

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Licenciatura em Educação Especial

Análise do desenvolvimento de crianças de escolas privadas de Educação Infantil

Lívia Nicoletti
Orientadora: Lidia Maria Marson Postalli

São Carlos - SP
2025

Lívia Nicoletti

Análise do desenvolvimento de crianças de escolas privadas de Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte dos requisitos para a conclusão da graduação em Educação Especial.

Orientadora: Lidia Maria Marson Postalli

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me dado força, sabedoria e coragem para chegar até aqui e ter me sustentado nessa jornada.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e me deram suporte em cada etapa, com amor, dedicação e incentivo, sendo minha base e inspiração. Ao meu marido, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me incentivando e acreditando nos meus sonhos.

Às minhas amigas, que estiveram comigo durante esses quatro anos, compartilhando não só os estudos, mas também sonhos, medos, alegrias e conquistas. A nossa amizade foi fundamental para tornar essa trajetória mais leve e especial.

À minha orientadora, por toda paciência, dedicação, disponibilidade e por toda contribuição dada ao meu trabalho. E a cada professor e colega que, de alguma forma, fez parte dessa conquista, meu mais profundo e sincero agradecimento.

Nicoletti, L. (2025). *Análise do desenvolvimento de crianças de escolas privadas de Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 42p.

RESUMO

Considerando a importância da avaliação do desenvolvimento infantil, o objetivo deste trabalho foi analisar o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil por meio do Inventário Portage Operacionalizado. Participaram do estudo quatorze crianças entre 4 e 5 anos, sendo seis meninas, uma com TEA e oito meninos, de duas escolas privadas de um município do interior de São Paulo. Para a pesquisa, os critérios de inclusão foram: (a) alunos entre 4 e 5 anos, (b) alunos que frequentavam a escola e que aceitassem participar da pesquisa, (c) os responsáveis autorizassem a participação na pesquisa. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da diretoria responsável pelas escolas privadas, os responsáveis pelos alunos que se enquadravam nos critérios deste estudo foram convidados e informados sobre o objetivo da pesquisa e sobre como ocorreria a coleta de dados. Após aceite na participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi entregue o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, para compreender melhor a rotina dessas crianças, por exemplo, o uso do tempo livre, passeios, atividades compartilhadas com os pais em casa, brinquedos e livros, entre outros. Também foi solicitado que o pai/responsável respondesse as seguintes perguntas: data de nascimento; desde de quando frequenta a escola; atividades extras/atendimento profissionais realizados pela criança; se tem algum diagnóstico; nascimento (pré-termo, a termo ou pós-termo). As sessões de avaliação do desenvolvimento das crianças ocorreram em sala de aula. A pesquisadora observou e registrou os comportamentos das crianças considerando as cinco (desenvolvimento motor, cognição linguagem, socialização e autocuidados) áreas de desenvolvimento do Inventário Portage Operacionalizado. Após a coleta foi entregue um relato do desempenho da criança ao pai/responsável. Os resultados mostraram que três participantes demonstraram um desempenho acima do esperado para a faixa etária em todas as áreas do desenvolvimento avaliadas; nove participantes apresentaram desempenhos dentro do esperado para a faixa etária nas áreas de desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização e dificuldade na área de autocuidado, e duas participantes, sendo uma com TEA, demonstraram desempenho abaixo do esperado para faixa etária em todas as áreas avaliadas. De modo geral, os dados analisados evidenciam como as oportunidades oferecidas às crianças têm impacto direto em seu desenvolvimento global e como a interação familiar contribui para o desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Pré-escolar

Nicoletti, L. (2025). *Analysis of the development of children in private early childhood education schools*. Final paper, Degree in Special Education, Federal University of São Carlos, SP, Brazil, 42p.

ABSTRACT

Given the importance of assessing child development, the objective of this study was to analyze the development of early childhood education children using the Operationalized Portage Inventory. Fourteen children aged 4 to 5 participated in the study: six girls, one with ASD, and eight boys, from two private schools in a city in the interior of São Paulo. The inclusion criteria for this study were: (a) students aged 4 to 5; (b) students attending school who agreed to participate; and (c) parents/guardians authorized their participation. After approval by the Research Ethics Committee and the board of directors responsible for the private schools, parents/guardians of students who met the study criteria were invited and informed about the research objective and how data collection would occur. After consenting to participate by signing the Informed Consent Form, the Family Environment Resource Inventory was provided to better understand these children's routines, including their use of free time, outings, shared activities with their parents at home, toys and books, and other information. The parent/guardian was also asked to answer the following questions: date of birth; how long the child has been attending school; extracurricular activities/professional services received by the child; any diagnosis; and birth (preterm, full-term, or post-term). The children's development assessment sessions took place in the classroom. The researcher observed and recorded the children's behaviors, considering the five developmental areas of the Operationalized Portage Inventory (motor development, cognition, language, socialization, and self-care). After data collection, a report on the child's performance was provided to the parent/guardian. The results showed that three participants performed above the expected level for their age group in all areas of development assessed; Nine participants performed within the expected range for their age group in the areas of motor development, cognition, language, socialization, and self-care difficulties. Two participants, one with ASD, performed below the expected range for their age group in all areas assessed. Overall, the data analyzed demonstrate how the opportunities offered to children directly impact their overall development and how family interaction contributes to development.

Keywords: Child development; Early childhood education; Preschool

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 MÉTODO	11
2.1 Participantes	11
2.3 Escolas	11
2.4 Instrumentos de avaliação	15
2.5 Procedimento de coleta de dados	17
2.6 Análise de dados	18
3 RESULTADOS	19
4 DISCUSSÃO	31
5 REFERÊNCIAS	37
6 APÊNDICE	40

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é o resultado da interação entre fatores genéticos, biológicos e ambientais (Cunha, 2006). Intervenções realizadas no ambiente domiciliar e escolar em cada fase do ciclo de vida da criança poderão contribuir na aquisição de diferentes competências por toda sua vida (Cunha, 2006). Para que as intervenções possam contribuir no desenvolvimento da criança, é necessário que se considere a qualidade das interações que os adultos mantêm com a criança, considerando a qualidade dos materiais disponibilizados, as atividades proporcionadas, o tempo, entre outros fatores que poderão interferir no desenvolvimento infantil e na aquisição de habilidades. Dado esse fato, se faz necessário um acompanhamento constante nas primeiras fases do desenvolvimento infantil a fim de evitar comprometimento da aprendizagem.

Materiais governamentais disponibilizados para acesso tanto por profissionais quanto por familiares, como a carteira de vacinação, atualmente, trazem uma cartilha da criança, apresentando os principais marcos esperados para as faixas etárias, por exemplo, idade para balbuciar algumas palavras, idade para começar a utilizar palavras soltas até o momento esperado para que a criança desenvolva e forme frases (Brasil, 2022). Esse material pode contribuir na atuação profissional e para o acompanhamento por familiares dos marcos de desenvolvimento da sua criança.

