quando não há Risco Estabelecido ou Biológico, pais e educadores são fundamentais na estimulação precoce preventiva, para o posterior desenvolvimento da criança. Nesse sentido, os pais e educadores têm um importante papel, a fim de otimizar o desenvolvimento da criança, aproveitando os momentos cotidianos e naturais para fomentar a qualidade da estimulação e interação entre eles. Assim, com intuito de proporcionar o desenvolvimento infantil, desde seu princípio, é preciso auxiliar os pais e educadores a: potencializar a reciprocidade e atenção conjunta, favorecer a sensibilidade aos sinais das crianças, serem contingentes e mostrar sincronia em suas respostas, participar e promover jogos e brincadeiras adequados às capacidades da criança (Caravaca, 2006; Krauss, 2000; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006). É essencial propiciar aos pais e

educadores informação e técnica que lhes ensine a relacionar-se com seus filhos e estimulá-los adequadamente (Candel 2004).

Com efeito, estimular com qualidade é adequar os estímulos físicos e sociais à capacidade da criança, de tal forma que potencialize seu desenvolvimento global e harmônico. Os estímulos que rodeiam a criança devem ser adequados às suas capacidades, evitando, portanto, o estancamento nos estímulos já suficientemente experimentados e processados, que poderiam resultar repetitivos e pouco desafiadores. O ponto crucial está na qualidade e não na quantidade de estímulos (Ezpeleta, 2005; Pimentel, 2005).

Já foi exposta a necessidade de serviços e programas de prevenção e intervenção precoce para as crianças e famílias de alto risco biológico (Bolsanello, 1998; Caravaca, 2006; Pérez-López & cols, 2006). Por conseguinte, Brito de La Nuez e cols (2006) acharam pertinente estender tal necessidade à população exposta aos riscos sócio-ambientais, com intuito de estimular o desenvolvimento da criança, suas competências e, deste modo, elevar sua qualidade de vida e de suas famílias.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a implicação da família e da escola como participantes ativos é crucial para o êxito de qualquer programa de intervenção, sem elas qualquer efeito da intervenção parece desfazer-se muito rapidamente. Assim, enfatiza-se a participação ativa dos pais e educadores na estimulação precoce preventiva, expondo a possibilidade das crianças, com ou sem risco, potencializarem, substancialmente, seu desenvolvimento (Candel, 2004; Caravaca, 2006).

Brito de la Nuez e cols (2006) confirmaram, em sua pesquisa sobre estimulação precoce em creche, a promoção do desenvolvimento infantil através da estimulação ensinada aos pais. Os autores investigaram 45 crianças de um a três anos de idade em dois momentos de avaliação na presença de um

dos pais ou cuidadores. Na primeira avaliação foram obtidos os perfis de desenvolvimento, esses foram indicados aos pais, juntamente a uma série de pautas de atuação para proporcionar um melhor desenvolvimento da criança. Foram exibidas diretrizes para potencializar as áreas deficientes e para consolidar as adequadas. Na segunda avaliação, após quatro meses, comprovaram modificações e evoluções no desenvolvimento. Desta maneira, os autores constataram que as técnicas ensinadas aos pais, para estimular seus filhos, foram úteis e contribuíram para o desenvolvimento infantil. Este tipo de estimulação precoce supõe uma modalidade funcional de prevenção que incide, especialmente, no âmbito escolar e familiar, uma vez que pode ser direcionada a pais e educadores de creche através de informações, apoio e assessoramento que lhes prepare para facilitar as melhores condições de desenvolvimento da criança em seu meio.

O desafio é, portanto, o de proporcionar um ambiente estimulante à criança. Os materiais explorados por ela devem estar de acordo com o seu nível de desenvolvimento (Pimentel, 2005). Assim, segundo Bolsanello e Pérez-López (2007), a estimulação precoce deve objetivar ações que visem promover o processo evolutivo da criança, dando importância a procedimentos de avaliação e intervenção.

CAPÍTULO 3: MÉTODO

A presente pesquisa objetivou investigar o desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade que permaneciam na creche pública em tempo integral, a partir da avaliação realizada através das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II. Ainda, visou planejar e aplicar estratégias de intervenção em estimulação precoce e verificar, através de posterior aplicação das Escalas Bayley, se as estratégias de intervenção promoveram o desenvolvimento da criança. Além disso, a pesquisa objetivou apontar a percepção das educadoras sobre o desenvolvimento infantil.

Para atingir seus objetivos, o presente estudo foi desenvolvido em três etapas, cada uma incluindo um determinado número de participantes, procedimentos de coleta e de análise de dados. A descrição detalhada do método utilizado é apresentada abaixo.

3.1 CAMPO DE ESTUDO

A Prefeitura da Cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina, indicou a Secretaria de Educação do município para o acesso às creches públicas. A Secretaria de Educação apontou os Centros de Educação Infantil que trabalhavam com crianças de zero a três anos de idade. Foram selecionados os Centros de Educação Infantil que ofereciam período integral às crianças da faixa etária pesquisada. Desses, a Secretaria de Educação indicou o que possuía o maior número de crianças com idade entre zero e três anos de idade.

O Centro de Educação Infantil (CEI) selecionado possuía 63 crianças com idade entre zero e três anos de idade que permaneciam na creche em tempo integral. Este Centro de Educação Infantil localiza-se em um dos maiores bairros do município de Blumenau, bairro predominantemente residencial e industrial.

A primeira ida à creche foi para a pesquisadora identificar-se e entregar o documento de apresentação, filiação e solicitação à participação na pesquisa. Posteriormente, algumas visitas objetivaram a observação do funcionamento da instituição, observação das educadoras e das crianças. A pesquisadora foi convidada pela diretora da creche a participar de uma reunião de pais para expor a pesquisa, solicitar a participação deles e dos filhos e falar sobre desenvolvimento infantil. Nesse mesmo encontro os pais das crianças de zero a três anos de idade assinaram a permissão de seus filhos à participação na pesquisa - documento padrão cedido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e disponibilizado no Anexo A - e mostraram-se dispostos a participar da mesma nos momentos de avaliação do desenvolvimento das crianças. Entretanto, a maioria dos pais e a direção do CEI posicionaram-se contrária a utilização de filmagens nos encontros, o que fez com que se eliminasse tal possibilidade.

O Centro de Educação Infantil funcionava das 7 horas às 19 horas. As crianças da faixa etária pesquisada encontravam-se divididas por idade. Os bebês de zero a 11 meses freqüentavam o berçário, os bebês de 12 meses até 23 meses encontravam-se no maternal I e os bebês de 24 meses a 36 meses no maternal II. Cada turma tinha sua sala e respectiva educadora. As salas de aula eram de aproximadamente 12m², equipadas com brinquedos e pequenos colchões que ficavam nas laterais e que eram colocados no chão para as crianças dormirem. As salas eram arejadas e com boa iluminação. Os

brinquedos disponíveis eram, predominantemente, bolas, bonecas, carrinhos de plástico, chocalhos, ursinhos de pelúcia, alguns jogos e bastante material de sucata. Faltavam peças e alguns eram sujos. As crianças faziam quatro refeições no CEI. Tomavam café da manhã quando chegavam, almoçavam, lanchavam e jantavam. As refeições eram feitas no refeitório, com exceção dos bebês do berçário, que eram alimentados em sua própria sala.

3.2 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

3.2.1 PARTICIPANTES

Foram participantes da primeira parte da pesquisa as 63 crianças de zero a três anos de idade que permaneciam durante período integral no campo de estudo. Eram 20 crianças de zero até 11 meses (12 meninos e oito meninas), 20 crianças de 12 até 23 meses (11 meninos e nove meninas) e 23 crianças entre 24 até 36 meses (16 meninos e sete meninas).

A escolha específica da faixa etária de zero a três anos de idade relacionou-se ao período - primeira infância - em que as crianças podem ser submetidas a programas preventivos de estimulação precoce. Na primeira infância é possível trabalhar com a estimulação precoce sob um caráter preventivo (Caravaca, 2006; Pérez-López, 2004). Além disso, os fatores pós-natais que indicam risco ao desenvolvimento infantil, como algumas creches públicas, fator esse já apontado na introdução e revisão de literatura, solicitam atenção especial e justificam procedimento de acompanhamento do

desenvolvimento na primeira infância (Brito, 2004; Caravaca, 2006; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006).

A escolha por crianças que permaneciam na creche por período integral, não por aquelas que freqüentavam apenas um turno, foi necessária, tendo em vista que a criança que se encontra na creche durante a manhã e a tarde, retornando para sua residência apenas no final do dia, tem maior influência da creche em seu desenvolvimento que a criança que permanece só um turno e no outro está com os pais ou outros cuidadores (Barbosa, 2004; Lordelo & cols, 2007). Assim, nessa pesquisa, buscou-se investigar o desenvolvimento da criança que se encontrava na creche em período integral, sob significativa influência dessa instituição no seu desenvolvimento.

As educadoras, igualmente, foram sujeitos da primeira etapa da pesquisa. Elas responderam a uma pequena entrevista semi-estruturada, que visou identificar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento e as defasagens de seus alunos.

3.2.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

As 63 crianças de zero a três anos de idade, que permaneciam em tempo integral no Centro de Educação Infantil selecionado para a pesquisa, foram avaliadas por meio das Escalas Mental e Motora de Desenvolvimento Infantil Bayley II (1993).

As Escalas Bayley II, publicadas pela primeira vez em 1969 e revisadas em 1993, constituem-se em instrumento adequado para a avaliação de crianças de

um a 42 meses de idade e são amplamente utilizadas em estudos sobre desenvolvimento infantil (Andrade & cols, 2005; Barbosa, 2004; Campos, Santos & Gonçalves, 2006; Eickmann, Lira & Lima, 2002; Gagliardo, Gonçalves & Lima, 2004; Goto, Gonçalves & Netto, 2005; Lordelo & cols, 2007; Lordelo & cols, 2006; Mello, Gonçalves & Souza, 2004; Santos, Santos & Bastos, 2008; Schirmer, Portuguez, Nunes, 2006).

A primeira edição das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil data 1969, mas a sua constituição iniciou em 1932, quando Nancy Bayley elaborou as duas primeiras partes, a Escala Mental e Motora, a partir de outras três escalas da Califórnia. A partir desse momento, estudos e alterações foram realizados, chegando-se na versão publicada. A primeira edição foi então constituída pela Escala Mental com 163 itens e a Escala Motora com 81 itens, podendo ser aplicada em crianças de dois a 30 meses de idade. Bayley e seus colaboradores elaboraram os itens visando avaliar o desenvolvimento das crianças usando métodos e procedimentos adequados para crianças pequenas. Procuraram obter medidas relevantes do comportamento, usando estímulos atrativos para essas crianças. Segundo Bayley, nos três primeiros anos de vida da criança as habilidades adquiridas não seguem uma ordenação clara e concorrente das funções mental e motora, o que precisa ser respeitado pelo instrumento que as avalia. Assim, um projeto de revisão foi articulado e empreendido, resultando na publicação da segunda edição de 1993, que introduziu, devido a modificações na metodologia e conceitos mais recentes, novos itens nas Escalas Mental e Motora. A Escala Mental passou a ser constituída por 178 itens e a Escala Motora por 111 itens e ambas puderam ser aplicadas em crianças de um a 42 meses de idade (Bayley, 1993).

A Escala Mental da Bayley II (1993) destina-se à avaliação de acuidades sensório-perceptuais, discriminações, memória, aprendizagem, solução de

problema, início da comunicação verbal, generalizações e classificações. A Escala Motora fornece uma medida do grau de controle do corpo, coordenação dos grandes músculos e habilidades manipulatórias mais finas das mãos e dedos, habilidades importantes para o desenvolvimento da orientação da criança com relação ao seu ambiente.

As avaliações foram realizadas individualmente com cada criança e sua mãe/pai ou responsável em uma sala cedida pelo Centro de Educação Infantil, que ofereceu condições adequadas para a aplicação, sendo arejada e com boa iluminação. Nas crianças com até 18 meses de idade as avaliações foram realizadas com elas sentadas nos colos de suas mães/pais ou responsáveis; nas crianças acima dessa idade foi utilizada uma mesa infantil e a criança, o responsável e a examinadora sentaram-se ao redor, como orienta Bayley (1993).

Os pais ou cuidadores participaram das avaliações, porque é necessária a presença de um responsável pela criança, segundo o manual das Escalas Bayley II. Esse responsável tem um importante papel, ele pega a criança em seu colo, dá suporte e segurança e ainda auxilia em algumas provas (Bayley, 1993).

As avaliações iniciaram-se em dezembro de 2007 e terminaram em abril de 2008. O extenso período da primeira aplicação das Escalas Bayley ocorreu devido à contaminação da água, que acarretou doenças nas crianças e conseqüente interdição do CEI por duas semanas; pelo período de festas de final de ano em que o Centro de Educação Infantil ficou fechado e, principalmente, pelas ausências dos pais nas datas e horários previamente agendados por eles para aplicação da Bayley. Assim, foi preciso remarcar outras sessões.

Das 63 crianças submetidas à primeira aplicação das Escalas Bayley II, 37 apresentaram defasagem em ambas as escalas do instrumento, 18 não apresentaram nenhuma defasagem, seis apresentaram defasagem em apenas uma escala e duas foram excluídas da pesquisa porque deixaram de estudar no Centro de Educação Infantil após a primeira aplicação da Bayley. Logo, optou-se por trabalhar na pesquisa com as crianças que apresentaram defasagem em ambas as escalas, mental e motora, bem como aquelas que não apresentaram nenhuma defasagem. As seis crianças que demonstraram defasagem em apenas uma escala foram retiradas da amostra.

Os resultados das avaliações das crianças foram comparados entre si, nos dois momentos de aplicação. As crianças prematuras tiveram a sua idade corrigida através do cálculo de ajuste indicado pelo manual das Escalas Bayley.

3.2.3 ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS

Ainda na primeira etapa da pesquisa de campo foram coletados dados através de um pequeno roteiro de entrevista semi-estruturada às educadoras do Centro de Educação Infantil, exposto no Anexo C. A entrevista semi-estruturada, segundo a perspectiva de Gewandsznajder e Mazzotti (2000) - também denominada entrevista focalizada - permite ao entrevistador fazer perguntas específicas, porém possibilitando ao respondente a utilização de seus próprios termos.

A entrevista da presente pesquisa continha dez perguntas. As cinco primeiras de rápida resposta, que visavam à identificação da entrevistada e à

familiarização desta com o instrumento e, as restantes, mais direcionadas ao conhecimento da educadora sobre o desenvolvimento infantil.

As entrevistas às três educadoras do Centro de Educação Infantil foram realizadas após a conclusão da primeira aplicação das Escalas Bayley II. Em 25 de abril de 2008, data exigida pela diretora do Centro de Educação Infantil, a pesquisadora as entrevistou individualmente. A diretora da instituição disponibilizou-se a ficar com cada turma enquanto a respectiva educadora era entrevistada na mesma sala em que as crianças foram avaliadas. Cada entrevista teve durabilidade de aproximadamente 20 minutos.

As educadoras já conheciam a pesquisadora, participaram de uma palestra por ela conduzida no Centro de Educação Infantil, além do diário convívio nas dependências da instituição durante as aplicações das Escalas Bayley II em seus alunos. Diante disso, as educadoras não demonstraram timidez ou receio em responder à entrevista. Durante o *rapport* a pesquisadora assegurou o sigilo quanto aos dados pessoais e solicitou que elas assinassem o documento de consentimento para participação na pesquisa, encontrado no Anexo B. As entrevistadas mostraram-se disponíveis e seguras em suas respostas.

3.3 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

3.3.1 PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Optou-se por trabalhar, na segunda etapa da pesquisa, com as crianças que apresentaram defasagem em ambas as escalas, mental e motora, bem como aquelas que não apresentaram nenhuma defasagem. As seis crianças que demonstraram defasagem em apenas uma escala foram retiradas da amostra.

Para a continuidade da pesquisa foram sorteadas crianças de cada turma (Berçário, Maternal I e Maternal II) que apresentaram defasagem em ambas as escalas, ou seja, das nove crianças de zero a 11 meses de idade que apresentaram defasagem, cinco foram sorteadas para participarem da intervenção em estimulação precoce e quatro não foram participantes; das 15 crianças de 12 meses a 23 meses de idade que apresentaram defasagem, oito foram sorteadas para participarem da intervenção em estimulação precoce e sete não foram participantes e, finalmente, das 13 crianças de 24 meses a 36 meses de idade que apresentaram defasagem no desenvolvimento, sete foram sorteadas para participarem da intervenção em estimulação precoce e seis não foram participantes. Cabe mencionar que os sorteios priorizaram a idade, como foi explicitado, mas também o sexo. Os grupos foram formados com a mesma diversidade de faixa etária e sexo. Assim, 20 crianças, das 37 com defasagem, foram sorteadas para participarem da intervenção em estimulação precoce.