Buscando acompanhar o desenvolvimento infantil de todas as áreas e com mais elementos, os profissionais da educação e da saúde utilizam diferentes protocolos de avaliação, como o Teste de Denver II, o Inventário Portage Operacionalizado, entre outros, para analisar o nível de desenvolvimento individual de cada criança (Sigolo; Aiello, 2011). Esses instrumentos contribuem para o diagnóstico e o diálogo com familiares e outros profissionais em uma prática educacional comprometida com o desenvolvimento da criança (Costa et al., 2015).

No Brasil, até a década de 1980, a educação infantil era vista como uma etapa anterior e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola tornou dever do Estado para as crianças de zero a 6 anos de idade (Brasil, 1980). Posteriormente, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica. A partir da Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2009 se faz obrigatório a participação da criança na educação infantil entre 4 e 5 anos (Brasil, 2013).

A Educação Infantil é considerada obrigatória a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 2013), entretanto é possível encontrar estudantes que frequentam a escola desde os primeiros meses de vida. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024), 3.935.689 crianças menores que três anos estavam matriculadas em creches. Conforme destacado pelas diretrizes brasileiras, cada criança tem um jeito próprio de vivenciar a transição da casa para a escola (Brasil, 2018). Considerando essa transição, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe que "é necessário que os pais e os profissionais de saúde e de educação conversem entre si sobre como cuidar e fortalecer a criança e a família nessa etapa" (Brasil, 2018).

A BNCC é um documento normativo que descreve os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes obtenham ao longo da escolaridade básica (Brasil, 2018). Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, possui o propósito de direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Assim, cabe à escola planejar e implementar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança.

De acordo com o Ministério da Saúde, 12% das crianças brasileiras apresentam suspeita de atraso no desenvolvimento (Brasil, 2022). Diante desse número sobre a suspeita de atraso no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil, e a necessidade de cuidar e de promover o crescimento e o desenvolvimento integral delas, os profissionais devem trabalhar em parceria, por meio de um atendimento multidisciplinar, envolvendo saúde, assistência social e educação (Brasil, 2022). A escola pode avaliar com a família como a criança está crescendo, desenvolvendo suas habilidades e capacidades motoras, intelectuais, sociais e emocionais (Brasil, 2022). Também pode utilizar instrumentos de avaliação para acompanhar o desenvolvimento da criança, orientando aos pais e responsáveis, bem como proporcionar condições de aprendizagem de habilidades. Vale ressaltar que os instrumentos têm como objetivo rastrear e não predizer um atraso.

Considerando o contexto escolar como um ambiente conveniente para avaliar o desenvolvimento das crianças, o estudo de Rezende et al. (2005) teve como objetivo avaliar pelo segundo ano consecutivo habilidades das áreas de linguagem e pessoal-social de crianças da cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa 30 crianças (17

meninos e 13 meninas) com idade entre 4 meses e 4 anos, foram realizadas três sessões de avaliação, utilizando o Teste de Denver II. Na primeira sessão, as crianças estavam com menos de 5 meses frequentando a creche; o segundo momento de avaliação aconteceu 6 meses depois e a última aconteceu com um intervalo de 1 ano. Os resultados na área pessoal-social foram considerados normais, quando a criança executa atividade prevista para a idade, sem demonstrar uma relação de atraso, a criança não executa ou recusa-se a realizar atividade que já é executada por mais de 90% dos que têm sua idade, ou cautela, quando a criança não executa ou recusa-se a realizar atividade que já é feita por 75 a 90% das crianças daquela idade, entre as sessões de avaliação. Na área de linguagem, de modo geral, não foi observada relação de atraso entre as sessões de avaliação, mas na terceira sessão foi identificado 12 cautelas. A partir dos resultados das avaliações longitudinais do desenvolvimento das áreas de linguagem e pessoal-social, o estudo evidenciou que a área de linguagem das crianças merecia mais atenção. Os autores destacaram a importância da avaliação contínua por meio de instrumento validado, demonstrando a necessidade do acompanhamento sistematizado no desenvolvimento infantil.

Segundo o estudo de Melo et al. (2024), após a pandemia do COVID-19 que interrompeu o funcionamento das escolas presenciais, foi notado uma defasagem no desenvolvimento das crianças principalmente na área da linguagem e socialização, das 94 crianças da educação infantil com 5 anos e 5 anos e 11 meses, divididas em 3 grupos, grupo 1: Composto de 22 pré-escolares. Nesse grupo, as fases de avaliação, intervenção e de reavaliação foram mais espaçadas e ocorreram durante os dois semestres letivos do ano de 2022. Grupo 2: Composto de 25 pré-escolares, nesse grupo, tanto as fases de avaliação, intervenção, quanto a reavaliação aconteceram no segundo semestre letivo do ano de 2022, portanto com um intervalo de tempo mais curto que o Grupo 1. Grupo 3 Controle: Composto de 16 pré-escolares. De modo semelhante ao Grupo 1, nesse grupo, a avaliação aconteceu no início do primeiro semestre, enquanto a reavaliação foi realizada no final do segundo semestre letivo de 2022, sendo que esse grupo não recebeu intervenção específica, seguindo apenas com as atividades de ensino da escola. Desse modo foi possível perceber que os grupos que tiveram intervenções conseguiram se desenvolver melhor e adquiriram mais habilidades na área de linguagem.

O estudo realizado por Souza et al. (2008) teve como objetivo utilizar o Denver II para avaliar o desenvolvimento neuropsicomotor de pré-escolares na educação

infantil. Participaram do estudo com 960 crianças pré-escolares, de ambos os sexos, com idade entre 4 e 6 anos incompletos, avaliadas por pediatra e consideradas saudáveis, de um total de 1.056 matriculadas. Para não interferir na rotina dos participantes, os testes foram realizados no expediente normal dos alunos, sendo realizada de forma individual, em grupo de 20 crianças. Os resultados apontaram que a aplicação do Teste de Denver II ajudou na identificação de possíveis atrasos em crianças. Das 960 crianças avaliadas, 150 crianças demonstraram um comportamento abaixo do esperado para a faixa etária. Os autores discutiram que a ausência de jogos nas brinquedotecas das creches e em casa pode ter influenciado o pobre desempenho das crianças na prova “brinca com jogos interativos”, assim como a falta de oportunidades para preparar os seus próprios alimentos. Os autores também discutiram a importância da utilização de instrumentos de avaliação de triagem de crianças em creches e/ou escolas de Educação Infantil, identificando aquelas que necessitam de uma maior estimulação em um ou mais setores.

O estudo realizado por Costa et al. (2015) teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da linguagem, segundo o Teste de Triagem de Denver II, de crianças que frequentavam a educação infantil em Belém e verificar fatores associados do desfecho com as características familiares, ambientais e pessoais. Como resultados das 319 crianças avaliadas, 59,2% apresentaram resultado suspeito de atraso na linguagem. A partir dos resultados, os autores destacaram que em populações menos favorecidas economicamente, as Unidades de Educação Infantil (UEI) passam a ser a opção de cuidado e podem ser ambientes facilitadores de desenvolvimento saudável. Os autores destacaram a importância de implementar programas de estimulação e monitoramento sistemático, além de alertar para a interferência negativa dos fatores de risco nesse processo, como a falta de estímulos dos responsáveis.

O estudo de Anunciação et al. (2015) teve como objetivo identificar o nível de desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Down com idade cronológica entre 3 e 4 anos no contexto educacional. A pesquisa utilizou o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) para mensurar o desenvolvimento antes e depois da intervenção. Os resultados mostraram que o aluno apresentou um avanço em itens relacionados ao desenvolvimento motor no pós-teste, avançando para a faixa etária correspondente de 2 a 3 anos. As autoras destacaram a importância da intervenção e a contribuição do IPO para avaliar o desenvolvimento do aluno.

O estudo realizado por Brancaccio e Manzini (2019) teve como objetivo avaliar o desenvolvimento na área de autocuidado de uma criança com Síndrome de Down com 2 anos e 7 meses, por meio do IPO. Foi feito o acompanhamento do aluno por três meses em que um profissional da saúde realizou intervenções. Os resultados mostraram que o participante avançou nas habilidades de autocuidado, realizando doze novos itens. Os autores destacaram a importância da aquisição de atividades de vida diária em crianças com síndrome de Down, para propiciar a essas crianças maior independência possível durante atividades do dia a dia.

Considerando a área da educação e a utilização de instrumentos para avaliar os repertórios comportamentais e planejar condições de ensino, o instrumento IPO tem sido utilizado em diferentes estudos. Aiello e Williams (2021) tiveram como objetivo revisar sistematicamente as publicações brasileiras envolvendo o uso do IPO para medir o desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. Com a metodologia PRISMA-P, as bases nacionais (Periódicos Capes, BVS-Psicologia, BVS- Bireme, Redalyc, Google Acadêmico) foram revistas no período de 2002 a 2016. Quarenta e dois estudos foram analisados quanto ao objetivo, procedimento, delineamento, resultados e limitações. Doze estudos se caracterizaram como descritivos, 14 correlacionais, e 16 envolveram avaliação com intervenção. A utilidade do IPO foi demonstrada pela descrição e avaliação de repertórios de 976 crianças com 19 diferentes síndromes e em sete condições de risco. É recomendado um maior rigor metodológico em estudos futuros com o IPO.

Conforme observado na literatura, os estudos de avaliação do desenvolvimento infantil são frequentemente realizados por profissionais da saúde (Maldonado, et al., 2023). Considerando que as crianças frequentam a escola desde muito cedo, e que pela lei brasileira a matrícula é obrigatória na educação infantil aos 4 anos, torna-se importante a avaliação do desenvolvimento infantil nesse contexto bem como o planejamento e implementação de condições de ensino que favoreçam o desenvolvendo global da criança, que em breve estará no ensino fundamental. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar o desenvolvimento infantil de crianças de 4 a 5 anos de duas escolas privadas por meio do Inventário Portage Operacionalizado.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram do estudo 14 crianças, de duas escolas privadas de um município do interior de São Paulo. Para a pesquisa, os critérios de inclusão foram: (a) alunos entre 4 e 5 anos, (b) alunos que frequentavam a escola e que assentissem participar da pesquisa, (c) os responsáveis autorizassem a participação na pesquisa. Os critérios de exclusão foram: (a) alunos que não atingissem a idade no ano da pesquisa, (b) alunos que não quiseram participar da pesquisa, (c) os responsáveis não permitiram a participação do aluno. Como forma de preservar a identidade dos participantes, os mesmos foram descritos como P1, P2, P3, assim por diante.

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar, parecer número 6.969.238 e também pelas responsáveis pelas escolas privadas. Os participantes tiveram o consentimento dos pais ou responsáveis para participação e o próprio assentimento. Após a realização da pesquisa, o pai/responsável recebeu o relato do desempenho da criança de forma individualizada e sem exposição a outros.

A tabela 1 apresenta informações como a idade em anos e meses, o sexo da criança (masculino – M ou feminino – F), a participação ou não em atividades extracurriculares, a turma/grupo em que estava no momento da pesquisa e a existência de algum diagnóstico.

2.3 Escolas

Escola A

A pesquisa foi realizada em uma escola privada de educação infantil intitulada ficticiamente como “Escola de Educação Infantil - Maria Bonita”, localizada no centro de um município da região centro-leste do Estado de São Paulo. A escola localizava-se ao redor de uma grande área de comércio em que os pais/responsáveis trabalhavam, sendo os alunos residentes de diferentes regiões da cidade. A escola atendia crianças de 4 meses a 6 anos e trabalhava na modalidade integral, sendo o período da manhã recreação e o da tarde período pedagógico. A pesquisadora não teve acesso a todas as informações da escola A, como formação dos professores e número de alunos matriculados na escola.

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

Participante	Idade	Sexo	Atividade Extra	Turma	Diagnóstico
Escola A					
P1	5 anos e 9 meses	M	Natação	Pré 2	-
P2	5 anos e 8 meses	F	Ginástica	Pré 2	-
P3	5 anos e 7 meses	M	Natação	Pré 2	-
P4	4 anos e 10 meses	M	-	Pré 1	-
P5	4 anos e 2 meses	F	-	Pré 1	Autismo
P6	4 anos	M	Natação	Pré 1	-
Escola B					
P7	5 anos e 10 meses	M	Judô e capoeira	Pré 2	-
P8	5 anos	M	Atividade cultural	Pré 1	-
P9	4 anos e 9 meses	M	-	Pré 1	-
P10	4 anos e 7 meses	F	-	Pré 1	-
P11	4 anos e 4 meses	F	-	Pré 1	-
P12	4 anos e 4 meses	M	-	Pré 1	-
P13	4 anos e 2 meses	F	Natação	Pré 1	-
P14	4 anos e 2 meses	F	-	Pré 1	-

Fonte: elaboração da autora

Pelas observações realizadas pela pesquisadora e em conversa com a direção da escola A, a proposta pedagógica contemplava uma organização diária que valorizava tanto os momentos de recreação e socialização quanto as atividades pedagógicas.