3.3.2 PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE

O roteiro da intervenção em estimulação precoce da presente pesquisa encontra-se no Anexo D. Esse programa de intervenção foi montado em comum acordo à literatura sobre desenvolvimento infantil e estimulação precoce (Bayley, 1993; Bugié & Lorente, 2003; Caravaca, 2006; Grupo de Atención Temprana, 2000; Linares & Pérez-López, 2004; Millá & Mulas, 2005; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006; VVAA, 2002). Foram utilizadas as orientações empregadas em estimulação precoce, valorizando a idade, as necessidades e o desenvolvimento da criança. A intervenção compreendeu atividades lúdicas com objetivos de desenvolver áreas específicas.

A pesquisadora, diariamente, durante um mês, desenvolveu a intervenção em estimulação precoce no Centro de Educação Infantil nas crianças selecionadas para tal. A intervenção foi individual, teve duração de aproximadamente 20 minutos para cada criança e em todos os cinco dias úteis de cada semana que compôs o mês da intervenção em estimulação precoce todas as 20 crianças foram estimuladas. A pesquisadora iniciava a primeira intervenção às 8 horas, após o café da manhã das crianças, e terminava a última intervenção às 19 horas. A intervenção em estimulação precoce ocorreu em junho de 2008.

As duas primeiras semanas do mês corresponderam às atividades de estimulação referentes à idade de desenvolvimento da criança (não à idade cronológica dessa), ou seja, a criança de 8 meses que apresentou idade de desenvolvimento de 6 meses, a partir da primeira aplicação das Escalas Bayley II, passou a primeira semana do mês sendo estimulada através das atividades de 6 meses de idade e a segunda semana a partir das atividades de 7 meses. Na

terceira e quarta semanas do mês ela passou às atividades de 8 meses de idade. Assim, considerou-se a defasagem da criança para iniciar as atividades de estimulação. Todas as atividades de cada idade em meses estavam em acordo com as aquisições infantis do período e contemplavam as grandes áreas do desenvolvimento. São elas: desenvolvimento físico, motor, cognitivo, da linguagem, perceptual e psicossocial.

A duração de apenas um mês da intervenção foi um critério da pesquisa, tendo em vista que as crianças da faixa etária pesquisada desenvolvem-se rapidamente e se a duração da intervenção fosse superior ao período decidido poderia ter a influência da maturação natural de cada criança. Desta forma, ficaria difícil analisar se os avanços no desenvolvimento da criança ocorreram devido à intervenção ou ao seu desenvolvimento natural. Logo, a intervenção de curta duração, apenas um mês, permitiu uma análise mais substancial da intervenção em estimulação precoce.

Para a realização da intervenção em estimulação precoce a pesquisadora desenvolveu materiais, levou brinquedos e fez uso de recursos disponíveis no Centro de Educação Infantil. O Anexo D descreve os materiais utilizados em cada atividade e para cada faixa etária.

3.4 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

3.4.1 PARTICIPANTES DA SEGUNDA APLICAÇÃO DAS ESCALAS BAYLEY II

Cabe novamente enfatizar que das 37 crianças que apresentaram defasagem em ambas as escalas da Bayley, 20 foram sorteadas para participarem da intervenção em estimulação precoce. Dessas 20 crianças participantes da intervenção em estimulação precoce, 15 foram sorteadas para serem submetidas à segunda aplicação das Escalas Bayley II, ou seja, à terceira etapa da pesquisa.

Igualmente, das 18 crianças que não apresentaram defasagem em nenhuma escala do instrumento na primeira etapa da pesquisa, 15 foram sorteadas para serem submetidas à segunda aplicação das Escalas Bayley II. O critério de sorteio dessa pesquisa foi mantido, isto é, das oito crianças de zero a 11 meses de idade que não apresentaram defasagem, cinco foram sorteadas, também considerando o sexo, para a segunda avaliação; as outras cinco de cada faixa etária foram selecionadas para a segunda aplicação das Escalas Bayley II para se ter o mesmo número de crianças de cada faixa etária.

Ainda, das 17 crianças com defasagem e não participantes da intervenção em estimulação precoce, 15 foram sorteadas para a segunda aplicação das Escalas Bayley II. Os critérios sexo e idade continuaram preconizados.

Na segunda aplicação das Escalas Bayley II foram avaliadas cinco crianças sem defasagem no desenvolvimento de cada faixa etária/turma (total de 15

crianças sem defasagem); cinco crianças com defasagem de cada faixa etária/turma e não participantes da intervenção em estimulação precoce (total de 15 crianças com defasagem e não participantes da intervenção em estimulação precoce) e cinco crianças com defasagem de cada faixa etária/turma e participantes da intervenção em estimulação precoce (total de 15 crianças com defasagem e participantes da intervenção em estimulação precoce). Logo, 45 crianças foram submetidas à segunda aplicação das Escalas Bayley II.

3.4.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Na terceira etapa realizou-se a segunda aplicação das Escalas Bayley II. O instrumento já foi descrito na Primeira Etapa da Pesquisa.

A segunda aplicação das Escalas Bayley II ocorreu seguidamente ao mês da intervenção em estimulação precoce, ou seja, no mês de julho de 2008. Foi possível realizar as 45 avaliações em julho, houve poucas ausências dos pais nas datas e horários previamente agendados e, conseqüentemente, raras remarcações.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa é um estudo experimental, no que tange aos três grupos de crianças de faixa etária e sexo similares investigados. Para avaliar a veracidade da intervenção em estimulação precoce no desenvolvimento infantil

foi preciso dividir as crianças em três grupos: as crianças sem defasagem e, conseqüentemente, não participantes da intervenção em estimulação precoce; as crianças com defasagem e não participantes da intervenção em estimulação precoce e, finalmente, as crianças com defasagem e participantes da intervenção em estimulação precoce. Assim, amostras dos três grupos foram submetidas à segunda aplicação das Escalas Bayley II, visando identificar o desenvolvimento dessas crianças. O grupo experimental correspondeu às crianças com defasagem e participantes da intervenção em estimulação precoce e os grupos controle foram compostos pelas crianças sem defasagem e pelas com defasagem e não participantes da intervenção em estimulação precoce.

Os dados referentes aos grupos acima descritos foram analisados quantitativamente, através da idade equivalente em meses que cada criança obteve nas Escalas Bayley II, nos dois momentos de aplicação. A análise quantitativa constituiu na comparação das idades da criança em relação consigo mesma, ou seja, foram comparadas as idades correspondentes às escalas mental e motora na primeira aplicação da Bayley com as idades correspondentes na segunda aplicação. Além disso, utilizou-se uma medida capaz de verificar a promoção do desenvolvimento infantil, considerando o desenvolvimento individual de cada criança avaliada. Para tanto, fez-se necessária a utilização de uma variável, denominada Progresso. Esta foi obtida a partir da diferença, para cada criança, para cada escala e nos dois momentos de aplicação, entre a Idade Equivalente de Desenvolvimento (IED), obtida através das Escalas Bayley II e a Idade Cronológica (IC), dividida pela Idade Cronológica (IC) e multiplicada por 100 (Brito de La Nuez & cols, 2006), como se indica na seguinte fórmula:

$$\text{Progresso} = \frac{\text{IED} - \text{IC}}{\text{IC}} \times 100$$

Posteriormente, foram realizadas as provas *t de Student* de diferenças de médias para amostras relacionadas, entre os dois momentos de avaliação do desenvolvimento e para as duas escalas da Bayley, mental e motora.

Todavia, além dos grupos pesquisados fez parte dessa pesquisa uma entrevista semi-estruturada às educadoras do Centro de Educação Infantil. Para esses dados fez-se uso da análise qualitativa. As questões abertas do roteiro de entrevista (Anexo C) geraram dados que precisaram ser organizados e compreendidos. Ora, a codificação e exame dos dados foram realizados através da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977). A análise de conteúdo é definida pela autora como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42). Esta se exibiu em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise organizou-se o esquema de trabalho que foi seguido. Foram estabelecidos procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Examinou-se, a priori, o material coletado através de uma leitura “flutuante”, que possibilitou a elaboração de categorias. Na fase ulterior, categorizaram-se as respostas das entrevistadas. Visando à categorização das respostas, realizaram-se parágrafos sínteses tangentes a cada pergunta aberta do roteiro, ou seja, contendo as respostas das participantes, o que possibilitou a análise e discussão dos resultados.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e obteve parecer favorável à sua realização. O documento encontra-se no Anexo E.

Igualmente, esta pesquisa foi inscrita no Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humano (SISNEP), sob CAAE número 0014.0.091.000-08.

Por conseguinte, a pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos traduzidos em:

- a) Explicitação para todos os envolvidos da relevância científica e social da pesquisa, evidenciando a importância do estudo para a educação infantil.
- b) Consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis pelas crianças, disposto no Anexo A.
- c) Consentimento livre e esclarecido das educadoras entrevistadas, encontrado no Anexo B.
- d) Garantia de sigilo quanto à identidade dos participantes.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados e discutidos em duas partes, tendo em vista os dois instrumentos utilizados na coleta dos dados da presente pesquisa – as Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II e a entrevista às educadoras.

PARTE I: APLICAÇÕES DAS ESCALAS BAYLEY DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL II

As aplicações das Escalas Bayley II aconteceram em dois momentos. O primeiro compreendeu as 63 crianças de zero a três anos de idade freqüentadoras em período integral do Centro de Educação Infantil selecionado para a pesquisa. Já o segundo momento de aplicação compreendeu amostras dos três grupos de crianças selecionados após a primeira aplicação, que foram: 15 crianças que apresentaram defasagem no desenvolvimento através da primeira aplicação da Bayley e participaram da intervenção em estimulação precoce; 15 crianças que apresentaram defasagem no desenvolvimento na primeira aplicação da Bayley, mas não participaram da intervenção em estimulação precoce e, finalmente, 15 crianças que não apresentaram defasagem, segundo a Bayley.

Tabela 1: Idade Equivalente de Desenvolvimento, Mental e Motora, segundo a primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, das crianças de zero a 11 meses de idade

Criança	Sexo	Idade Cronológica / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses
1	F	8	6	6
41	F	8	8	8
46	F	8	7	7
32	F	7	6	6
34	F	6	6	6
17	F	10	5	5
9	F	11	6	6
22	F	10	5	5
47	M	4	3	3
48	M	5	5	5
49	M	7	5	6
37	M	9	9	8
45	M	5	4	4
25	M	8	4	4
5	M	7	4	4
19	M	11	8	7
6	M	10	8	7
8	M	8	4	5
50	M	11	9	10
51	M	11	8	10

A Tabela 1 compara a idade cronológica das crianças de zero a 11 meses de idade no momento da primeira aplicação das Escalas Bayley com as idades equivalentes de desenvolvimento, mental e motora, segundo os resultados das crianças nessa avaliação. Como foi possível observar, nove crianças do berçário apresentaram defasagem no desenvolvimento nas duas escalas, segundo os resultados da primeira aplicação da Bayley. Compreendeu-se defasagem, a partir de uma idade equivalente de desenvolvimento dois meses aquém da idade cronológica da criança, como explicitou o manual das Escalas Bayley de

Desenvolvimento Infantil II (1993). Sendo assim, 45% das crianças de zero a 11 meses de idade apresentaram defasagem em ambas as escalas e 40% não apresentaram defasagem. Quanto à diferença de sexo, 50% das meninas apresentaram defasagem, ou seja, quatro das oito meninas dessa turma apresentaram defasagem, bem como 41,7% dos meninos da faixa etária de zero a 11 meses de idade apresentaram defasagem, isto é, cinco dos doze meninos apresentaram defasagem nessa primeira aplicação da Bayley. Cabe mencionar que as crianças que apresentaram defasagem em apenas uma das escalas, três das 20 crianças de zero a 11 meses de idade, foram retiradas da pesquisa, critério já apontado no capítulo anterior, Método.

Tabela 2: Idade Equivalente de Desenvolvimento, Mental e Motora, segundo a primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, das crianças de 12 meses a 23 meses de idade

Criança	Sexo	Idade Cronológica / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses
31	F	14	13	14
52	F	21	13	13
53	F	13	9	8
11	F	14	10	10
7	F	17	14	15
23	F	22	18	16
29	F	12	9	8
40	F	18	17	17
30	F	18	14	16
14	M	17	8	11
2	M	14	7	10
54	M	14	11	11
18	M	22	17	11
28	M	12	7	8
55	M	15	11	8
13	M	22	10	12
27	M	17	8	7
42	M	16	15	16
43	M	14	14	14
35	M	12	11	11

A Tabela 2 compara a idade cronológica das crianças de 12 meses a 23 meses de idade, no momento da primeira aplicação das Escalas Bayley II, com as idades equivalentes de desenvolvimento, mental e motora, segundo os resultados das crianças nessa avaliação. Observou-se que 15 das 20 crianças do maternal I apresentaram defasagem no desenvolvimento em ambas as escalas. Logo, 75% das crianças de 12 meses a 23 meses de idade apresentaram defasagem em ambas as escalas e 25% não apresentaram defasagem. Com efeito, 77,8% das meninas apresentaram defasagem, ou seja, sete das nove meninas da faixa etária de 12 meses a 23 meses de idade apresentaram

defasagem e 72,7% dos meninos apresentaram defasagem nessa primeira aplicação da Bayley, isto é, oito dos 11 meninos dessa turma.

Percebeu-se, analisando a Tabela 1 e a Tabela 2, que as crianças da faixa etária de 12 meses a 23 meses de idade apresentaram mais defasagem que as crianças menores, de zero a 11 meses, sendo que as turmas compreendiam o mesmo número de alunos. Enquanto 45% das crianças de zero a 11 meses de idade apresentaram defasagem em ambas as escalas da Bayley na primeira avaliação, 75% das crianças de 12 meses a 23 meses apresentaram a mesma. O aumento no número de crianças com defasagem entre 12 meses e 23 meses de idade pode ser entendido a partir da quantidade superior de tempo que essas crianças freqüentaram o Centro de Educação Infantil em período integral. Cabe o adendo: 90% das crianças da faixa etária de 12 meses a 23 meses de idade encontravam-se na instituição desde o ano anterior. Ademais, pelo simples fato de serem mais velhas, estiveram expostas por mais tempo a fatores de riscos ambientais, os quais, por sua vez, são circunstâncias capazes de aumentar a probabilidade de posteriores alterações ou deficiências no desenvolvimento (Brito, 2004). Um ambiente desprovido de cuidados e carente de estímulos pode levar a uma situação de risco ou atraso evolutivo (Barros & cols, 2003; Candel, 2004; Martins & Szymanski, 2006; Pérez-López & cols, 2006). Entretanto, como alguns estudos apontaram, quando não existe Risco Estabelecido ou Biológico, o educador pode trabalhar os riscos ambientais, prevenindo futuras deficiências, através da estimulação precoce (Caravaca, 2006; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006).

Tabela 3: Idade Equivalente de Desenvolvimento, Mental e Motora, segundo a primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, das crianças de 24 meses a 36 meses de idade

Criança	Sexo	Idade Cronológica / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses
4	F	31	24	24
36	F	24	22	24
56	F	25	19	25
33	F	24	22	24
39	F	24	22	22
12	F	25	19	22
57	F	24	21	22
21	M	27	22	24
58	M	28	25	27
59	M	29	25	25
15	M	24	19	21
20	M	29	21	22
24	M	25	18	21
60	M	31	21	24
3	M	26	19	17
61	M	24	22	21
16	M	25	17	19
26	M	26	14	16
10	M	30	17	17
44	M	31	30	30
38	M	24	22	24
62	M	24	20	24
63	M	24	18	21

A Tabela 3 compara a idade cronológica das crianças de 24 meses a 36 meses de idade, no momento da primeira aplicação das Escalas Bayley, com as idades equivalentes de desenvolvimento, mental e motora, segundo os resultados das crianças nessa avaliação. Foi possível notar que 15 das 23 crianças dessa faixa etária apresentaram defasagem no desenvolvimento em ambas as escalas, enquanto que apenas cinco não apresentaram defasagem.

Ora, 65,2% das crianças de 24 meses a 36 meses de idade apresentaram defasagem em ambas as escalas e 21,7% delas não apresentaram defasagem em nenhuma das escalas. Cabe pormenorizar, das 23 crianças dessa faixa etária, apenas sete eram meninas. Dessas, 42,8% apresentaram defasagem, enquanto dos 16 meninos com idades entre 24 meses e 36 meses, 75% apresentaram defasagem.