Durante o período da manhã, as crianças eram envolvidas em atividades predominantemente lúdicas e ao ar livre dirigidas por duas estagiárias da pedagogia. Eram promovidas experiências com brincadeiras no parque, jogos cooperativos, atividades dirigidas, música, dança, pintura e outras expressões artísticas e era juntado a turma do pré 1 com a turma do pré 2.

Já no período da tarde, o foco era voltado para as atividades pedagógicas, que também eram conduzidas de forma lúdica pela professora regente com o auxílio de uma estagiária. As crianças voltavam cada uma para sua sala e permaneciam mais tempo na sala de aula, realizando propostas estruturadas com cadernos e livros, que visavam desenvolver habilidades de pré-leitura, escrita, raciocínio lógico e autonomia,

respeitando o ritmo e a individualidade de cada aluno.

A infraestrutura da escola contava com refeitório próprio, um parque externo com areia, além de um espaço coberto com piso de cimento, equipado com bicicletas, triciclos e brinquedos diversos, que estimulavam o movimento e a convivência entre os pares. Tais ambientes eram organizados para garantir segurança e diversidade de experiências, favorecendo o brincar livre e dirigido.

As crianças que permaneciam em período integral recebiam todas as refeições na própria instituição, incluindo café da manhã, almoço e lanche da tarde. As crianças chegavam na escola por volta das 7:30 horas e ficavam até as 18:00 horas. Em todos os ambientes da escola existiam câmeras de segurança e todos os responsáveis tinham acesso a elas o tempo inteiro. Os pais eram livres para matricular o filho no período integral ou apenas na parte da tarde, sendo o período pedagógico.

A coleta de dados foi realizada de setembro de 2024 a novembro de 2024, dentro da escola durante o período de aula dos alunos, a pesquisadora acompanhou e observou a rotina dos alunos em sala, parque e refeitório, deste modo foi possível obter informações sem precisar tirar o participante das suas atividades diárias.

Escola B

A Escola B, nomeada ficticiamente como “Flor de Laranjeira”, era uma escola privada, situada na zona oeste de um município da região centro-leste do Estado de São Paulo, configura-se como uma instituição frequentemente chamada de escola de bairro. Sua localização em um bairro residencial, cercado por diversos condomínios, favorecia o acesso de crianças que residiam nas imediações.

Pelas observações realizadas pela pesquisadora e em conversa com a direção da escola, eram atendidos cerca de 30 alunos, na faixa etária de 1 a 6 anos, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e integral. No período da manhã, o foco era as atividades de recreação e socialização. Para aquelas que frequentavam exclusivamente o turno matutino, eram também oferecidas atividades pedagógicas dirigidas.

O período da tarde, por sua vez, era dedicado ao trabalho pedagógico sistematizado, com atividades que visavam o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e linguísticas. Nesse período as crianças permaneciam em sala, realizando as atividades da apostila, conduzidas de forma lúdica e com materiais concretos para facilitar a compreensão. Nesse turno, eram oferecidas atividades

extracurriculares para todos os alunos, como balé, judô, capoeira, aula de futebol com as instruções em inglês e aulas de inglês.

A Escola B dispunha de uma infraestrutura adequada para atender às necessidades do público da Educação Infantil. Entre os espaços oferecidos, destacavam-se um refeitório, um parque externo com piso de areia e brinquedos variados, além de uma ampla área coberta onde eram realizadas atividades extracurriculares e propostas lúdicas diversas.

Para os alunos matriculados no período integral, a escola garantia alimentação completa, composta por café da manhã, almoço e lanche da tarde, fornecidos pela própria instituição. Essas crianças permaneciam na escola das 8:00 às 17:30 horas. No período pós-almoço, a escola oferecia flexibilidade às crianças: aquelas que desejavam podiam dormir, enquanto as demais tinham a possibilidade de brincar livremente ou assistir a programas infantis, sob supervisão. Um momento importante da rotina ocorria entre 13:00 e 14:00 horas, quando todas as turmas se reuniam em um único espaço. Essa prática promovia uma interação entre diferentes faixas etárias.

A coleta de dados na escola B, foi realizada de abril de 2025 a maio de 2025, dentro da escola durante o período de aula dos alunos. A pesquisadora acompanhou e observou a rotina dos alunos em sala, parque e refeitório, deste modo foi possível obter informações sem tirar o participante das suas atividades diárias. A coleta de dados foi realizada no mês de abril de 2025. Cabe destacar que a pesquisadora atuava como estagiária nessa escola desde agosto de 2024.

Todos os participantes da escola B estavam inseridos na mesma turma escolar, sob a responsabilidade de uma professora com 80 anos. Sua prática pedagógica se destacava pela utilização do método fônico. A professora organizava rotinas pedagógicas, voltadas ao estímulo do raciocínio lógico, da cognição e do desenvolvimento motor. Além disso, a docente reservava momentos específicos para escutar as crianças, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral, da autonomia e das habilidades socioemocionais.

As duas escolas participantes da pesquisa adotavam metodologias distintas em sua prática pedagógica. A Escola A seguia uma abordagem com foco no uso de livros didáticos e no processo de alfabetização por meio da divisão silábica. Já a Escola B adotava uma perspectiva construtivista, fundamentada na teoria piagetiana, priorizando o aprendizado por meio do brincar e utilizando o método fônico como estratégia de alfabetização. Ambas as abordagens apresentam seus méritos e têm

demonstrado resultados positivos no processo de aprendizagem das crianças.

2.4 Instrumentos de avaliação

Questionário de caracterização

Foi elaborado um roteiro de perguntas para caracterização da criança. Foi solicitado que o pai/responsável respondesse as seguintes perguntas: data de nascimento; desde quando frequenta a escola; atividades extras e/ou atendimento profissionais realizados pela criança; se tem algum diagnóstico; nascimento (pré-termo, a termo ou pós-termo¹).

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), Marturano (2006)

O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), desenvolvido por Marturano (2006), trata-se de um instrumento utilizado para avaliar os recursos disponíveis no ambiente familiar que podem favorecer o desenvolvimento infantil e o desempenho acadêmico das crianças. Foi elaborado em forma de questionário e aplicado aos responsáveis da criança, buscando identificar diferentes aspectos do ambiente familiar que podem impactar positivamente ou negativamente o desenvolvimento da criança. O instrumento investiga fatores como: estímulo cognitivo (livros, materiais educativos, acesso a atividades culturais); organização do ambiente (rotinas estruturadas, regras e limites) e interação familiar (qualidade do relacionamento entre os membros da família). Por meio dele foi possível entender um pouco mais sobre a rotina das crianças fora do ambiente escolar.