É preciso fazer menção às três crianças de 24 meses a 36 meses de idade que após participarem da primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II foram retiradas da pesquisa por apresentarem defasagem em apenas uma das escalas, critério já explicitado após a Tabela 1 e melhor detalhado no Método da presente pesquisa. Similarmente, duas crianças dessa faixa etária, consideradas com defasagem em ambas as escalas, também foram excluídas do estudo, porque deixaram de freqüentar o Centro de Educação Infantil após a primeira aplicação das Escalas Bayley.

A Tabela 1, a Tabela 2 e a Tabela 3 permitiram visualizar o desenvolvimento das crianças das três faixas etárias pesquisadas a partir dos resultados encontrados na primeira aplicação da Bayley. Observou-se que as crianças mais velhas, com mais de um ano de idade, foram as que denotaram uma maior defasagem, enquanto os bebês, de zero a 11 meses de idade, tiveram melhores resultados na primeira avaliação do desenvolvimento. Como citou Brito (2004), a exposição constante em um ambiente de risco eleva a possibilidade de a criança apresentar defasagem em seu desenvolvimento. Diante disso, observou-se que as crianças mais novas estavam no Centro de Educação Infantil há menos tempo que as demais, o que permitiu apontar que, possivelmente, em idades superiores poderiam vir a apresentar alguma defasagem no desenvolvimento, como as mais velhas. As crianças mais velhas estavam há mais tempo expostas a situações de risco, não só relacionadas à

creche pública, mas ao seu dia-a-dia em geral (situações de risco definidas e exemplificadas na Revisão de Literatura dessa pesquisa), o que aumenta as possibilidades das crianças apresentarem defasagens no desenvolvimento (Anjos & cols, 2004; Brito, 2004; Rossetti-Ferreira & cols, 2002). Assim sendo, programas de intervenção em estimulação precoce são indicados, visando à prevenção de futuros problemas no desenvolvimento das crianças que apresentaram defasagens ou que poderão vir a tê-las (Brito de La Nuez & cols, 2006; Candel, 2004; Caravaca, 2006; Ezpeleta, 2005; Millá & Mulas, 2005; Pérez-López & cols, 2006).

Os dados exibidos nas tabelas evidenciaram as idades equivalentes de desenvolvimento, segundo a correção padrão da Bayley, mas foram usados visando à comparação da criança consigo mesma, ou seja, à comparação entre a primeira e a segunda aplicação da Bayley. O objetivo foi observar a ascensão da criança após a participação no programa de intervenção em estimulação precoce.

A intervenção em estimulação precoce ocorreu seguidamente à primeira aplicação das Escalas Bayley, no mês de junho de 2008. Vinte crianças, das 37 que apresentaram defasagem no desenvolvimento na primeira aplicação das Escalas Bayley, foram sorteadas para participarem da intervenção. As crianças foram estimuladas diariamente por 20 minutos, aproximadamente, e pelo caráter lúdico das atividades do programa, as crianças esperavam pela examinadora com muita vontade e ânimo. Muitas vezes, após as intervenções individuais, a pesquisadora precisava explicar às crianças que continuaria no dia seguinte, pois elas, constantemente, queriam permanecer nas atividades. Todas se mostraram dispostas e ao ver a examinadora na porta da sala de aula já demonstravam euforia e anseio para sair com a pesquisadora para a intervenção. Não apresentaram dificuldades na realização das atividades lúdicas.

Contudo, isso aconteceu porque as crianças realizaram, inicialmente, atividades desenvolvidas para idades inferiores à sua idade cronológica, ou seja, atividades referentes à sua idade equivalente de desenvolvimento e só evoluíram para atividades congruentes à sua real idade, após total domínio das aquisições mais primárias. As duas primeiras semanas do mês foram direcionadas às atividades relacionadas a idades inferiores à idade cronológica da criança, isto é, às atividades referentes à sua idade equivalente de desenvolvimento. Cabe salientar que a intervenção foi desenvolvida a partir de atividades programadas por idades, mês a mês, em total acordo com a literatura vigente sobre desenvolvimento infantil e estimulação precoce (Bayley, 1993; Bugié & Lorente, 2003; Caravaca, 2006; Grupo de Atención Temprana, 2000; Linares & Pérez-López, 2004; Millá & Mulas, 2005; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006; VVAA, 2002). A intervenção começou, com cada criança, pelas atividades referentes à idade equivalente de desenvolvimento, não à idade cronológica e, dessa forma, uma única criança apresentou dificuldades nas atividades relacionadas à idade equivalente, necessitando, assim, recorrer a atividades de uma idade ainda inferior.

Tabela 4: Comparação das duas aplicações das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II das crianças que apresentaram defasagem e que participaram da intervenção em estimulação precoce

Criança	Idade na 1ª aplic / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses	Idade na 2ª aplic / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses
1	8	6	6	11	11	11
2	14	7	10	19	19	19
3	26	19	17	31	30	30
4	31	24	24	35	34	34
5	7	4	4	10	10	10
6	10	8	7	14	14	15
7	17	14	15	21	20	20
8	8	4	5	13	12	12
9	11	6	6	18	17	16
10	30	17	17	34	32	33
11	14	10	10	19	18	17
12	25	19	22	29	28	27
13	22	10	12	26	24	25
14	17	8	11	24	22	23
15	24	19	21	29	28	28

A Tabela 4 compara as idades cronológicas às idades equivalentes de desenvolvimento das 15 crianças de zero a três anos de idade que apresentaram defasagem no desenvolvimento na primeira aplicação da Bayley, que participaram da intervenção em estimulação precoce e que foram sorteadas para a segunda aplicação da Bayley. Para a análise desses dados, fez-se uso da equação Progresso, exposta no Método. Posteriormente, realizaram-se as provas *t de Student* de diferenças de médias para amostras relacionadas, entre os dois momentos de avaliação e para as duas escalas da Bayley, mental e motora.

Tabela 5: Comparação do Progresso das crianças de zero a três anos de idade com defasagem e que participaram da intervenção em estimulação precoce

Criança	Progresso Mental 1ª aplicação	Progresso Mental 2ª aplicação	Progresso Motora 1ª aplicação	Progresso Motora 2ª aplicação
1	-25,00	0	-25,00	0
2	-50,00	0	-28,57	0
3	-26,92	-3,22	-34,61	-3,22
4	-22,58	-2,85	-22,58	-2,85
5	-42,85	0	-42,85	0
6	-20,00	0	-30,00	7,14
7	-17,64	-4,76	-11,76	-4,76
8	-50,00	-7,69	-37,50	-7,69
9	-45,45	-5,55	-45,45	-11,11
10	-43,33	-5,88	-43,33	-2,94
11	-28,57	-5,26	-28,57	-10,52
12	-24,00	-3,44	-12,00	-6,89
13	-54,54	-7,69	-45,45	-3,84
14	-52,94	-8,33	-35,29	-4,16
15	-20,83	-3,44	-12,50	-3,44

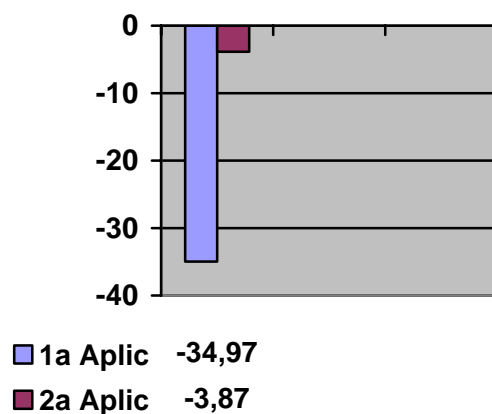
A Tabela 5 aponta o Progresso nas duas aplicações da Bayley e para ambas as escalas, mental e motora, das 15 crianças de zero a três anos de idade que apresentaram defasagem e participaram da intervenção em estimulação precoce. A interpretação da equação Progresso supõe que um valor positivo indica que a idade de desenvolvimento da criança é superior a sua idade cronológica, enquanto um valor negativo indica que a idade de desenvolvimento é inferior à idade cronológica. O valor zero indica que a idade de desenvolvimento da criança é igual a sua idade cronológica (Brito de La Nuez & cols, 2006).

A partir do Progresso individual de cada criança realizaram-se as provas *t de Student*. Assim, a média das crianças com defasagem e que participaram da intervenção em estimulação precoce na primeira aplicação das Escalas Bayley de

Desenvolvimento Infantil II foi -34,97, na escala mental e -30,36, na escala motora. Já na segunda aplicação da Bayley, após participarem da intervenção em estimulação precoce, a média na escala mental foi -3,87 e na escala motora foi -3,61. Apesar dos resultados negativos, é evidente o progresso que as crianças apresentaram.

Considerando os resultados da criança na primeira aplicação da Bayley com os resultados na segunda aplicação, observou-se progressão no desenvolvimento, como demonstra a Tabela 4 e a Tabela 5. A melhora progressiva é evidente após a intervenção em estimulação precoce e as diferenças das médias da primeira para a segunda aplicação da Bayley igualmente apresentaram valores estatisticamente significativos.

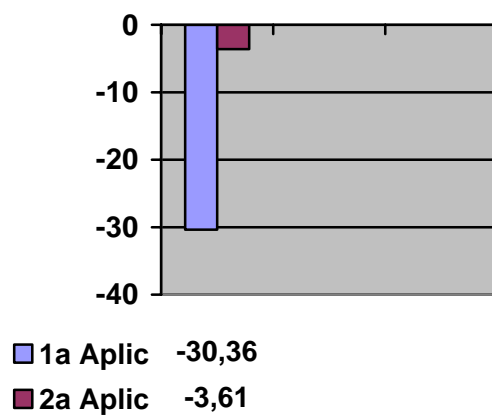
Gráfico 1: Comparação das médias da escala mental nas duas aplicações da Bayley das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce



O Gráfico 1 destaca as médias da escala mental nos dois momentos de avaliação das 15 crianças que apresentaram defasagem na primeira aplicação da Bayley, participaram da intervenção em estimulação precoce e foram

submetidas à segunda aplicação da Bayley ($p=0,0000000969$). Como se pode observar, a progressão das crianças da primeira para a segunda aplicação, após a intervenção em estimulação precoce, é visível e estatisticamente significativa.

Gráfico 2: Comparação das médias da escala motora nas duas aplicações da Bayley das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce



O Gráfico 2 salienta as médias da escala motora nos dois momentos de avaliação das 15 crianças que apresentaram defasagem na primeira aplicação da Bayley, participaram da intervenção em estimulação precoce e foram submetidas a segunda aplicação da Bayley ($p=0,00000045$). Similarmente à escala mental, percebeu-se significativa progressão entre as aplicações, após a intervenção em estimulação precoce.

Com efeito, os dados comentados corroboraram com a pesquisa de Brito de La Nuez e cols (2006), realizada na Espanha, que também fez uso das Escalas Bayley, em dois momentos distintos e com crianças de creche, mas que não apresentaram defasagem. Nesse estudo, os valores das médias foram positivos

para ambas as escalas, porém, similarmente à presente pesquisa, os autores perceberam uma melhora progressiva entre a primeira e a segunda aplicação da Bayley.

A evolução evidente, notória no Gráfico 1 e no Gráfico 2, confirmou a hipótese que preconiza a intervenção em estimulação precoce como potencializadora do desenvolvimento infantil, respondendo às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam as crianças com defasagem (Grupo de Atención Temprana, 2000). Dessa forma, a intervenção em estimulação precoce desenvolvida na presente pesquisa mostrou-se eficiente na promoção do desenvolvimento da criança.

Tabela 6: Comparação das duas aplicações das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II das crianças que apresentaram defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce

Criança	Idade na 1ª aplic / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses	Idade na 2ª aplic / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses
16	25	17	19	29	20	24
17	10	5	5	14	10	9
18	22	17	11	26	20	18
19	11	8	7	15	11	11
20	29	21	22	34	25	26
21	27	22	24	33	29	30
22	10	5	5	16	10	11
23	22	18	16	26	20	21
24	25	18	21	30	21	23
25	7	4	4	11	8	8
26	26	14	16	30	17	20
27	17	8	7	21	11	9
28	12	7	8	17	11	12
29	12	9	8	16	12	11
30	18	14	16	22	16	17

A Tabela 6 compara as idades cronológicas às idades equivalentes de desenvolvimento das 15 crianças de zero a três anos de idade que apresentaram defasagem na primeira aplicação da Bayley, mas que não participaram da intervenção em estimulação precoce. Para a análise desses dados, fez-se uso da equação Progresso, exposta no Método e realizaram-se as provas *t de Student* de diferenças de médias para amostras relacionadas, entre os dois momentos de avaliação e para as duas escalas da Bayley, mental e motora.

Tabela 7: Comparação do Progresso das crianças de zero a três anos de idade com defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce

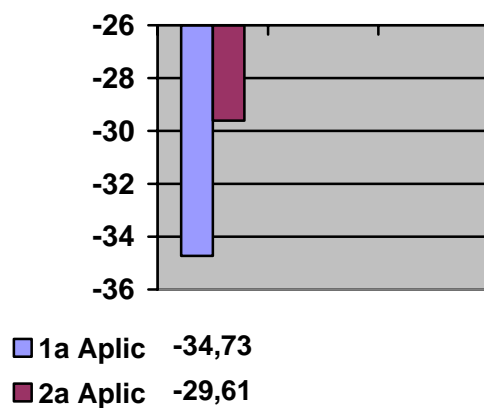
Criança	Progresso Mental 1ª aplicação	Progresso Mental 2ª aplicação	Progresso Motora 1ª aplicação	Progresso Motora 2ª aplicação
16	-48,00	-31,03	-24,00	-17,24
17	-50,00	-28,57	-50,00	-35,71
18	-22,72	-23,07	-50,00	-30,76
19	-27,27	-26,66	-36,36	-26,66
20	-27,58	-26,47	-24,13	-23,52
21	-18,51	-12,12	-11,11	-9,09
22	-50,00	-37,50	-50,00	-31,25
23	-18,18	-23,07	-27,27	-19,23
24	-28,00	-30,00	-16,00	-23,33
25	-42,85	-27,27	-42,85	-27,27
26	-46,15	-43,33	-38,46	-33,33
27	-52,94	-47,61	-58,82	-57,14
28	-41,66	-35,29	-33,33	-29,41
29	-25,00	-25,00	-33,33	-31,25
30	-22,22	-27,27	-11,11	-22,72

A Tabela 7 aponta o Progresso nas duas aplicações da Bayley e para ambas as escalas, mental e motora, das crianças de zero a três anos de idade que apresentaram defasagem, mas que não participaram da intervenção em

estimulação precoce. O Progresso individual e para cada escala foi obtido através da equação e, seguidamente, foram calculadas as provas *t de Student*.

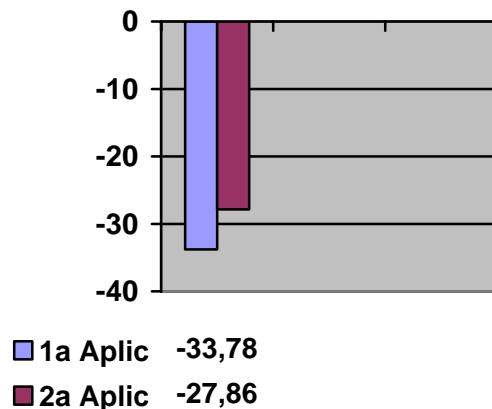
A média das crianças com defasagem, mas não participantes da intervenção em estimulação precoce, na primeira aplicação das Escalas Bayley foi -34,73, na escala mental e -33,78, na escala motora. Já na segunda aplicação da Bayley, a média na escala mental foi -29,61 e na escala motora foi -27,86. Percebeu-se certa progressão, porém menor que as médias, mental e motora, das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce.

Gráfico 3: Comparação das médias da escala mental nas duas aplicações da Bayley das crianças com defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce



O Gráfico 3 exibe as médias da escala mental nos dois momentos de avaliação das 15 crianças que apresentaram defasagem na primeira aplicação da Bayley, mas que não participaram da intervenção em estimulação precoce ($p=0,0143$). Como se pode perceber, há progressão na escala mental, sobretudo, essa é menor do que nas crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce.

Gráfico 4: Comparação das médias da escala motora nas duas aplicações da Bayley das crianças com defasagem e que não participaram da intervenção em estimulação precoce



O Gráfico 4 destaca as médias da escala motora nos dois momentos de aplicação da Bayley das 15 crianças que apresentaram defasagem, mas que não participaram da intervenção em estimulação precoce ($p=0,0104$). É evidente que há certa progressão, porém bem menos acentuada que a progressão vista no grupo de crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce.

A pequena progressão entre a primeira e a segunda aplicação da Bayley em ambas as escalas, mental e motora, pode ser resultante da própria maturação natural da criança (Brito, 2004; Brito de La Nuez & cols, 2006; Eickmann & cols, 2002), bem como pode ser por ela já conhecer e estar familiarizada com o instrumento e com a examinadora (Barbosa, 2004; Bayley, 1993) e, finalmente, por ter recebido maior estimulação da educadora ou dos pais no período que compreendeu a primeira e a segunda avaliação do desenvolvimento (Anjos & cols, 2004; Ayache & Mariani Neto, 2003; Barros & cols, 2003; Bógus & cols, 2007; Gonçalves & cols, 2006; Juan-Vera & cols, 2006; Lordelo & cols, 2007).

Tabela 8: Comparação das duas aplicações das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II das crianças que não apresentaram defasagem

Criança	Idade na 1ª aplic / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses	Idade na 2ª aplic / Meses	IED Mental / Meses	IED Motora / Meses
31	14	13	14	19	18	18
32	7	6	6	10	10	9
33	24	22	24	27	26	26
34	6	6	6	10	10	9
35	12	11	11	15	14	14
36	24	22	24	28	26	25
37	9	9	8	12	11	10
38	24	22	24	28	26	26
39	24	22	22	27	25	25
40	18	17	17	22	20	20
41	8	8	8	12	12	11
42	16	15	16	20	19	19
43	14	14	14	18	17	16
44	31	30	30	35	33	33
45	5	4	4	9	8	7

A Tabela 8 compara as idades equivalentes de desenvolvimento às idades cronológicas da amostra de 15 crianças de zero a três anos de idade que não denotaram defasagem na primeira aplicação da Bayley. Para a análise desses dados, utilizou-se a equação Progresso, exibida no Método e realizaram-se as provas *t de Student* de diferenças de médias para amostras relacionadas, entre os dois momentos de avaliação e para as duas escalas da Bayley, mental e motora.

Tabela 9: Comparação do Progresso das crianças de zero a três anos de idade sem defasagem

Criança	Progresso Mental 1ª aplicação	Progresso Mental 2ª aplicação	Progresso Motora 1ª aplicação	Progresso Motora 2ª aplicação
31	-7,14	-5,26	0	-5,26
32	-14,28	0	-14,28	-10,00
33	-8,33	-3,70	0	-3,70
34	0	0	0	-10,00
35	-8,33	-6,66	-8,33	-6,66
36	-8,33	-7,14	0	-10,71
37	0	-8,33	-11,11	-16,66
38	-8,33	-7,14	0	-7,14
39	-8,33	-7,40	-8,33	-7,40
40	-5,55	-9,09	-5,55	-9,09
41	0	0	0	-8,33
42	-6,25	-5,00	0	-5,00
43	0	-5,55	0	-5,88
44	-3,22	-5,71	-3,22	-5,71
45	-20,00	-11,11	-20,00	-22,22

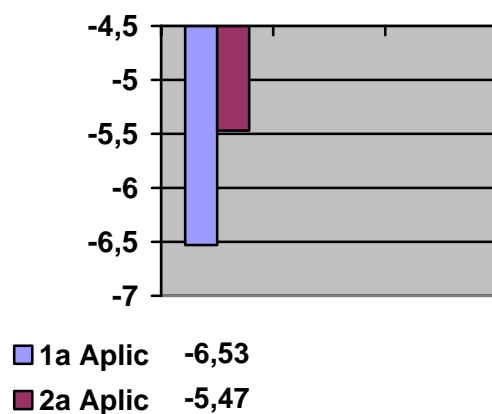
A Tabela 9 exibe o Progresso nas duas aplicações da Bayley e para ambas as escalas, mental e motora, das crianças de zero a três anos de idade que não apresentaram defasagem. O Progresso individual e para cada escala foi obtido através da equação. Logo, foram calculadas as provas *t de Student*.

A média das crianças consideradas sem defasagem e, conseqüentemente, que não participaram da intervenção em estimulação precoce, na primeira aplicação da Bayley foi -6,53, na escala mental e -4,72, na escala motora. Na segunda aplicação da Bayley, a média na escala mental foi -5,47 e na escala motora foi -8,90. Percebeu-se certa progressão entre a primeira e a segunda aplicação da Bayley na escala mental, mas a diferença entre os valores das médias não atingiram valores estatisticamente significativos. Já na escala

motora, não se observou progressão. Contrariamente, as crianças que não tinham apresentado defasagem na primeira avaliação, apresentaram na escala motora no segundo exame.

Como já foi destacado, as crianças consideradas sem defasagem na primeira aplicação da Bayley foram aquelas que apresentaram idade equivalente de desenvolvimento igual ou superior a sua idade cronológica. As crianças com apenas uma idade equivalente inferior à sua idade cronológica também foram consideradas sem defasagem, como permite o manual das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II (1993). Sendo assim, compreenderam-se os valores negativos das médias das crianças consideradas sem defasagem.

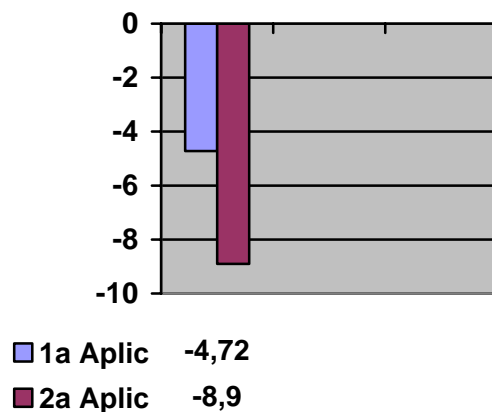
Gráfico 5: Comparação das médias da escala mental nas duas aplicações da Bayley das crianças sem defasagem



O Gráfico 5 mostra as médias da escala mental nos dois momentos de aplicação da Bayley das 15 crianças que não apresentaram defasagem e, portanto, não participaram da intervenção em estimulação precoce ($p=0,23$). É observada certa progressão, porém essa diferença não é estatisticamente significativa como a diferença encontrada nas médias da escala mental das

crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce, que é significativa estatisticamente ($p=0,0000000969$). A pequena progressão encontrada nas crianças que não apresentaram defasagem pode ser compreendida a partir da própria maturação natural da criança, pela prévia familiarização com o instrumento ou por estimulação ambiental – aspectos já citados e embasados no Gráfico 4.

Gráfico 6: Comparação das médias da escala motora nas duas aplicações da Bayley das crianças sem defasagem



O Gráfico 6 compara as médias da escala motora nos dois momentos de aplicação da Bayley das 15 crianças que não apresentaram defasagem e, portanto, não participaram da intervenção em estimulação precoce ($p=0,000869$). Diferentemente da escala mental, não se observou evolução entre os dois momentos de avaliação. As crianças sem defasagem apresentaram média inferior na segunda aplicação da Bayley na escala motora.

Pesquisas enfatizaram que a estimulação à criança é totalmente influenciadora do seu desenvolvimento motor (Barros & cols, 2003; Biscegli & cols, 2007; Campos & cols, 2006; Lopes & cols, 2007). Em muitas creches

públicas observa-se a carência de estimulação às crianças (Barros & cols, 1999; Batista, 1998; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Libaneo, 2006; Lordelo & cols, 2007; Moreira & Lordelo, 2000; Pacheco & Dupret, 2004; Pacheco & cols, 2002). Segundo Andraca e cols (1998), mesmo para as crianças com ótimas condições biológicas, o desenvolvimento motor é afetado na presença de condições ambientais adversas que agem simultaneamente. À vista disso, pesquisas acrescentaram que o efeito acumulado de fatores de risco no ambiente de desenvolvimento da criança associa-se a uma diminuição de suas capacidades motoras (Ayache & Mariani Neto, 2003; Barros & cols, 2003; Brito, 2004; Caravaca, 2006; Eickmann & cols, 2002; Viera & Mancini, 2000).

Como foi possível observar, através das tabelas e gráficos, a progressão mais evidente foi no grupo de crianças que apresentaram defasagem e que participaram da intervenção em estimulação precoce. Os outros grupos – crianças com defasagem, mas que não participaram da intervenção em estimulação precoce e crianças sem defasagem – apresentaram alguma ou nenhuma progressão. Logo, a notória progressão das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce corroborou com as pesquisas que relacionam a estimulação precoce à potencialização do desenvolvimento infantil (Brito de La Nuez & cols, 2006; Bugié & Lorente, 2003; Candel, 2004; Caravaca, 2006; Krauss, 2000; Millá & Mulas, 2005; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006).

Cabe mencionar a pesquisa de Meio, Lopes e Morsh (2004), que investigou o desenvolvimento infantil de pré-escolares através do teste psicométrico Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised (WPPSI-R) em dois grupos, crianças com risco biológico e sem risco. Não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Porém, as pesquisadoras concluíram que as crianças do estudo apresentavam

funcionamento intelectual limítrofe no momento da avaliação e reforçaram a necessidade de se prover estimulação adequada à criança na creche. A pesquisa de Macedo, Andreucci e Montelli (2004) analisou o resultado de intervenções psicopedagógicas no desempenho intelectual e em algumas funções cognitivas em crianças em risco ambiental, freqüentadoras de creches públicas em período integral. A prevalência de crianças com inteligência normal associou-se à estimulação recebida. Diante dessa ótica, confirmou-se a importância da qualidade do estímulo para o desenvolvimento infantil. Estudos apontaram à pertinência de ações de intervenção que favoreçam a qualidade do ambiente e da relação educador-criança para o desenvolvimento infantil (Andrade & cols, 2005; Barros & col, 2003; Macedo & cols, 2004; Meio & cols, 2004; Millá & Mulas, 2005).

PARTE II: ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Foram entrevistadas três educadoras do Centro de Educação Infantil, responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa e freqüentadoras do berçário, maternal I e maternal II. As entrevistas acrescentaram dados úteis e enriqueceu a discussão sobre o tema pesquisado.

As educadoras tinham, no momento da entrevista, de 25 a 33 anos. Duas delas estavam cursando a graduação em pedagogia e uma já era formada no curso. As três trabalhavam como educadora de creche há mais de um ano e uma delas já teve experiência como educadora em outro centro de educação infantil. Todas estavam trabalhando com a respectiva turma pela primeira vez, ou seja, conheciam as crianças participantes da pesquisa há três meses.

A primeira pergunta aberta da entrevista, **“Por que você escolheu essa profissão?”**, foi respondida unanimemente pelo gosto por crianças. Elas responderam: *“... gosto de criança...”*, *“... me dou bem com criança...”*, *“...gosto de trabalhar com criança...”* e *“... não me vejo trabalhando com adolescentes ou adultos, prefiro os pequenos.”* Ainda referenciaram o gosto por ensinar, o desejo, desde a infância, de tornar-se professora e a paciência, como respostas à escolha da profissão. As respostas corroboraram às encontradas nos estudos de Bógus e cols (2007) e Souza (2008), que enfatizam que as educadoras de creche dizem escolher a profissão por gostarem de crianças. Todavia, como já foi apontado na revisão dessa pesquisa, “gostar de criança” não é suficiente para ser uma boa educadora de creche (Inoe & cols, 1998; Libaneo, 2006; Pacheco & cols, 2002; Pantoni & Rossetti-Ferreira, 1998; Saviani, 2000; Scarpa, 1998; Volpato & Mello, 2005). É preciso saber sobre o papel de educadora (Almeida & Cunha, 2003), papel esse capaz de desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e sociais nas crianças, através de atividades problematizadoras, criativas e integradas ao universo sociocultural dos alunos (Libaneo, 2006; Pacheco & cols, 2002).

Na segunda pergunta aberta, **“O que você entende por desenvolvimento infantil?”**, as três educadoras, respectivamente, responderam: *“É o crescimento da criança... é a seqüência de fatos da vida da criança...”*, *“... as etapas de desenvolvimento que cada criança passa... é uma evolução...”* e *“É o crescimento do bebê, do nascimento até a adolescência...”* As respostas das três entrevistadas corroboraram às respostas das 60 educadoras de crianças pesquisadas no estudo de Almeida e Cunha (2003) sobre as representações sociais do desenvolvimento humano. Entretanto, a fala das educadoras entrevistadas pareceu corresponder a uma teoria não integrada à realidade da criança e da creche. Pesquisas apontam à falta de aperfeiçoamento dos educadores da educação infantil, à falta de técnicas e metodologias capazes de integrar os

conhecimentos teóricos à realidade infantil (Libaneo, 2006; Volpato & Mello, 2005) e isso foi visível na realidade pesquisada através das respostas das educadoras às seguintes perguntas abertas da entrevista: **“Como você vê o desenvolvimento de seus alunos?”**, **“Quais alunos você acredita ter um bom desenvolvimento? Por quê?”** e **“Quais alunos você acredita estar com alguma defasagem no desenvolvimento? Por quê?”**.

As respostas das entrevistadas contrariam as teorias sobre desenvolvimento infantil, as quais elas dizem ter conhecimento, dizem ter aprendido na graduação, mas não conseguem praticar cotidianamente na creche. Igualmente, as crianças que elas apontaram com um bom desenvolvimento, por serem quietas e bem adaptadas à creche, são aquelas que apresentaram defasagem nas Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II. Das seis crianças que a primeira educadora entrevistada selecionou por terem um bom desenvolvimento, quatro apresentaram defasagem nas Escalas Bayley. As justificativas da educadora para essa resposta foram: *“... eles choram pouco, parecem bem, gostam daqui. É difícil eles chorarem. Não dão trabalho, comem direitinho, comem tudo...”*. Similarmente, a segunda entrevistada apontou dois alunos que acreditava ter um bom desenvolvimento, mas exatamente esses dois alunos referenciados apresentaram defasagem no desenvolvimento, segundo as Escalas Bayley. Essa educadora respondeu: *“... é uma menina quietinha, não dá trabalho, acho que ela tem um bom desenvolvimento. O... também, é quietinho, não briga, podem até tirar as coisas dele que ele nem reclama, é bonzinho, parece ser maduro, até mais maduro que os outros”*. Logo, a terceira entrevistada também relacionou a criança quieta com um bom desenvolvimento, como se observa em sua resposta: *“... parece intelectual, é na dele, acho que ele é inteligente”*. As crianças apontadas pelas educadoras como bem desenvolvidas por serem quietas foram exatamente as que apresentaram defasagem nas Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II.

Com efeito, quando perguntado às educadoras quais os alunos que elas acreditavam ter alguma defasagem no desenvolvimento, elas mencionaram prioritariamente as crianças mais ativas. A primeira entrevistada citou dois alunos que acreditava possuir alguma defasagem, mas exatamente essas duas crianças, segundo as Escalas Bayley II, não apresentaram nenhuma defasagem no desenvolvimento. A justificativa da educadora foi: “... *é pequenininho, baixinho e super ativo, talvez tenha algum problema... é choroninha, dá trabalho, faz birra, faz bobiça*”. Igualmente, a segunda educadora entrevistada relacionou a criança mais ativa a problema no desenvolvimento. Segundo ela: “... *é muito ativo, não pára, mas não sei se é hiperatividade, porque ele tem um ano e cinco meses... ele dá um trabalho*”. A criança comentada pela educadora não apresentou defasagem no desenvolvimento na aplicação das Escalas Bayley. A terceira educadora também indicou dois de seus alunos como possíveis portadores de alguma defasagem no desenvolvimento, porém esses alunos não apresentaram defasagem segundo as Escalas Bayley e, tampouco, quando submetidos à avaliação por uma psicóloga. A resposta da educadora foi: “...*são ativos demais, acho que podem ter hiperatividade... eles não param, dão um cansaço...*”.

Os resultados salientam que as educadoras aprenderam a teoria sobre desenvolvimento infantil na graduação, mas não conseguem trabalhar com ela no seu cotidiano na creche. Desta forma, retrataram o que aprenderam, mas comentaram o oposto, quando manifestaram suas observações diárias na creche. A visão da creche como instituição para cuidado da criança, não como um centro de educação infantil, apareceu nos trechos das entrevistas das educadoras. Mesmo quando o discurso concentrou-se na educação dessas crianças, houve falas contraditórias e que mostraram a visão de cuidado à criança. Assim, o desenvolvimento sadio foi associado, pelas educadoras, aos comportamentos menos ativos, de maior inércia e o desenvolvimento problemático, aos comportamentos mais ativos. Diante desta ótica, observou-se

a necessidade de um trabalho continuado voltado à faixa etária de atuação dessas educadoras, de teor prático e técnico, para conciliar a teoria, já vista por essas profissionais durante a graduação, com a prática diária na creche (Bógus & cols, 2007; Volpato & Mello, 2005).