Os dados obtidos por meio do formulário RAF, foram organizadas em três grandes categorias para fins de análise:

- Presença ou ausência de atividades ou objetos (abrange as perguntas de 1 a 7, que tratam da existência de determinadas práticas ou recursos no cotidiano da criança, como leitura de livros, passeios, brinquedos disponíveis e materiais escolares. A pontuação foi baseada na quantidade de itens assinalados como presentes, sendo o máximo 76 pontos.
- Frequência das atividades (as perguntas 9 e 10, nas quais as opções de resposta são “sempre”, “às vezes” e “nunca”. Cada frequência recebeu um valor (ex: sempre =

¹ Pré-termo – toda criança nascida antes de 37 semanas de gestação; a termo – toda criança nascida entre 37 e 42 semanas de gestação; pós-termo – toda criança nascida após 42 semanas de gestação. (Brasil, 2016)

2, às vezes = 1, nunca = 0), possibilitando a quantificação da regularidade das rotinas e interações familiares, podendo totalizar 28 pontos.

- Envolvimento familiar. Refere-se à pergunta 8, que investiga quem acompanha a criança em tarefas relacionadas à escola (por exemplo: verificar material, supervisionar lição de casa, comparecer às reuniões). Foi considerada como resposta mais positiva a participação dos pais/responsáveis diretos, atribuindo maior peso à presença ativa da família, sendo possível obter até 12 pontos.

Cada item considerado como favorável ao desenvolvimento infantil recebeu uma pontuação positiva. A pontuação total de cada criança foi obtida pela soma dos pontos nas diferentes categorias, permitindo uma análise individual e comparativa entre os participantes. Com isso, foi possível estabelecer indicadores de estímulo familiar e rotina estruturada.

Questionário sobre o uso de telas

Considerando que RAF não contempla aspectos do uso de tecnologias digitais, tempo de exposição às telas, o uso de celulares e *tablet* e para uma análise mais ampla e contextualizada do uso desses recursos no cotidiano das crianças, foi elaborado um roteiro com questões sobre hábitos tecnológicos. As questões envolviam informações sobre tempo de tela antes de dormir, tipos de conteúdo acessado, presença de regras para o uso de dispositivos eletrônicos e a forma como os responsáveis mediavam esse uso. Os dados gerados com a aplicação do RAF na escola A salientaram a necessidade de uma avaliação sobre o uso de telas, sendo o questionário desenvolvido e entregue apenas para os responsáveis das crianças da escola B.

Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (Williams; Aiello, 2001).

Foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (Williams; Aiello, 2001). Esse instrumento foi selecionado por ser frequentemente utilizado nos estudos e também na prática por profissionais da clínica, da saúde e da educação.

O protocolo de avaliação Inventário Portage Operacionalizado (Williams; Aiello, 2001) é composto por 580 itens, tais como: áreas de cognição, socialização, autocuidado, linguagem e desenvolvimento motor. Foram avaliadas todas as áreas de acordo com os itens esperados para cada faixa etária do participante. Pode ser aplicado em bebês a partir do primeiro mês de vida até os seis anos. Os itens que

foram analisados no IPO foram a socialização, a linguagem, o autocuidado, a cognição e o desenvolvimento motor. Alguns itens foram avaliados de forma coletiva (parque, sala de aula regular, refeitório), por exemplo, itens da socialização e do desenvolvimento motor, observando as brincadeiras, tempo de socialização, como estipulavam as regras entre si. Os demais itens foram avaliados de forma individual em sala regular, acompanhando o aluno em seus afazeres e participação em aula, como enquanto recortava a atividade, enquanto desenhava e colava, entre outras atividades e em último caso foi pedido para a criança fazer o comportamento esperado. Para a análise da aplicação do Inventário Portage, foram seguidas as orientações e análises do próprio inventário, respeitando o tempo e espaço da criança. Quando a criança demonstrava dificuldade em realizar 15 itens consecutivos da área avaliada, a avaliação era encerrada e voltada para a faixa etária anterior. Era passado para a próxima faixa etária quando a criança obtivesse acertos superiores aos itens de dificuldade.

2.5 Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da diretoria responsável pelas escolas privadas, os responsáveis pelos alunos que se enquadram nos critérios deste estudo foram convidados e informados sobre o objetivo da pesquisa e sobre como ocorreria a coleta de dados. Após aceitarem a participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi entregue o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF (Marturano, 2006). Também foi solicitado que o pai/responsável respondesse o questionário de caracterização da criança. Para os pais/responsáveis da escola B também foi entregue o questionário sobre o uso de telas.

Na escola A, as sessões de avaliação do desenvolvimento das crianças ocorreram durante suas atividades diárias. A pesquisadora esteve na escola por quinze dias consecutivos e observou e registrou os comportamentos das crianças de acordo com as situações propostas. As respostas foram obtidas por meio da observação direta do participante em diferentes contextos, como a sala de aula, o parque e o refeitório. Além disso, os resultados foram analisados considerando a interação entre os pares nesses momentos. Apenas um número reduzido de questões exigiu abordagem direta ao aluno. Nesses casos, foi solicitado que o participante se aproximasse da pesquisadora, e as perguntas ou solicitações foram apresentadas de

forma lúdica, permitindo que a criança respondesse ou realizasse a tarefa conforme suas possibilidades.

Na escola B, as sessões de avaliação foram realizadas de forma integrada às atividades cotidianas das crianças, durante o turno escolar. O fato de a pesquisadora já atuar na instituição como estagiária contribuiu para o estabelecimento de vínculos prévios com os alunos, facilitando tanto a observação quanto a condução das interações necessárias à coleta de dados. Além disso, esse contato prévio possibilitou um conhecimento mais detalhado do perfil e do desenvolvimento de cada criança. No momento da coleta de dados, a pesquisadora já atuava com as crianças, aproximadamente, seis meses.

Foram destinados 15 dias específicos e consecutivos para a observação sistemática, nos quais a pesquisadora acompanhou os alunos em diversos contextos da rotina escolar, incluindo momentos de aula, refeições, brincadeiras no parque e atividades extracurriculares. Como a pesquisadora já conhecia os alunos as informações foram coletadas por meio da observação direta em seu ambiente habitual, solicitando apenas atividades que o aluno demonstrou dificuldade, para ser refeita de forma individualizada.

Para itens do instrumento que exigiam ações específicas ou respostas verbais, a pesquisadora utilizou momentos oportunos e horários vagos para convidar os alunos, de maneira lúdica, a realizar determinadas tarefas ou a conversar sobre determinadas situações.

Após a coleta foi entregue a devolutiva de forma individualizada para cada responsável, agradecendo a participação na pesquisa e informando o desempenho na avaliação e fornecendo orientações para estimulação, quando necessário.

2.6 Análise de dados

A análise de dados foi realizada a partir dos registros das respostas pela pesquisadora, durante a aplicação do Inventário Portage Operacionalizado. Foi considerado como resposta correta quando realizado a atividade da maneira solicitada e recebia V (adequado) no protocolo de registro, quando a criança não apresentava o comportamento recebia X (insuficiente) e quando não apresentava a resposta por falta de oportunidade ou item ausente recebia 0 (ausente).

Para registrar o desempenho de cada criança foi verificado o número de acertos dos itens em cada área e a respectiva porcentagem deles, usando regra de três. O

Inventário Portage Operacionalizado menciona que a avaliação do desenvolvimento infantil segue um critério de progressão baseado no desempenho da criança em relação às tarefas propostas para a faixa etária determinada. Segundo essa metodologia, a mudança para uma nova faixa etária ocorre somente quando a criança apresenta acerto superiores para a área avaliada, demonstrando domínio sobre as habilidades esperadas para aquela fase do desenvolvimento. Por outro lado, caso a criança apresentasse 15 erros consecutivos na área avaliada, o procedimento determinava a regressão da avaliação para a faixa etária anterior. Esse mecanismo permitiu uma identificação mais precisa do nível de desenvolvimento da criança, garantindo que as atividades avaliadas estejam alinhadas às suas capacidades atuais.

Após a coleta de dados, foi realizado um cálculo para a construção do gráfico de desempenho. Esse cálculo consistiu na quantificação dos itens presentes em cada área avaliada. Por exemplo, na área de socialização para a faixa etária de 3 a 4 anos, foram identificados 12 itens ao total. A partir desse total, analisou-se quantos desses itens a criança conseguiu realizar corretamente. Por exemplo, caso um aluno tenha acertado 3 dos 12 itens, a relação de desempenho foi representada na forma de 3/12. Esse mesmo procedimento foi aplicado às demais áreas avaliadas, registrando tanto o número total de itens esperados quanto a quantidade de itens que o aluno efetivamente alcançou. Com base nesses dados, foi possível visualizar o desempenho individual por meio de um gráfico, proporcionando uma análise clara das habilidades desenvolvidas em relação ao esperado para cada faixa etária.

Os gráficos apresentam no eixo X a faixa etária de cada criança e no eixo Y os escores de desempenho das crianças avaliadas. Esses escores indicam o percentual de desempenho em relação ao esperado para cada faixa etária, a barra representa o desempenho observado (ou seja, o resultado real das crianças na avaliação) em cada uma das idades correspondentes. Já a linha indica o desempenho esperado para aquela faixa etária, servindo como referência para análise.

3 RESULTADOS

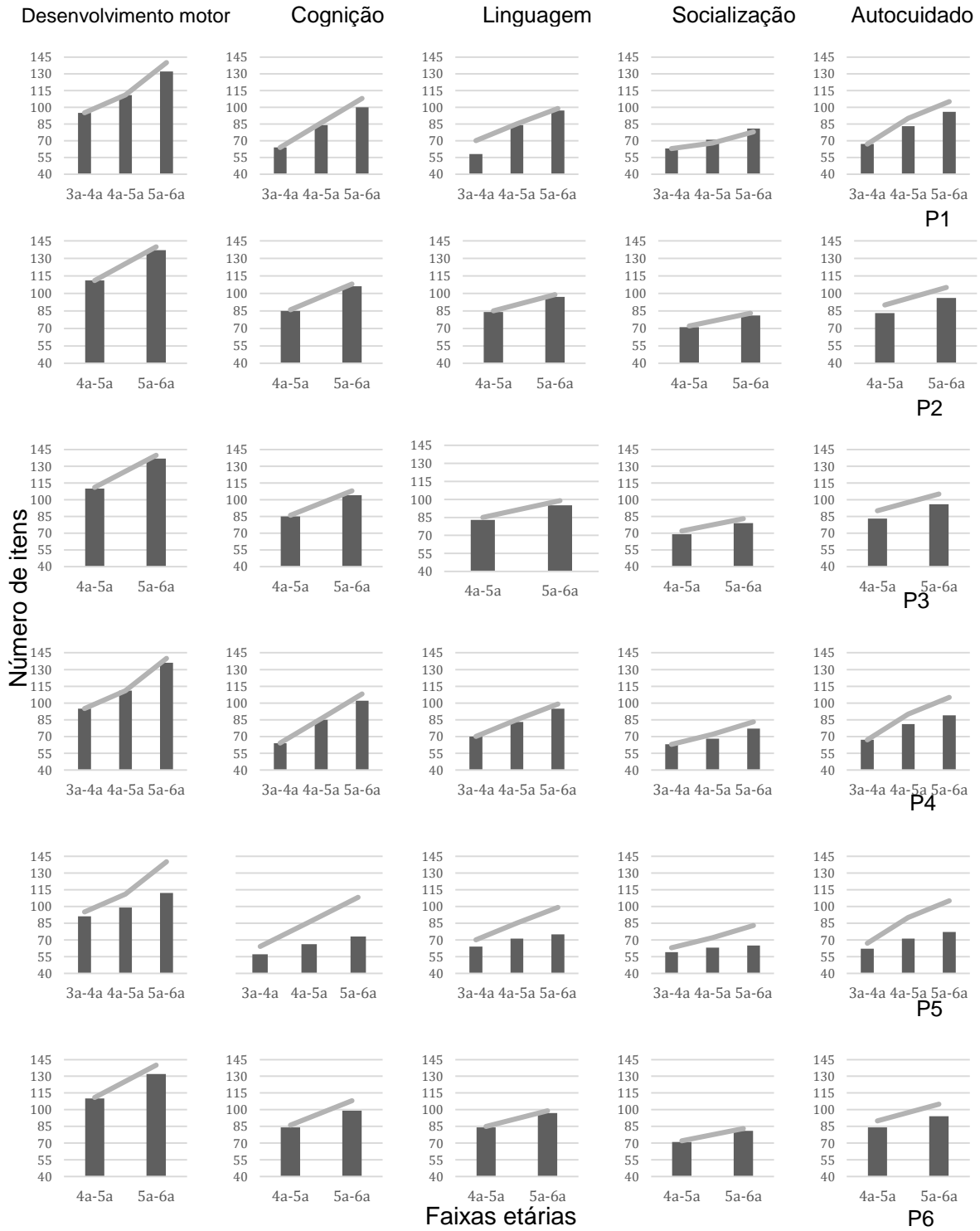
Conforme apresentado na Figura 2, os participantes da escola A, P2 (5 anos e 8 meses), P3 (5 anos e 7 meses) e P6 (4 anos) apresentaram desempenhos compatíveis com o esperado na faixa etária de quatro a cinco anos e dois (P2 e P3) deles na faixa etária de cinco a seis anos nas áreas do desenvolvimento motor, socialização, linguagem e cognição. Na área de autocuidado, P2 e P3 mostraram

dificuldade nos itens de autocuidado. Um aspecto em comum entre esses três alunos era a participação em atividades extracurriculares (ver Tabela 1), além de estarem inseridos em contextos familiares que, conforme os dados coletados (ver Tabela 2), oferecem estímulos e oportunidades de aprendizagem no cotidiano.