A presente pesquisa investigou o desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade freqüentadoras de creche pública em período integral. A partir da primeira aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, que visou avaliar o desenvolvimento infantil, identificou-se que 71,43% das crianças participantes da pesquisa apresentaram defasagem no desenvolvimento. Logo, a primeira questão norteadora da pesquisa, apresentada no Capítulo 1, **“Existe defasagem no desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade freqüentadora de creche pública em período integral?”**, foi respondida. Percebeu-se defasagem no desenvolvimento das crianças de zero a três anos de idade que permaneciam, em tempo integral, no Centro de Educação Infantil selecionado para a pesquisa.

Cabe pormenorizar, das 63 crianças participantes da pesquisa, 37 apresentaram defasagem no desenvolvimento, em ambas as escalas, na primeira aplicação da Bayley e 18 não apresentaram defasagem. Oito crianças foram excluídas do estudo. Dessas, seis apresentaram defasagem em apenas uma escala da Bayley - critério de exclusão já explicitado no Método – e duas crianças deixaram de estudar no Centro de Educação Infantil. Das 37 crianças com defasagem, 20 foram sorteadas para participarem da intervenção em estimulação precoce e 17 não foram participantes. Dentre as 20 crianças participantes da intervenção em estimulação precoce, 15 foram sorteadas para a segunda aplicação das Escalas Bayley. Igualmente, das 17 crianças que apresentaram defasagem, mas que não participaram da intervenção em estimulação precoce, 15 crianças foram sorteadas para a segunda aplicação da Bayley. Finalmente, das 18 crianças que não apresentaram defasagem, 15 foram sorteadas para a segunda avaliação do desenvolvimento. Desse modo,

montaram-se os três grupos que compuseram o estudo experimental dessa pesquisa. O grupo experimental correspondeu às crianças com defasagem e participantes da intervenção em estimulação precoce, enquanto os grupos controle foram compostos pelas crianças sem defasagem e pelas com defasagem e não participantes da intervenção em estimulação precoce.

Assim, a partir da segunda aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, alcançou-se os objetivos, geral e específicos, da presente pesquisa, expostos no Capítulo 1. Além disso, respondeu-se à questão do estudo, **“Crianças de zero a três anos de idade submetidas à intervenção em estimulação precoce superam a defasagem no desenvolvimento?”**, apresentada no mesmo capítulo. Percebeu-se visível progressão no desenvolvimento das crianças que apresentaram defasagem e participaram da intervenção em estimulação precoce. Ora, a intervenção em estimulação precoce desenvolvida na presente pesquisa mostrou-se eficiente na promoção do desenvolvimento da criança.

Com efeito, como foi possível observar nos Resultados e Discussão, houve maior progresso no desenvolvimento das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce. Os outros grupos – crianças com defasagem, mas que não participaram da intervenção em estimulação precoce e crianças sem defasagem – apresentaram menor ou nenhuma progressão no desenvolvimento na segunda aplicação da Bayley. Diante disso e das diferenças estatisticamente significativas entre as médias da primeira e segunda aplicação da Bayley, foi notório o maior desenvolvimento das crianças que participaram da intervenção em estimulação precoce em detrimento às demais. Assim sendo, a presente pesquisa está em acordo com a literatura que relaciona a estimulação precoce à potencialização do desenvolvimento infantil (Brito de La

Nuez & cols, 2006; Bugié & Lorente, 2003; Candel, 2004; Caravaca, 2006; Krauss, 2000; Millá & Mulas, 2005; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006).

A entrevista realizada com as três educadoras do Centro de Educação Infantil permitiu concluir: as educadoras tinham, no momento da entrevista, entre 25 e 33 anos de idade; apresentavam formação em pedagogia, sendo que uma delas ainda cursava a faculdade; trabalhavam como educadoras há mais de um ano, porém com suas respectivas turmas há três meses; escolheram a profissão por gostarem de crianças e demonstraram conhecimento teórico sobre desenvolvimento infantil, mas não conseguiram vincular a teoria à realidade da creche. O conhecimento sobre desenvolvimento infantil relatado na entrevista e dito, aprendido na universidade, se mostrou distante quando as educadoras apontaram as crianças que acreditavam ter defasagem no desenvolvimento, bem como, aquelas que consideravam bem desenvolvidas.

A entrevista evidenciou a falta de aperfeiçoamento das educadoras e a falta de técnicas e metodologias capazes de relacionar os conhecimentos teóricos à realidade da creche. Igualmente, a visão assistencialista, de cuidado à criança, ainda apareceu maior que a visão de educação infantil às crianças pequenas. Assim, espera-se, a partir das constatações reveladas na entrevista da presente pesquisa e na literatura sobre o tema (Almeida & Cunha, 2003; Bógus & cols, 2007; Libaneo, 2006; Pantoni & Rossetti-Ferreira, 1998; Rossetti-Ferreira & cols, 2002; Volpato & Mello, 2005), que se inicie um processo de valorização do educador de creche, com direitos de qualificação e priorização por parte do poder público. Isso significa reconhecer e estimular permanentemente o educador como mediador da cultura e do conhecimento produzido socialmente, que passa, necessariamente, pela formação de um educador reflexivo, consciente de seu papel e de sua inserção no tecido social, engajado histórica e politicamente, capaz de reivindicar e de contribuir

ativamente para um projeto educacional integrado e consistente. Dessa forma, o educador de creche estará trabalhando pelo desenvolvimento global da criança, estimulando com qualidade e eficiência, similarmente aos estudos (Andrade & cols, 2005; Barros & cols, 2003; Macedo & cols, 2004; Meio & cols, 2004) que salientaram a pertinência de ações de intervenção capazes de favorecer a qualidade do ambiente e da relação educador-criança para o desenvolvimento infantil.

Com efeito, a presente pesquisa deu razão aos estudos atuais que enfatizam a educação pública infantil e evidenciaram incongruência entre a realidade da creche pública e as diretrizes legais (Anjos & cols, 2004; Biscegli & cols, 2007; Bógus & cols, 2007; Libaneo, 2006; Lordelo & cols, 2007; Moreira & Lordelo, 2002; Pacheco & Dupret, 2004; Pacheco & cols, 2002; Rapoport & Piccinini, 2004; Rossetti-Ferreira & cols, 2002). Conseqüentemente, a realidade das creches públicas, que denota tantas faltas, acentuou a baixa qualidade dessas instituições. A falta de uma dimensão educativa, prática e funcional, nos objetivos da creche e a separação das funções de cuidar e educar, resultaram na ausência de estimulação adequada à criança, levando-a a apresentar, possivelmente, defasagem no desenvolvimento. Todavia, é preciso mencionar que, geralmente, as crianças freqüentadoras de creches públicas encontram-se inseridas em vários contextos de risco ambiental. Todos os fatores que servem de referência para a indicação de risco ao desenvolvimento infantil e, portanto, para a indicação de atenção especial, têm alta freqüência junto às populações economicamente desfavorecidas (Brito, 2004; Caravaca, 2006; Pérez-López, 2004; Pérez-López & cols, 2006). Logo, a estimulação precoce, sob o caráter preventivo, só tende a beneficiar as crianças dessas camadas sócio-econômicas.

Diante dessa ótica - em acordo com a literatura e aos dados concluídos na presente pesquisa - postula-se a viável alternativa de emprego da

estimulação precoce de caráter preventivo nas creches públicas. Dessa forma, defasagens no desenvolvimento infantil poderão ser trabalhadas e superadas, evitando futuras deficiências, bem como, nas crianças sem defasagens, a estimulação atuará como potencializadora do desenvolvimento infantil. É notória que essa atenção precoce é totalmente propícia e indicada às crianças freqüentadoras de creches públicas, como foi explicitado, já que são crianças inseridas em contextos ambientais de risco. Além disso, a estimulação precoce de caráter preventivo, voltada às crianças sem Riscos Biológicos e Estabelecidos, é de fácil manejo do educador e tem fácil aceitação infantil, uma vez que compreende atividades lúdicas direcionadas à promoção do desenvolvimento global da criança.

Essa atenção, conjunta à estimulação precoce, considera o momento evolutivo e as necessidades da criança, não só as defasagens que ela venha a apresentar, valoriza os aspectos biológicos, psicossociais, educativos, ambientais e atenta, preventivamente, aos fatores de risco e de proteção (Caravaca, 2006). Assim, vê-se a estimulação precoce preventiva como uma alternativa viável e eficiente à realidade da creche pública brasileira. É cabível elucidar: se os educadores de creche relacionassem os conhecimentos aprendidos na academia com a realidade diária da creche, se recebessem cursos de aperfeiçoamento e atualização e se tivessem uma supervisão crítica e substancial, a estimulação ao desenvolvimento infantil seria algo presente e natural. Contudo, é sabido que o dia-a-dia do educador de creche pública encontra-se muito aquém do ideal pregado pela literatura (Batista, 1998; Inoe & cols, 1998; Libaneo, 2006; Pantoni & Rossetti-Ferreira, 1998; Piotto & cols, 1998; Rossetti-Ferreira & cols, 2002; Saviani, 2000; Scarpa, 1998; Souza, 2008) e indicado no referencial curricular nacional de educação infantil (Brasil, 1998). A revisão de literatura da presente pesquisa e os dados da entrevista às educadoras foram de acordo a essa realidade.

Tendo em vista a realidade das creches brasileiras e a eficiência da estimulação precoce, conclui-se que a intervenção em estimulação precoce, apresentada na presente pesquisa e exibida do Anexo D, pode ser estendida a outros centros de educação infantil. A intervenção, de fácil manejo, pode ser desenvolvida pelos educadores através das atividades cotidianas da creche, bem como o caráter lúdico da intervenção, tem clara aceitação infantil. Isso é possível a partir de capacitação aos educadores, embasado em informações e técnicas que priorizam a estimulação adequada à criança e sua faixa etária.

A presente pesquisa apresentou a estimulação precoce a partir da perspectiva preventiva, apontou sua eficiência e fácil execução. Todavia, o aprofundamento em novos estudos é necessário, considerando que a pesquisa compreendeu uma amostra pequena e, conseqüentemente, não generalizável. Novas pesquisas devem deter-se ao tema, visando encontrar sugestões e respostas capazes de orientar as políticas públicas, as ações institucionais e o trabalho dos profissionais envolvidos na educação infantil, para que sejam evidenciadas formas pertinentes e capazes de atender as crianças freqüentadoras de creches públicas.

Assim, manifesta-se a necessidade de conscientização social e de mobilização governamental, referente às frentes ainda não atendidas e que, sumamente, coadunam às demandas públicas básicas. Ademais, inocula-se à profilaxia dessa realidade, oferecer um conhecimento aprofundado, mobilizando recursos adequados às necessidades da criança e do educador de creche.

REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. & Bell, S. (1977). Infant crying and maternal responsiveness: A rejoinder to Gerwitz and Boyd. *Child Development*, 48, 08-16.
- Almeida, A. & Cunha, G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- Andraca, I., Pino, P. & La Parra, A. (1998). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor em lactentes nacidos em óptimas condiciones biológicas. *Revista de Saúde Pública*, 32(2), 138-147.
- Andrade, S., Santos, D. & Bastos, A. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 606-611.
- Anjos, A.; Amorim, K.; Franchi e Vasconcelos, C. & Rossetti-Ferreira, M. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 28-45.
- Anne, T. & Segal, U. (2004). Implications for the development of children in over 11 hours of centre-based care. *Child: Care, Health and Development*, 30, 345-352.
- Averbuch, A. (1999). *Adaptação de bebês à creche: O ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ayache, M. & Mariani Neto, C. (2003). Considerações sobre o desenvolvimento motor do prematuro. *Temas sobre Desenvolvimento*, 12(71), 5-9.
- Barbosa, A. F. C. (2004). *Aplicação das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II para avaliação do comportamento em crianças com carência*

nutricional. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Paris: Edições 70.

Barros, A.; Gonçalves, E.; Borba, C.; Lorenzatto, C.; Motta, D.; Silva, V. & Schiroky, V. (1999). Perfil das creches de uma cidade de porte médio do sul do Brasil: Operações, cuidados, estrutura física e segurança. *Cadernos de Saúde Pública*, 15 (3), 597-604.

Barros, K.; Fragoso, A. & Oliveira, A. (2003). Influências do ambiente podem alterar a aquisição de habilidades motoras? Uma comparação entre pré-escolares de creches públicas e escolas privadas. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 61(2), 170-175.

Bastos, A.; Urpia, A.; Pinho, L. & Almeida Filho, N. (1999). O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 34-41.

Batista, R. (1998). *O caráter educativo da creche: Um estudo de caso a partir da rotina*. Dissertação de Mestrado não publicada. Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Bayley, N. (1993). *Bayley scales for infant development*. San Antonio: The Psychological Corporation.

Beckwith, L. (1976). Caregiver-infant interaction and the development of the high risk infant (pp. 119-140). Em T. D. Tjossem (Org.), *Intervention Strategies for High Risk Infants and Young Children*. Baltimore: University Park Press.

Beckwith, L. (1990). Adaptive and maladaptive parenting implications for intervention (pp. 53-77). Em S. Meisels & J. Shonkoff (Orgs.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bell, S. & Ainsworth, M. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 71-90.

Belsky, J. (1990). The “effects” of infant day care reconsidered, (pp 3-40). Em Fox e Fein (Orgs.), *Infant day care: The current debate*. NJ: Ablex.

Belsky, J. & Rovine, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.

Biscegli, T., Polis, L. & Santos, L. (2007). Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças freqüentadoras de creche. *Revista Paulista de Pediatria*, 25(4), 337-342.

Bógus, C., Nogueira-Martins, M. & Moraes, D. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição*, 20(5), 499-514.

Bolsanello, M. A. (1998). *Interação mãe-filho portador de deficiência: Concepções de modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce*. Tese de Doutorado não-publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Bolsanello, M. A. & Pérez-López, J. (2007). Participación de las madres brasileñas en los servicios de atención temprana. *INFAD Revista de Psicología/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 383-393.

Borges, L. & Salomão, N. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.

Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-534.

Bowman, B. T. (1992). Child development and its implications for daycare (pp. 95-100). Em A. Booth (Ed.), *Child Care in the 1990s*. Hillsdale, NJ: LEA.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2003). *Educação infantil – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional de educação infantil*. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília.

Brito, A. G. (2004). Prevención em el âmbito de las poblaciones de riesgo biológico. Em J. Pérez-Lopez & A. G. Brito (Orgs.), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. POA: Artes Médicas.

Brito de La Nuez, A., Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. A. & Díaz-Herrero, A. (2006). La prevención primaria em escuelas infantiles desde el servicio de prevención y promoción del desarrollo infantil y atención temprana. *Revista de Atención Temprana*, 9, 91-94.

Bugié, C. & Lorente, I. (2003). Diagnóstico em atención temprana. *Minusval, Número Especial*, 38-47.

Campos, D., Santos, D. & Gonçalves, V. (2006). Concordância entre escalas de triagem e diagnóstico do desenvolvimento motor no sexto mês de vida. *Jornal de Pediatria*, 82(6), 470-474.

Campos-de-Carvalho, M. I., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-468.

Candel, I. (2004). Prevención desde el ámbito educativo. Patologías no evidentes. Em J. Pérez-López & A. G. Brito de la Nuez (Orgs), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirâmide.

Caravaca, J. S. (2006). *La eficacia de los programas de atención temprana em niños de riesgo biológico*. Tese de Doutorado não-publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia.

Caughy, M.; DiPietro, J.; & Strobino, D. (1999). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-471.

Cerqueira (2003). Quando a mãe vai trabalhar. Disponível em: www.revistacrescer.globo.com, EFC483438-2213-5,00html.

Chen, X.; Rubin, J.; Cen, A.; Hasting, G.; Chen, H. & Stewart, P. (1998). Child-rearing attitudes and behavioural inhibition in chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 4, 677-686.

Coelho, A., Iemma, E. & Lopes-Herrera, S. (2008). Relato de caso: privação sensorial de estímulos e comportamentos autísticos. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), 75-81.

Colaço, V. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.

Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 69-75.

Costa, S., Azevedo, M. & Fakuda, Y. (2003). Reflexões teóricas sobre a habilidade de localização sonora em crianças. *Temas sobre Desenvolvimento*, 11(66), 12-18.

Dehqan, A., Bakhtiar, M. & Panahi, S. (2008). Relationship between stuttering severity in children and their mothers speaking rate. *São Paulo Medical Journal*, 126(1), 29-33.

Drachler, M., Andersson, M. & Leite, J. (2003). Desigualdade social e outros determinantes da altura em crianças: uma análise multinível. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(6), 1815-1825.

Duncan, G. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 1454-1475.

Eickmann, S., Lira, P. & Lima, M. (2002). Desenvolvimento mental e motor aos 24 meses de crianças nascidas a termo com baixo peso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 60(3), 748-754.

Eimas, P. D. (1999). Segmental and syllabic representations in the perception of speech by young infants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105, 01-11.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. NY: Norton.

Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo em psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.