Em relação aos desempenhos dos participantes P4 (4 anos e 10 meses) e P6 (4 anos), na área de autocuidado ficou abaixo do esperado para faixa etária de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos. O participante P6 apresentou dificuldades em nove dos 23 itens, da área de autocuidado que em grande parte correspondiam aos itens de iniciativa para trocar de roupa sozinho, arrumar o que sujou, preparar refeições sozinho e demonstrou dificuldades em abotoar e desabotoar as próprias roupas, habilidade considerada esperada para a faixa etária de 5 a 6 anos. O participante P4 demonstrou dificuldades em sete dos 23 itens avaliados da faixa etária de 4 a 5 anos na área de autocuidado, de acordo com as respostas das crianças e não dos responsáveis, foi possível perceber defasagem especialmente em ações que exigem iniciativa e autonomia nas atividades de vida diária, como limpar o que derramou, tomar banho de forma independente, servir a mesa enquanto seguram a travessa com o alimento, ajudar a preparar a mesa e circular sem supervisão pela vizinhança.

A participante P5, da escola A, era uma criança de 4 anos e 2 meses com autismo. A aluna apresentou desempenho próximo do esperado para idade (3 a 4 anos) apenas na área de desenvolvimento motor e demonstrou defasagens nas áreas de autocuidado, cognição, socialização e linguagem. Na área do autocuidado, de um total de 23 itens avaliados, a aluna apresentou dificuldades em 14, destacando-se entre eles: iniciativa para limpar o que sujou, abotoar e desabotoar as próprias roupas, fechar zíper, dar laços, tomar banho de forma independente, utilizar faca, deslocar-se sem supervisão pela vizinhança e pentear os cabelos. Na área da cognição, dos 22 itens analisados, a criança não demonstrou domínio em 13 deles, incluindo: nomear diferentes texturas, copiar um triângulo, perceber diferenças de peso entre objetos, nomear mais de oito cores e contar de 1 a 20, entre outras competências esperadas para sua faixa etária (quatro a cinco anos). De maneira geral, a participante apresentou um desempenho aquém do esperado em todas as áreas do desenvolvimento avaliadas, com déficits mais acentuados nas habilidades relacionadas ao autocuidado e à cognição.

Figura 1. Desempenhos nas áreas do desenvolvimento por faixa etária (Escola A).



Legenda: Barras indicando os desempenhos apresentados pelos participantes. Linha indica o desempenho esperado de acordo com o instrumento Portage.

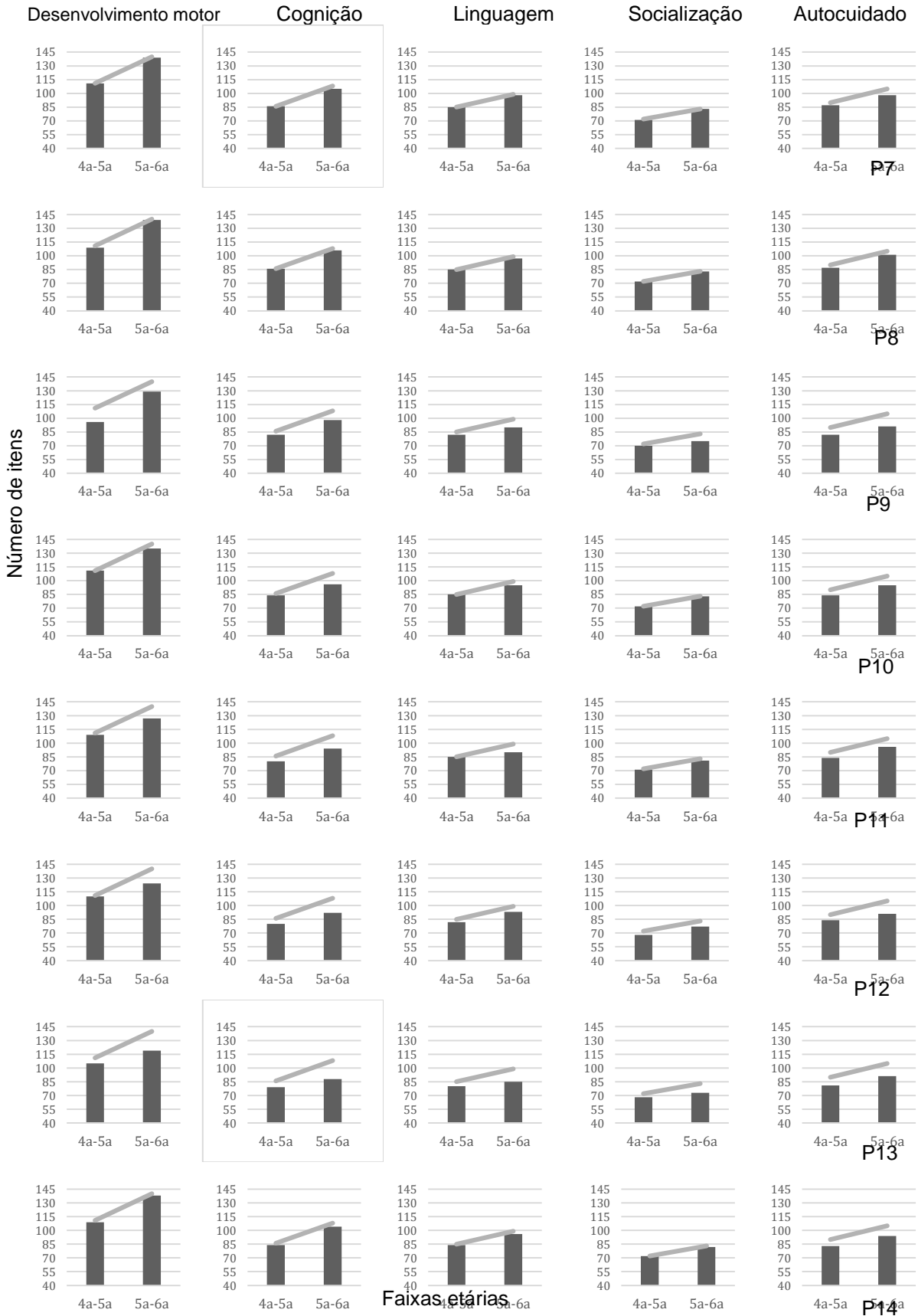
A Figura 2 apresenta os desempenhos nas áreas do desenvolvimento por faixa etária (Escola B). Foram avaliados oito alunos. O participante P7 (5 anos e 10 meses) apresentou um desenvolvimento compatível com a faixa etária de 5 a 6 anos, demonstrando altos desempenhos em todas as áreas avaliadas pelo IPO. O aluno destacou-se especialmente na área de socialização, na qual completou todos os 11 itens.