Fiese, B. H., Poehlmann, J., Irwin, M., Gordon, M. & Curry-Bleggi, E. (2001). A pediatric screening instrument to detect problematic infant-parent interactions: Initial reliability and validity in a sample of high-and low-risk infants. *Infant Mental Health Journal*, 22, 463-478.

Gagliardo, H., Gonçalves, V. & Lima, M. (2004). Função visual e controle motor apendicular em lactentes pequenos para a idade gestacional. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(4), 955-962.

Ganchrow, J.; Steiner, J. & Daher, M. (1983). Neonatal facial expressions in response to different qualities and intensities of gustatory stimuli. *Infant Behavior and Development*, 6, 189-200.

Gewandsznajder, F. & Mazzotti, A. (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. SP: Pioneira.

Gonçalves, D., Pereira, F. & Ohy, J. (2006). O vínculo mãe-bebê na atualidade. *Boletim de Iniciação Científica em Psicologia*, 7(1), 112-122.

Goto, M., Gonçalves, V. & Netto, A. (2005). Neurodesenvolvimento de lactentes nascidos a termo pequenos para a idade gestacional no segundo mês de vida. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 63(1), 75-82.

Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Documento 55/2000. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Harlow, H. F. & Zimmerman, R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421-432.

Harlow, H. F. & Harlow, M. K. (1962). The effect of rearing conditions on behavior. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, 213-224.

Inoue, A.; Wajskop, G. & Carvalho, S. (1998). Referencial curricular nacional de educação infantil. *Criança*, 30, 3-5.

Juan-Vera, M.; Pérez-López, J. & Casellas, C. E. (2006). La formación de padres como herramienta de prevención primaria em atención temprana. *Revista de Atención Temprana*, 9, 95-103.

Krauss, M. W. (2000). Family assessment within early intervention programs (pp. 290-308). Em J. Shonkoff & S. Meisels (Orgs.), *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

LeVine, R. (1994). Parental goals: A cross-cultural view. *Teacher College Record*, 76, 226-239.

Libaneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, 27(96), 843-876.

Linares, C. & Pérez-López, J. (2004). Programas de intervención familiar. Em Pérez-López & A. G. Brito (Orgs), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

Lopes, R., Oliveira, D. & Vivian, A. (2007). Sentimentos maternos frente ao desenvolvimento da criança aos 12 meses: convivendo com as novas aquisições infantis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 5-15.

Lordelo, E., Chalbud, A., Guirra, R. & Carvalho, C. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: Frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(2), 324-334.

Lordelo, E., Fonseca, A. & Araújo, M. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: Crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(1), 73-80.

Lordelo, E., França, C., Lopes, L., Dacal, M., Carvalho, C., Guirra, R. & Chalub, A. (2006). Investimento parental e desenvolvimento da criança. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 257-264.

Macedo, C., Andreucci, L. & Montelli, T. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe sócio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(3), 852-857.

Marcílio, M. (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec

Martins, E. & Szymanski, H. (2006). Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. *Interações: Estudos de Pesquisa em Psicologia*, 11(21), 143-164.

Meio, M., Lopes, C. & Morsch, D. (2004). Desenvolvimento cognitivo da crianças prematuras de muito baixo peso na idade pré-escolar. *Jornal de Pediatria*, 80(6), 495-502.

Mello, B., Gonçalves, V. & Souza, E. (2004). Comportamento de lactentes nascidos a termo pequenos para a idade gestacional no primeiro trimestre da vida. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(4), 1046-1051.

- Millá, E. & Mulas, F. (2005). *Atención Temprana*. Valencia: Promolibro.
- Moreira, L. & Lordelo, E. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: Ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *InterAção*, 6(1), 1-13.
- Moura, M. Ribas, R., Piccinini, C. & Bastos, A. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Em: Koller, S. H. (Org.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Newman, D., Caspi, A., Moffitt, T. & Silva, P. (1999). Antecedents of adult interpersonal functioning: Effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology*, 33, 206-217.
- Noriega, J. Nebuay, D. & Noriega, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *PsicoUSF*, 10(2), 161-168.
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). *Creches: Crianças, faz de conta & cia* (7a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, A. L. & Dupret, L. (2004). Creche: Desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia Usp*, 15, 22-30.
- Pacheco, A. L., Pelegrino, H., Vivas, L., Gomes, M., Dellamora, M. & Rezende, R. A. (2002). Avaliação dos serviços oferecidos às crianças de 0 a 6 anos: relato de uma experiência. *Resumos de Comunicações Científicas, XXXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Florianópolis.
- Palhares, M., Marques, V., Stolfa, G. & Nunes, I. (2000). Uma proposta de intervenção para a criança com visão subnormal. *Temas sobre Desenvolvimento*, 53(9), 95-104.
- Pantoni, R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1998). A Formação continuada do educador: Desafios e conquistas. *Criança*, 30, p.37-39.

Pérez-López, J. (2004). Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la atención temprana. Em J. Pérez-López & A. G. Brito (Orgs.), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. T., Díaz-Herrero, A. & Brito de la Nuez, A. (2006). Prevención, promoción del desarrollo infantil y atención temprana. *Revista de Atención Temprana*, 9, 77-84.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.

Piccinini, C., Frizzo, G. & Alvarenga, P. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 369-377.

Piccinini, C., Marin, A. & Alvarenga, P. (2007). Responsividade materna em famílias de mães solteiras e famílias nucleares no terceiro mês de vida da criança. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 109-117.

Pimenta, S. T. (1999). *A formação em serviço como espaço de tomada de consciência da função pedagógica dos educadores de creche*. Dissertação de Mestrado não publicada. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Piotto, D.C., Chaguri, A. C., Mello, A. M., Silva, A. P., Eltink, C. & Yazlle, C. H. (1998). Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: Uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 105, 52-77.

Rabuske, M., Oliveira, D., Arpini, D. & Dorian, M. (2005). A criança e o desenvolvimento infantil na perspectiva de mães usuárias do serviço público de saúde. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 321-331.

Rapoport, A. (2003). *Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: Apoio social e Ingresso na Creche*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rapoport, A. & Piccinini, C. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena: Uma situação sempre difícil. *Estudos de Psicologia*, 32-50.

Resegue, R., Puccini, R. & Silva, E. (2008). Risk factors associated with developmental abnormalities among high-risk children attended at a multidisciplinary clinic. *São Paulo Journal Medical*, 126(1), 4-10.

Ribas, A. & Moura, M. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 273-288.

Rocha, H. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC-NUP.

Rossetti-Ferreira, M. C. & Amorin, K. S. (1999). Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia Ciência e Profissão*, 19, 64-69.

Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F. & Silva, A. P. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 32-46.

Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: the study of early child care. *Child Development*, 73, 1166-1186.

Santos, D., Gonçalves, V. & Gabbard, C. (2000). Desenvolvimento motor durante o primeiro ano de vida: uma comparação entre lactentes brasileiros e americanos. *Temas sobre Desenvolvimento*, 53(9), 34-37.

Santos, L., Santos, D. & Bastos, A. (2008). Determinantes do desenvolvimento cognitivo na primeira infância: Análise hierarquizada de um estudo longitudinal. *Caderno de Saúde Pública*, 24(2), 427-437.

Saviani, D. (2000). *A Nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

Scarpa, R. (1998). *Era assim, agora não: Uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Schirmer, C., Portuguez, M. & Nunes, M. (2006). Avaliação da evolução dos aspectos lingüísticos em crianças que nasceram prematuras aos três anos de idade. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 64(4), 926-931.

Silva, C. R. & Bolsanello, M. A. (2002). No cotidiano das creches, o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, 6(1), 31-36.

Silva, N. & Dessen, M. (2003). Crianças e suas interações familiares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 35-46.

Souza, N. (2008). *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Spieker, S., Nelson, D., Petras, A., Jolley, S. & Barnard, K. (2003). Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior & Development*, 26, 326-344.

Steinberg, L. (2000). The family: Transition and transformation. *Journal of Adolescence Health*, 27, 170-178.

Steiner, J. (1982). Human facial expressions in response to taste and smell stimulation. *Infant Behavior and Development*, 5, 121-134.

Suomi, S. & Harlow, H. (1972). Social rehabilitation of isolate-reared monkeys. *Developmental Psychology*, 6, 487-496.

Tristão, R. & Feitosa, M. A. (2003). Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 459-467.

Véras, R. & Salomão, N. (2005). Interações entre díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva típica e díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva atrasada. *Interação*, 9(1), 165-176.

Vieira, F. & Mancini, M. (2000). Desenvolvimento motor em crianças nascidas com baixo peso: uma revisão da literatura. *Temas sobre Desenvolvimento*, 52(9), 21-24.

Volpato, C. & Mello, S. (2005). Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: Reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 18-26.

Votruba-Drzal, E, Coley, R. & Chase-Lansdale, P. (2004). Child care and low-income children's development: direct and moderated effects. *Child Development*, 75, 296-312.

Vurpillot, K. (1968). The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 632-650.

VVAA (2002). Criterios de calidad estimular para la población infantil de 0 a 3 años. *Revista de Atención Temprana*, 5, 4-20.

Weber, L., Santos, C., Becker, C. & Santos, T. (2006). Filhos em creches no século XXI e os sentimentos das mães. *Psicologia Argumento*, 44, 45-54.

Wertzner, H., Amaro, L. & Gálea, D. (2007). Phonological performance measured by speech severity índices compared with correlated factors. *São Paulo Medical Journal*, 125(6), 309-314.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

- a) Você, Pai ou Responsável, está sendo convidado a participar, junto de seu filho, do estudo intitulado “**Atenção e Estimulação Precoce Relacionadas ao Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos de Idade no Ambiente da Creche**”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é investigar o desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade que permanecem na creche pública por período integral.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que esteja presente, junto de seu filho, durante as duas aplicações das Escalas Bayley II. As aplicações serão realizadas no período em que a criança encontra-se na creche, com prévio consentimento da Direção da Instituição e em data e horário agendados de acordo com sua disponibilidade. Nosso encontro se dará em uma sala cedida pela creche, aonde permaneceremos por 30 minutos em média.
- d) Não existem riscos na participação de seu filho nessa pesquisa.
- e) Os benefícios esperados são: as possíveis contribuições que as informações coletadas possam evidenciar nos futuros estudos e ações que tratem do desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade em ambiente de creche.
- f) A pesquisadora Carolina Santos Soejima é responsável pela participação de seu filho nesse estudo e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa, através de contato telefônico (47) 8851.3407 ou por email carolinasoejima@hotmail.com
- g) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo.

- h) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
- i) As informações relacionadas ao estudo serão inspecionadas pela orientadora que acompanha a pesquisadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- j) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.
- k) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e nem de seu filho.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu entendi que qualquer problema relacionado ao estudo será tratado sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e permitir a participação de meu(inha) filho(a).

(Assinatura do pai ou responsável)

Blumenau, ____ de _____ de 2007

Carolina Santos Soejima

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS EDUCADORAS

- a) Você, Educadora do Centro de Educação Infantil selecionado para a pesquisa, está sendo convidada a participar do estudo intitulado “**Atenção e Estimulação Precoce Relacionadas ao Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos de Idade no Ambiente da Creche**”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas e sua participação é fundamental.
- b) Objetivo desta pesquisa é investigar o desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade que permanecem na creche pública por período integral.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada, individualmente, durante o período em que você se encontra no Centro de Educação Infantil. A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da Instituição. Nosso encontro se dará em uma sala da instituição, aonde permaneceremos por 20 minutos em média.
- d) Não existem riscos na participação nessa pesquisa.
- e) Os benefícios esperados são: as possíveis contribuições que as informações coletadas possam evidenciar nos futuros estudos e ações que tratem do desenvolvimento da criança de zero a três anos em ambiente de creche.
- f) A pesquisadora Carolina Santos Soejima é responsável por sua participação nesse estudo e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa, através de contato telefônico (47) 8851.3407 ou por email carolinasoejima@hotmail.com

- g) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
- i) As informações relacionadas ao estudo serão inspecionadas pela orientadora que acompanha a pesquisadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- j) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- k) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu trabalho. Eu sei que qualquer problema relacionado ao estudo será tratado sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Blumenau, ____ de _____ de 2008

Carolina Santos Soejima

ANEXO C

ROTEIRO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

Identificação:

1. Idade:

2. Formação Profissional:

3. Tempo de atuação como educadora de centro de educação infantil:
.....

4. Tempo de atuação como educadora do Centro de Educação Infantil
participante da pesquisa:

5. Tempo que é educadora da turma pesquisada:

6. Por que você escolheu essa profissão?

.....
.....
.....

7. O que você entende por desenvolvimento infantil?

.....
.....
.....

8. Como você vê o desenvolvimento de seus alunos?

.....
.....
.....

9. Quais alunos você acredita ter um bom desenvolvimento? Por quê?

.....
.....
.....

10. Quais alunos você acredita estar com alguma defasagem no desenvolvimento? Por quê?

.....

.....

.....

ANEXO D

INTERVENÇÃO EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE

A Intervenção em Estimulação Precoce consiste em atividades programadas para potencializar o desenvolvimento infantil. As atividades descritas abaixo visam trabalhar as seguintes áreas diariamente: Desenvolvimento Motor, ajuda a criança a adquirir força muscular e controle de seus movimentos; Desenvolvimento da Linguagem, ajuda a criança a comunicar-se; Desenvolvimento Perceptual, ajuda a criança a coordenar o que percebe, através de seus sentidos, com sua atividade; Desenvolvimento Psicossocial, ajuda a criança a relacionar-se com outras pessoas e ambientes e Desenvolvimento Cognitivo, que está empregado em todas as áreas e atividades e estimula a aprendizagem da criança.

As atividades da intervenção podem ser realizadas dentro das situações cotidianas da criança e os objetos utilizados são os próprios brinquedos ou materiais encontrados em centros de educação infantil ou em casa. Durante o desenvolvimento de todas as atividades é importante a utilização de palavras e sons familiares à criança, cantigas, sorrisos e gestos carinhosos. Olhe nos olhos, mostre atenção à criança e à atividade desenvolvida. Sempre recompense as ações da criança. Reforce com elogios, sorrisos e beijos.

CRIANÇAS DE 1 A 3 MESES DE IDADE:

1. Coloque a criança deitada de costas para baixo, pegue as pernas e as mova para cima e para baixo, sem dobrar os joelhos. Faça o mesmo com os braços da criança.

2. Na mesma posição, pegue um chocalho e faça movimentos para a criança observar, leve de um lado para outro. Em seguida, movimente o chocalho e veja se a criança presta atenção ao barulho.
3. Ainda na mesma posição, passe seu dedo pela barriga da criança, em volta do umbigo, ao mesmo tempo em que conversa e sorri. Repita 2 ou 3 vezes.
4. Faça um rolo com uma toalha de banho e coloque em cima de uma cama ou colchonete. Ponha a criança de barriga para baixo com o rolo na altura do peito e os braços acima do rolo. Empurre suavemente a criança pelo quadril para frente e para trás.
5. Ainda na posição de barriga para baixo, passe seu dedo com firmeza ao longo das costas da criança. Ajudará a criança a levantar a cabeça e ombros. Repita 2 ou 3 vezes.
6. Coloque a criança deitada de costas para baixo e brinque de esconder objetos ou brinquedos atrás de uma fralda ou pano macio e limpo. Em seguida, passe a fralda pelo rostinho da criança. Posteriormente, cubra com o pano seu próprio rosto e descubra-o. Repita algumas vezes essas 3 atividades.

CRIANÇAS DE 4 MESES DE IDADE:

1. Coloque a criança de costas para você e a pegue com firmeza pela cintura. Toque nos braços e pernas da criança, estimulando que ela os movimente. Deixe que a criança movimente bastante os membros, porque é uma preparação para a caminhada.
2. Coloque a criança deitada de costas para baixo e movimente suas pernas como se andasse de bicicleta. Repita várias vezes.

3. Na mesma posição, segure suas pernas sem movimentá-las e ponha a outra mão abaixo da cabeça da criança. Vá levantando suavemente a cabecinha da criança, estimulando que ela faça força para sentar.
4. Ainda com a criança deitada de costas, ponha um chocalho na altura de suas perninhas e estimule-a a chutá-lo, movê-lo.
5. Coloque a criança na frente de um espelho para que ela se observe.

CRIANÇAS DE 5 MESES DE IDADE:

1. Coloque a criança deitada de costas para baixo e deixe ela se movimentar como quiser. O próprio corpo é o brinquedo da criança.
2. Na mesma posição, pegue as pernas da criança e faça movimentos de pedalar, esticar e dobrar. Igualmente, faça movimentos de abrir e cruzar os braços.
3. Coloque a criança de bruços e ponha algum brinquedo na altura de sua visão. Estimule a criança a pegá-lo, leve o brinquedo para perto da criança e retorne para longe.
4. Coloque a criança em pé e de costas para você sobre uma mesa ou superfície fixa. Segure-a suavemente pelo peito com uma mão e com a outra segure os joelhos. Incline a criança lentamente para frente até que ela toque a mesa com suas mãos. Permita que a criança faça certa força apoiando-se em seus braços. Repita 3 vezes.
5. Na mesma posição, leve a criança até um espelho. Permita que ela se observe e toque o espelho. Aponte, mostre que é a imagem dela que está refletida.

CRIANÇAS DE 6 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança numa cama ou colchonete apoiando-a com uma almofada ou travesseiro. Pegue um brinquedo e mova-o de um lado para outro para que a criança acompanhe visualmente seu movimento.
2. Na mesma posição, deixe cair o brinquedo para a criança seguí-lo com os olhos. Repita 2 ou 3 vezes.
3. Ainda sentada, dê à criança algum brinquedo limpo, colorido, macio e que faça barulho, como chocalho. Permita que ela o estimule através da visão, toque, gosto e cheiro.
4. Coloque a criança de bruços e deixe ela se movimentar, arrastar-se sobre a cama ou colchonete.
5. Ainda na mesma posição, segure suas pernas, levante-as da cama, para que a criança ponha força sobre os braços e mãos.

CRIANÇA DE 7 MESES DE IDADE:

1. Pegue a criança no colo e mostre a ela um livro infantil de pano ou plástico. Vá nomeando as figuras. Deixe que ela o explore.
2. Ajude a criança a apoiar-se em pé num sofá, cama ou outro móvel seguro. Mantenha a criança nessa posição por alguns segundos, cuidando para que não caia. Quando perceber sua instabilidade, segure-a e coloque-a novamente apoiada num móvel. Repita 2 ou 3 vezes.
3. Em qualquer posição, ofereça à criança um brinquedo pequeno e deixe que o tome. Permita que o explore.
4. Depois, ofereça outro brinquedo pequeno, para que a criança fique com 2 brinquedos, um em cada mão. Quando estiver com ambas as mãos ocupadas, dê o terceiro brinquedo à criança. Deixe que a criança solucione o problema.

5. Em qualquer posição, estimule a criança a imitar seus gestos. Bata palmas, levante os braços, agarre o nariz. Repita 3 vezes.
6. Ainda em qualquer posição, pergunte à criança: “onde está a tia?” e aponte para si mesma. Repita 3 vezes.
7. Nomeie distintas coisas que rodeiam a criança, como alguns móveis, alimentos, brinquedos, vestimentas e etc. Por exemplo: cadeira, mesa, maçã, tênis...

CRIANÇA DE 8 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança numa cama ou colchonete apoiando-a com uma almofada ou travesseiro. Pegue os pés da criança e os levante suavemente, a criança irá perder o equilíbrio e vai esforçar-se para se manter sentada, mas se deixará cair de costas para trás. Repita 2 ou 3 vezes.
2. Sente a criança novamente na posição anterior e a empurre suavemente para um lado e, posteriormente, para outro. Repita 2 ou 3 vezes.
3. Na mesma posição, nomeie as partes do corpo da criança ao mesmo tempo em que vá tocando cada parte na própria criança.
4. Ainda sentada, brinque de esconder algum brinquedo atrás de anteparo, pano ou móvel, permita que ela observe você escondendo. Pergunte à criança onde está o brinquedo. Repita 2 ou 3 vezes. Posteriormente, lhe dê o brinquedo e deixe que o explore.
5. Na mesma posição, mostre à criança um balão colorido, passe por seu rostinho, deixe que estenda os bracinhos mostrando interesse pelo balão, lhe dê, lhe tire e jogue para a criança. Deixe que ela o explore e brinque.
6. Nomeie os objetos do ambiente e vá mostrando à criança.

CRIANÇA DE 9 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança numa superfície macia apoiando-a com uma almofada ou travesseiro e lhe entregue uma sacola mole, sem pontas, de tecido ou plástico fino com algum brinquedo dentro. Estimule a criança a pegar o brinquedo.
2. Amarre um cordão em uma colher. Deixe a colher numa posição que a criança não possa alcançar com as mãos, mas deixe o cordão ao seu alcance. Estimule que a criança puxe o cordão para alcançar a colher. Repita várias vezes.
3. Coloque um brinquedo próximo da criança, que ela o veja, mas que para pegá-lo ela precise se movimentar, se arrastar. Repita 3 vezes.
4. Coloque a criança em pé apoiada numa cama ou cadeira e coloque um brinquedo em cima de um pano. Estimule a criança a puxar o pano para alcançar o brinquedo.
5. Coloque a criança em pé no chão e a sustente por trás, segurando-a pelos braços com suavidade. Estimule a criança a dar os primeiros passos.
6. Sente a criança e lhe dê um livro infantil de pano ou plástico. Vá mostrando as figuras e as nomeando. Deixe que a criança o explore.

CRIANÇA DE 10 MESES DE IDADE:

1. Deite a criança de costas numa cama ou colchonete e deixe que ela brinque com seu próprio corpo. Deixe que ela vire-se, movimente-se, mexa com seus pés e mãos. É importante que a criança conheça, sinta e veja seu corpo.
2. Na mesma posição, vá nomeando as partes do corpo da criança à medida que as toca.

3. Sente-se numa cadeira à mesa e coloque a criança em seu colo. Ponha migalhas de pão próximas à criança na mesa. Estimule que a criança as pegue com os dedos.
4. Sente a criança numa superfície macia e apoiada numa almofada ou travesseiro e mostre um brinquedo. A incentive que demonstre interesse em alcançá-lo, estirando os bracinhos ou as mãozinhas. Entregue o brinquedo à criança.
5. Na mesma posição, estenda sua mão e peça à criança que lhe dê o brinquedo da atividade anterior. Se a criança não fizer, mostre como fazê-lo e diga: “Muito bem, muito obrigada”.
6. Ainda na posição, dê à criança uma colher enrolada num guardanapo de papel. Estimule que a criança desenrole.
7. Coloque a criança de pé na sua frente e a pegue pelas mãos. Estimule que a criança dê passos.

CRIANÇA DE 11 MESES DE IDADE:

1. Deite a criança de costas para baixo numa cama ou colchonete e diga “levante as perninhas” e faça o movimento de levantar as pernas da criança, depois diga “levante os bracinhos” e assim o faça. Repita 3 vezes.
2. Na mesma posição, pegue os dedos da mão da criança, um a um e cante uma música infantil que os referencie. Repita 2 vezes, uma para cada mão.
3. Ainda com a criança deitada, faça sons com a boca. Os sons estimulam brincadeiras e risadas. Repita várias vezes.
4. Sente a criança numa superfície macia apoiada numa almofada ou travesseiro e lhe dê uma colher. Em seguida, solicite que a criança que entregue a colher. Repita 2 ou 3 vezes dar a colher à criança e pegá-la novamente.

5. Na mesma posição, enrole uma colher num guardanapo e estimule que a criança desembrulhe. O embrulho deve ser mais preciso que o dado à criança aos 10 meses.
6. Coloque a criança em seu colo e sente-se à mesa. Dê-lhe uma colher e estimule que a criança bata a colher na mesa.
7. Coloque a criança de bruços no chão, mostre a ela um brinquedo e o coloque 30 cm afastado da criança. Estimule que ela se arraste ou engatinhe para pegá-lo. Repita 3 vezes.

CRIANÇA DE 12 MESES DE IDADE:

1. Em qualquer posição, peça à criança que mostre partes de seu corpo. Diga, por exemplo, “Cadê seu pé?”. Se a criança não apontar ou mostrar as partes do corpo, mostre e toque no corpo dela.
2. Dê à criança um copo plástico com um pouco de água e estimule que ela beba.
3. Sente a criança e dê a ela cubos de madeira ou plástico. Permita que ela os derrube, os jogue, os explore.
4. Na mesma posição, coloque os cubos numa sacola e estimule que a criança os tire. Deixe que ela os tire e os coloque na sacola.
5. Coloque a criança em pé e fique atrás, segurando-a pelas mãozinhas. Estimule a caminhada.
6. Sente a criança numa cadeirinha ou em cima de algo, é importante que ela esteja com os pés apoiados firmemente ao chão. A altura do assento deve ser a dos joelhos da criança. Fique ao lado dela e chame sua atenção com um brinquedo, assim a criança precisará virar seu corpo para vê-lo. Mude o lado, repetindo a atividade. Depois, igualmente, vá para frente da criança com o brinquedo.

7. Sente a criança no chão e coloque um bambolê na sua frente. Estimule que a criança passe por dentro do bambolê, engatinhando, arrastando-se, como conseguir. Repita 2 vezes.

CRIANÇA DE 13 MESES DE IDADE:

1. Encha uma garrafa plástica transparente de água e coloque pequenas contas ou botões coloridos. Tampe firmemente para evitar que a água derrame. Sente a criança, dê a ela a garrafa e deixe que a explore livremente. Ela observará o movimento das contas coloridas e o barulho.
2. Ainda a criança sentada, dê a ela o tubo de papelão do rolo de papel toalha ou de papel higiênico (só o tubo, sem o papel) e alguns brinquedos pequenos que passem pelo tubo. Mostre à criança como passar os brinquedos de um lado para outro. Repita várias vezes.
3. Incentive que a criança suba degraus. Ajude-a, estimule-a e a parabeneze pela conquista.
4. Caminhe com a criança, segurando-a por uma de suas mãos. Pare perto de objetos e os nomeie, como “cadeira”, “mesa”, etc.
5. Coloque a criança sentada e dê a ela papel e lápis colorido (preferencialmente lápis grosso e de cera). Risque na folha, mostrando à criança a possibilidade de colori-la. A criança não fará algo ordenado e pegará o lápis de forma rudimentar. Deixe que a criança brinque livremente com o papel e o lápis.
6. Pegue a criança no colo e a leve até o interruptor de luz. Mostre como apertá-lo e aponte para a luz acesa ao mesmo tempo em que diz “luz”. Repita 3 vezes.

CRIANÇA DE 14 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela um brinquedo de encaixe grande e colorido. Mostre como encaixar as peças e deixe que ela o explore sozinha.
2. Caminhe com a criança, auxiliando-a por uma de suas mãos, e vá nomeando o que vão avistando (móveis, brinquedos, alimentos...). Incentive que a criança repita os nomes e a recompense com elogios a cada palavra dita, mesmo errada.
3. Caminhe com a criança, auxiliando-a por uma de suas mãos, e peça que ela lhe mostre coisas, como por exemplo: “cadê a colher?”. Tome cuidado para perguntar por coisas que a criança conheça e saiba nomear, além dessas estarem em seu campo de visão no momento da caminhada. Recompense com elogios.
4. Sente-se à mesa e coloque a criança em seu colo. Acenda uma vela e a ensine a assoprar. Tenha cuidado para que as mãos da criança não alcance na vela. Repita várias vezes.
5. Sente a criança em seus joelhos, segure-a pelas mãos e brinque de galopar. É importante a sonorização na atividade, para que a criança corresponda o galope ao som do cavalo.

CRIANÇA DE 15 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela um pote plástico com tampa de rosca (como uma embalagem de maionese, por exemplo). Deixe a tampa levemente fechada, facilitando a abertura pela criança. Incentive que a criança explore a embalagem. Se ela não conseguir abrí-la, mostre como fazer e depois coloque a tampa levemente fechada para que a criança o faça.
2. Na mesma posição, dê à criança uma caixa de fósforos vazia e a ensine a abrí-la e fechá-la. Deixe que a criança a explore.

3. Na mesma posição, dê à criança uma revista e deixe que ela a folheie livremente. Observe as figuras e vá comentando com a criança aquelas conhecidas por ela. Peça que a criança mostre o que vocês vão vendo. Diga, por exemplo: “olhe um cachorrinho, onde está o cachorrinho?”.
4. Pegue uma vassoura e a coloque horizontalmente na altura da criança. Incentive que a criança passe por baixo da vassoura e diga: “passe por baixo”. Depois, segure a vassoura quase no chão e incentive que a criança passe por cima, dizendo: “passe por cima”. Repita 2 ou 3 vezes.
5. Ainda em pé, peça que a criança lhe entregue alguns brinquedos ou objetos que tenham na sala. Assim, ela precisará abaixar-se para pegá-los, precisará estender seus braços para alcançar. Repita a atividade para 2 ou 3 objetos distintos.

CRIANÇA DE 16 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela potes plásticos de diferentes tamanhos, todos destampados. Peça que a criança feche cada um com sua correspondente tampa. Mostre à criança como fazer. Podem-se usar potes de margarina e maionese.
2. Coloque um cordão preso num carrinho ou caminhão de plástico e incentive que a criança arraste-o. Deixe-a explorá-lo.
3. A criança deve aprender que para todas as coisas que faz existe uma palavra correspondente. Você deve dizer a palavra correspondente quando a criança está fazendo algo. Por exemplo: “o nenê está em pé”, “o nenê está sentado” e “o nenê está brincando”.
4. Sente a criança e lhe dê uma boneca e um pente ou escova. Incentive que a criança penteie os cabelos da boneca.
5. Na mesma posição, dê à criança um comprido cordão e 10 contas com buracos grandes capazes de passarem pelo cordão. Mostra a ela como

passar as contas pelo cordão. Deixe que ela faça sozinha e explore os materiais.

CRIANÇA DE 17 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela um pedaço de tecido com grandes botões pregados. Mostre como abotoar e desabotoar. É importante que as casas dos botões sejam grandes e que os botões entrem fáceis. Incentive que a criança abotoe e desabotoe.
2. Faça 3 círculos numa caixa de sapato de papelão, a espessura dos círculos pode ser feita com o auxílio de uma moeda de 1 real. Depois, recorte esses círculos. Coloque rolhas de cortiça (por exemplo, rolha de garrafa de vinho) nos círculos e dê à criança uma colher de pau para bater nas rolhas e elas caírem dentro da caixa de papelão. Ensine a criança a bater nas rolhas. Deixe-a explorar o brinquedo.
3. Em um pedaço de cartão faça buracos de tamanho suficiente para passar um dedo. Dê à criança um cordão e mostre como passar o cordão para o outro lado do cartão. Deixe a criança explorar o brinquedo.
4. Posteriormente, dê 10 contas à criança e a incentive as passá-las pelo mesmo cordão. Estimule e a reforce constantemente.
5. Auxilie a criança a subir e descer escadas. Incentive a criança a cada degrau.

CRIANÇA DE 18 MESES DE IDADE:

1. Coloque a criança na frente de um espelho, dê a ela uma escova de dente infantil e ao lado dela, também com uma escova de dente igual, coloque a escova na boca e faça movimentos similares a uma escovação.

- Incentive a criança a imitar seu movimento pelo espelho. Repita algumas vezes.
2. Peça à criança que nomeie as partes do corpo que você aponta. Pergunte a ela: “o que é isso? (apontando para seu próprio nariz)”. Repita a mesma pergunta apontando para outras partes do corpo.
 3. Em pé, coloque-se a frente da criança, brinque de chutar suavemente a bola para que chegue até ela. Peça que ela chute a bola para você. Incentive os chutes com a bola. Repita várias vezes.
 4. Em pé, cante uma música infantil e faça os movimentos corporais que a música solicita. Incentive que a criança cante e faça os mesmo movimentos, agachando-se e tocando as partes do corpo que a música indica. Repita 2 ou 3 vezes.

CRIANÇA DE 19 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela 3 caixas: uma de sapato, uma de chá e uma de fósforos. Guarde uma dentro da outra, mostrando à criança como fazer. Deixe-a explorar a atividade, mas reforce-a, com elogios e palmas, quando colocar uma caixa dentro da outra.
2. Em pé, peça que a criança passe por cima da caixa de sapato da atividade anterior sem pisá-la. A criança se esforçará para dar um largo passo. Repita 2 ou 3 vezes a atividade.
3. Tome a criança pelas mãos e levante-a, gire-a. Ela vai gostar da brincadeira e pedir para repetir.
4. Sente a criança, dê a ela uma revista, deixe que a folheie. Faça perguntas simples referentes às imagens e figuras. Pergunte, por exemplo: “O que é isto?”, “O que o menino está fazendo?”.
5. Na mesma posição, dê à criança massa de modelar comestível. Faça bolas e coloque nas mãozinhas da criança. Incentive que ela faça o

movimento circular com as mãos. Ela fará um movimento rudimentar. Reforce-a, incentivando que faça os movimentos. Repita 3 vezes.

CRIANÇAS COM 20 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança, dê a ela papel e lápis de cor. Incentive que ela desenhe.
2. Coloque 5 garrafas plásticas em pé, dê uma bola à criança e mostre como derrubar as garrafas empurrando com a mão a bola até elas. Incentive que a criança brinque de derrubar as garrafas empurrando a bola com as mãos.
3. Mostre um pequeno brinquedo à criança e o esconda em sua mão. Deixe que a criança abra sua mão para pegá-lo. Repita 2 ou 3 vezes.
4. Com o mesmo brinquedo pequeno, esconda-o em uma de suas mãos, passe para a outra mão na frente da criança, para que ela observe a troca de mãos e a estimule a procurar o brinquedo. Repita 2 ou 3 vezes.
5. Dê à criança massa de modelar comestível e mostre como fazer um rolo com a massa. Incentive que ela continue fazendo o rolo com a massa de modelar.

CRIANÇA COM 21 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança, dê a ela caixa de fósforos, pote de margarina e pote de maionese, porque os três se fecham de maneiras distintas, um de rosca e dois de encaixe. Mostre à criança como fechá-los. Deixe que ela os explore. Incentive que ela feche cada embalagem.
2. Faça uma bola de papel e a atire dentro de uma caixa. Peça que a criança faça o mesmo, pegue a bola de papel e a atire dentro da caixa. Repita algumas vezes.

3. Sente a criança e dê a ela papel e lápis colorido. Mostre como fazer linhas com o lápis no papel. Em seguida, pegue a mãozinha da criança e mostre como fazer. Incentive que a criança faça sozinha como conseguir.
4. Na mesma posição, dê à criança quadrados e círculos (podem ser feitos de cartolina colorida) e deixe que os explore. Explique à criança o que são quadrados e círculos, mostre as diferenças entre eles. Peça que ela separe os círculos dos quadrados.
5. Dê à criança massa de modelar comestível e deixe que ela a explore. Incentive que faça bolas e rolos. Mostre como juntar partes de massa e montar bichinhos ou pessoas.
6. Coloque música e incentive que a criança dance como quiser. Em seguida, faça movimentos de agachar as pernas, levantar os braços e girar o corpo. Incentive que a criança repita seus movimentos.

CRIANÇA COM 22 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela papel e lápis colorido. Mostre como fazer círculos com o lápis no papel. Em seguida, pegue a mãozinha da criança e mostre como fazer. Incentive que a criança faça sozinha como conseguir.
2. Na mesma posição, dê à criança cubos de madeira e incentive que os explore. Estimule que a criança coloque um cubo sobre o outro.
3. Ponha música e faça a criança mover-se no ritmo dela. Incentive a criança a levantar um pé, depois o outro, as mãos, bater palmas e rodar.
4. Ensine a criança a contar. A criança não entenderá o que significa os distintos números, mas pode sim aprender os números em ordem. Quando ensiná-la abra as mãos e mostre os dedos, vá contando até cinco e mostrando os dedos. Incentive que ela repita seu movimento com as mãos e os nomes dos números.

CRIANÇA COM 23 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e dê a ela os quadrados e círculos feitos de cartolina colorida. Deixe que a criança os explore. Veja se ela lembra o que são quadrados e círculos. Relembre as diferenças entre as formas para a criança. Logo, peça que a criança separe os quadrados dos círculos. Depois de separados, peça que ela faça uma torre de quadrados e outra de círculos.
2. Amarre um pano em volta de um boneco ou urso de pelúcia. Os nós devem ser feitos suavemente para a criança ser capaz de desamarrá-los. Peça que a criança livre o boneco da atadura.
3. Peça que a criança conte com você. Abra as mãos e conte os dedos. Repita 2 vezes.
4. Ensine à criança o que significa “acima” e “abaixo”. Pegue um brinquedo, coloque-o para o alto e diga: “ele está em cima”, depois o abaixe e diga: “ele está em baixo”. Faça o mesmo colocando-o em cima de uma mesa ou cama. Repita com diferentes brinquedos.
5. Coloque um brinquedo em cima de uma cadeira ou mesa e pergunte à criança se está em cima ou abaixo. Repita com vários objetos.
6. Coloque música e incentive que a criança dance no ritmo dela. Troque a música para ela perceber a mudança de ritmo, dance diferentemente para o outro ritmo e estimule que ela também siga a música.

CRIANÇA COM 24 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e lhe dê uma revista. Deixe que ela a folheie. Vá perguntando o que aparece nas imagens, o que são os objetos e a incentive a falar, comentar.

2. Na mesma posição, dê à criança papel e lápis colorido. Peça que desenhe. Vá perguntando o que a criança está fazendo, vá conversando sobre o desenho.
3. Sente a criança. Com um pedaço de papel mostre à criança como amassar o papel e fazer pequenas bolinhas.
4. Na mesma posição, dê à criança uma garrafa vazia e a incentive a colocar as bolinhas dentro.
5. Convide a criança a brincar de pega-pega. Peça que a criança corra atrás de você. Posteriormente, diga que você vai correr atrás dela e assim faça.

CRIANÇA COM 25 MESES DE IDADE:

1. Coloque uma corda no chão e peça que a criança a pule com os dois pés juntos. Repita algumas vezes.
2. Mostre para a criança uma colher, uma caixa de fósforos vazia e um pequeno brinquedo. Sob um pano coloque um dos objetos na mãozinha da criança e pergunte o que é. Não deixe que a criança veja o que está em baixo do pano e nem que veja os outros objetos. Pelo toque a criança deve identificar o objeto. Repita com os 3 objetos.
3. Em pé, cante uma música infantil e faça os movimentos corporais que a música solicita. Incentive que a criança cante e faça os mesmo movimentos, agachando-se e tocando as partes do corpo que a música indica. Repita 2 ou 3 vezes.
4. Sente a criança, lhe dê papel e tinta. Incentive que ela faça pintura a dedo. Mostre como fazer e deixe que ela faça sozinha.
5. Vá perguntando à criança o que ela está desenhando. Estimule a conversação e que monte uma história sobre o desenho.

CRIANÇA COM 26 MESES DE IDADE:

1. Incentive que a criança suba degraus de uma escada com os dois pés e sem auxílio. Igualmente, incentive a descer os degraus sozinha. Repita algumas vezes.
2. Sente a criança e lhe dê cubos de madeira. Deixe que os explore. Incentive que a criança faça torres com o maior número de cubos que conseguir. Repita algumas vezes.
3. Na mesma posição, use os cubos para contar e mostrar a quantidade referente ao número. Por exemplo, diga: “aqui tem 1 cubo (e mostre 1 cubo)”, “aqui tem 2 cubos (e mostre 2 cubos), etc. Siga consecutivamente até 5 cubos. Peça que a criança repita a contagem com você, diga a ela “vamos contar juntas?”.
4. Ainda na mesma posição, coloque alguns cubos dentro de uma caixa e explique à criança que estão “dentro” da caixa. Tire os cubos da caixa e diga que estão “fora” da caixa. Repita algumas vezes para a criança entender os conceitos “dentro” e “fora”. Quando perceber que a criança tem o entendimento desses conceitos, mesmo rudimentar, coloque alguns cubos dentro da caixa e pergunte: “estão dentro ou fora da caixa?”. Igualmente, faça o contrário, tire os cubos da caixa e pergunte se estão dentro ou fora. Repita 2 ou 3 vezes.
5. Dê à criança papel e tinta e incentive que faça uma pintura a dedo. Vá perguntando o que ela está desenhando e estimule que ela mantenha uma conversa sobre a história que está desenhando.

CRIANÇAS COM 27 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e lhe dê um brinquedo de encaixe de formas geométricas coloridas. Incentive que a criança encaixe as formas. Deixe que ela explore o brinquedo e repita algumas vezes.
2. Na mesma posição e com o mesmo brinquedo, vá nomeando as cores das formas (vermelho, verde, amarelo e azul). Repita algumas vezes e depois pergunte as cores para a criança. Reforce a criança com elogios e incentivos. Repita as perguntas 2 vezes.
3. Peça que a criança suba e desça os degraus da escada sem auxílio. Quando ela estiver descendo e chegar ao primeiro degrau peça que salte, com ambos os pés, deste degrau para o chão. Repita 2 ou 3 vezes.
4. Sente a criança, dê a ela alguns lápis coloridos e papel. Incentive que a criança desenhe. Vá perguntando o que ela está desenhando e que cores está usando.
5. Leve a criança para caminhar e diga que vão brincar de nomear as cores. Mostre objetos e pergunte as cores. Depois peça que ache objetos das cores que você nomear.

CRIANÇAS COM 28 MESES DE IDADE:

1. Em pé, incentive a criança a ficar sobre um pé só, diga que ela é o Saci. Inicialmente pode-se ajudá-la, mas o objetivo é que fique sobre um pé sem auxílio. Faça a atividade para ambos os pés. Repita 2 ou 3 vezes.
2. Sente a criança, lhe dê uma revista e deixe que a folheie. Vá perguntando o que ela está vendo. Deixe que a criança nomeie o que vê, as coisas, situações. Escute com entusiasmo e incentive sua fala.

3. Na mesma posição, dê à criança papel e lápis colorido. Coloque a mão da criança aberta sobre o papel e faça seu contorno com o lápis. Peça que a criança pinte dentro de sua mão.
4. Posteriormente, coloque a sua mão aberta no papel e peça que a criança a contorne com o lápis. Reforce suas tentativas.
5. Coloque música e incentive que ela dance no ritmo. Troque a música e incentive que, igualmente, troque o ritmo.

CRIANÇAS COM 29 MESES DE IDADE:

1. Em pé, coloque a corda no chão e incentive que a criança ande em cima dela. Inicialmente a ajude, mas o objetivo é que a criança ande sozinha sobre a corda. Repita algumas vezes.
2. Sente a criança e lhe dê os cubos de madeira ou plástico. Deixe que a criança os explore. Incentive que ela faça torres com os cubos.
3. Na mesma posição diga à criança: “vamos contar quantos cubos tem na sua torre?”. Ajude a criança a contar os cubos. Repita a contagem, deixando que a criança conte sozinha, só ajude se necessário.
4. Aponte para objetos, móveis e brinquedos e pergunte à criança o que são e que cores têm. Incentive que os nomeie e diga as cores.
5. Cante a música infantil que referencia as partes do corpo e vá tocando nelas. Estimule que a criança, juntamente com você, cante e toque nas partes do corpo citadas.

CRIANÇAS COM 30 MESES DE IDADE:

1. Em pé, coloque a corda no chão e incentive que a criança ande para trás em cima dela. Inicialmente a ajude, mas o objetivo é que a criança ande sozinha para trás sobre a corda. Repita algumas vezes.

2. Em pé, fique afastada e a frente da criança, chute uma bola em sua direção. Incentive que a criança faça o mesmo para você. Mantenham um jogo de chutes na bola na direção uma da outra.
3. Sente a criança e lhe dê uma folha de papel. Incentive que a criança faça pequenas bolinhas com pedacinhos de papel. Depois, incentive que a criança conte quantas bolinhas fez e as coloque dentro de uma garrafa, uma a uma.
4. Cante com a criança as músicas infantis que ela conhece. Estimule que se movimente e dance com as canções.

CRIANÇAS COM 31 MESES DE IDADE:

1. Em pé, coloque um pequeno brinquedo no chão e incentive a criança a saltá-lo com os dois pés. Repita algumas vezes.
2. Sente a criança e lhe dê papel e lápis colorido. Faça uma linha vertical no papel e peça que a criança copie ao lado. Posteriormente, faça uma linha horizontal no papel e peça que a criança copie novamente. Incentive que a criança faça linhas verticais e horizontais.
3. Na mesma posição, leia para a criança um livrinho infantil. Peça atenção à história. Depois, faça perguntas sobre a história infantil à criança.
4. Coloque músicas e incentive a criança a dançar ritmicamente.

CRIANÇAS COM 32 MESES DE IDADE:

1. Mostre brinquedos à criança e pergunte quantos têm. Repita com vários objetos e quantidades distintas.
2. Em pé, peça que a criança ande nas pontas dos pés. Repita 3 vezes.

3. Sente a criança e dê a ela um cordão e 15 contas ou botões de furos grossos. Mostre à criança como passar as contas ou botões pelo cordão. Incentive que ela faça o mesmo com todas as contas.
4. Dê à criança papel e tinta para que faça pintura a dedo. Vá perguntando as cores que ela vai utilizando e o que está desenhando. Estimule a conversação e que ela desenvolva uma história sobre o que está desenhando.
5. Cante cantigas infantis e incentive que a criança cante e dance juntamente.

CRIANÇAS COM 33 MESES DE IDADE:

1. Em pé, coloque uma música e incentive a criança a dançar livremente.
2. Posteriormente, ainda em pé e com música, faça movimentos de agachamento, bata pernas e mãos, gire e peça que a criança imite suas posições. Repita várias posições.
3. Em pé, aponte para suas partes do corpo e peça que a criança as nomeie.
4. Na mesma posição, peça que a criança aponte para suas próprias partes do corpo na medida em que você pergunta por elas. Por exemplo, você diz: “onde está o seu nariz?”, “onde estão seus braços?”, etc.
5. Sente a criança e lhe dê massa de modelar comestível. Incentive que ela faça bolas, rolos e monte objetos, bichos e pessoas. Vá perguntando o que ela está fazendo e incentive uma conversação sobre possíveis histórias das pessoas, bichos ou objetos.

CRIANÇAS COM 34 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança e lhe mostre 2 bonecos. Pergunte qual é o maior e qual é o menor. Posteriormente, mostre à criança 2 carrinhos e lhe faça as

mesmas perguntas. Pergunte também quem é maior, você ou ela, ela ou a boneca.

2. Na mesma posição, mostre à criança 2 garrafas plásticas, transparentes e iguais. Ambas devem conter água, mas uma deve ter mais que a outra. Pergunte à criança qual garrafa está mais cheia. Em seguida, pergunte qual está mais vazia.
3. Incentive a criança a subir degraus de escada alternando os pés. A auxilie inicialmente, mas a estimule a subir, alternando os pés, sozinha. Faça o mesmo para descer os degraus. Repita 2 ou 3 vezes.
4. Mostre à criança um livro infantil e peça que ela lhe conte a história do livro. Deixe que ela observe as figuras, folheie as páginas e conte o que observa.
5. Coloque músicas e incentive que ela dance ritmicamente.

CRIANÇAS COM 35 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança, faça movimentos com os dedos das mãos sugerindo os 5 números possíveis com uma mão. Incentive a criança a falar quantos números refere-se aos seus movimentos. Posteriormente, peça que a criança imite seus movimentos, além de dizer a quantidade referente de cada um.
2. Brinque de esconde-esconde com a criança. Se esconda em lugares fáceis e peça que a criança a procure. Posteriormente, peça que a criança se esconda e você a procura. Repita 3 vezes para cada uma se esconder.
3. Sente a criança e lhe dê papel e lápis coloridos. Peça que se desenhe e desenhe seus familiares. Vá lhe perguntando sobre seus desenhos e cores usadas.
4. Cante canções infantis e dance conforme a música. Estimule que a criança cante e dance.

CRIANÇAS COM 36 MESES DE IDADE:

1. Sente a criança, mostre a ela as formas geométricas feitas de cartolina colorida (círculos e quadrados). Fale “isso é um círculo” e mostre à criança. Faça o mesmo com o quadrado. Deixe que a criança as toque, as explore. Logo, coloque um pano sobre suas mãos e as da criança e vá lhe passando os círculos e quadrados sem que ela os veja. Vá perguntando à criança que forma ela está tocando. Repita várias vezes.
2. Na mesma posição, dê à criança papel e lápis colorido. Faça círculos no papel com o lápis colorido. Peça que a criança faça o mesmo. Repita várias vezes.
3. Ainda na posição e com o mesmo material, faça quadrados no papel e peça que a criança faça o mesmo. Repita várias vezes.
4. Mostre à criança 2 garrafas plásticas transparentes e iguais com água dentro. Uma deve ter mais água que a outra. Pergunte à criança qual está mais cheia. Seguidamente, pergunte qual está mais vazia. Repita as perguntas.
5. Incentive a criança a brincar de dança da cadeira. Coloque uma música e uma cadeira ou banquinho da altura dela. Ensine a criança a correr ao redor da cadeira e sentar nela toda vez que a música parar. Repita várias vezes.

ANEXO E

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Disponível em:

http://portal.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/extrato_projeto.cfm?CODIGO=1807

22

Título do Projeto de Pesquisa				
ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO AMBIENTE DA CRECHE				
Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	12/03/2008 15:17:40	26/03/2008 17:22:24		
Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	11/03/2008 10:37:03	Folha de Rosto	FR180722	Pesquisador
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	12/03/2008 15:17:40	Folha de Rosto	0014.0.091.000-08	CEP
3 - Protocolo Aprovado no CEP	26/03/2008 17:22:24	Folha de Rosto	495.032.08.03	CEP

 Voltar

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)