O participante P7 demonstrou na área do desenvolvimento motor desempenhos esperados para faixa etária (5 a 6 anos), com acertos em 28 dos 28 itens avaliados. Em linguagem, o participante desempenhou conforme o esperado os 14 itens previstos. Em relação ao autocuidado, o participante P7 não realizou 5 dos 15 itens esperados para sua faixa etária (5 a 6 anos), sendo eles: assumir responsabilidade por uma tarefa doméstica semanalmente, cortar seus próprios alimentos com utensílios apropriados e amarrar os próprios cordões. Na área de cognição o aluno não conseguiu realizar 3 dos 22 itens avaliados sendo eles identificar a sua direita e esquerda, dizer os dias da semana na ordem e contar de memória até 100

Os participantes P9 (4 anos e 9 meses), P10 (4 anos e 7 meses), P11 (4 anos e 4 meses), P12 (4 anos e 4 meses) e P14 (4 anos e 2 meses) apresentaram, em geral, um desempenho compatível com o esperado para suas respectivas faixas etárias, com destaque para as áreas de socialização e linguagem.

O participante P11 apresentou desempenho nas áreas de socialização e linguagem com domínio compatível ao esperado para a faixa etária de 4 a 5 anos, realizando oito dos nove itens previstos na área de socialização e os 14 itens da área de linguagem. Na área de socialização para a faixa etária de 4 a 5 anos, o participante não executou um item, observado durante os momentos no parque, referente à realização de uma atividade de forma independente por um período de 20 a 30 minutos. Já na etapa correspondente à faixa etária de 5 a 6 anos, o participante completou a maioria dos itens, apresentando dificuldade em itens que exigem maior elaboração de planejamento e autonomia: “planejar e construir usando ferramentas simples” e “criar metas e realizá-las”. Na área de linguagem, P11 demonstrou domínio em todos os itens avaliados, da sua faixa etária de 4 e 5 anos e da faixa etária seguinte de cinco a seis anos, o que pode demonstrar um desenvolvimento comunicativo acima da média para a idade dele.

Figura 2. Desempenhos nas áreas do desenvolvimento por faixa etária (Escola B).



Legenda: Barras indicando os desempenhos apresentados pelos participantes. Linha indica o desempenho esperado de acordo com o instrumento Portage.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, P11 apresentou dificuldades pontuais nos itens que envolvem habilidades de coordenação motora fina: o item 10 (encaixar objetos de rosca) e o item 14 (recortar um círculo de aproximadamente 5 cm de diâmetro), desde modo realizou 14 dos 16 itens avaliados. Na área de cognição, observou-se dificuldades, incluindo a nomeação de cinco texturas diferentes, a recordação de figuras previamente visualizadas, atividades de contagem e identificação de objetos mais pesados, o participante conseguiu realizar 18 dos 22 itens previstos. Na área de autocuidado na faixa etária de 4 a 5 anos, P11 demonstrou dificuldade em quatro dos 23 itens avaliados, como se vestir sozinho, abotoar botões, limpar o que sujou e colocar sapato.

Os participantes P9 (4 anos e 9 meses) e P14 (4 anos e 2 meses) apresentaram um desempenho condizente com o esperado para a faixa etária de transição entre 4 e 5 anos, conforme os parâmetros do Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Ambos demonstraram desempenhos esperados no desenvolvimento da área de linguagem, P9 demonstrou dificuldade em dois dos 14 itens (identificar duas palavras rimam e nomear, em uma figura, um item que pertença a uma categoria distinta (por exemplo, apontar algo que não seja um animal ou um alimento); e P14 demonstrou dificuldade apenas no item de identificar se duas palavras rimam. Na área de autocuidado, P9 e P14 mostraram dificuldades em tarefas que exigem maior autonomia acertando 17 dos 23 itens, como amarrar os sapatos, andar pela vizinhança sem supervisão, colocar o zíper no local correto, utilizar faca, e apertar ou afrouxar cintos e fivelas. Essas habilidades, por demandarem maior coordenação motora fina e independência, geralmente são adquiridas de forma gradual ao longo do processo de desenvolvimento infantil. Quanto à área de cognição, P9 apresentou dificuldades em quatro dos 22 itens, como discriminar objetos com base em peso (identificar o mais leve), posicionar objetos em diferentes relações espaciais (como ao lado, atrás e junto), além de aspectos relacionados à categorização e comparação. P14 demonstrou dificuldade apenas no item referente a comparar pesos de objetos. Já no desenvolvimento motor, as principais dificuldades observadas em ambos os participantes envolveram atividades como o recorte com tesoura e o encaixe de objetos. Na área de socialização, P9 realizou sete dos nove itens avaliados, demonstrando dificuldade apenas em contribuir para conversas de adultos e manter uma tarefa doméstica de vinte a trinta minutos. P14 demonstrou total domínio na área de socialização, realizando os nove itens propostos.

O participante P12 (4 anos e 4 meses) apresentou dificuldades na sua faixa etária (4 a 5 anos), principalmente na área de socialização, em situações que exigem habilidades de interação mais complexas. Foi observada limitação para manter brincadeiras com dois ou três colegas por um período contínuo de 20 minutos, especialmente quando essas atividades envolviam cooperação e regras compartilhadas. Além disso, P12 demonstrou comportamentos inadequados ao contexto quando em ambientes públicos, indicando dificuldades na adaptação a normas sociais básicas, dessa maneira o participante cumpriu cinco dos nove itens avaliados. Na área do desenvolvimento motor, P12 apresentou domínio em 15 dos 16 itens avaliados, não conseguindo apenas encaixar objetos de roscas. Na área de autocuidado, o participante demonstrou dificuldade em cinco dos 23 itens propostos, sendo eles: abotoar suas roupas, encaixar zíper em sua terminação, apertar/afrouxar cintos e fivelas, andar pela vizinhança sem supervisão e amarrar ou dar laços em cordões dos sapatos. Para a faixa etária avaliada (4 a 5 anos), P12 demonstrou dificuldade em cinco dos 22 itens da área de cognição, sendo eles, recordar-se de figuras já vista, comparar pesos de objetos (mais leve e mais pesado), cantar cinco estrofes de uma canção, contar de 1 a 20 e fazer conjuntos iguais de 10 objetos seguindo modelos. Na área de linguagem, o participante demonstrou dificuldade em dois dos 15 itens avaliados como perceber se duas palavras rimam e empregar ocasionalmente o condicional ao falar.

Os participantes P8 (5 anos), P10 (4 anos e 7 meses) e P14 (4 anos e 2 meses) demonstraram desenvolvimento acima do esperado para a faixa etária de 4 a 5 anos. Na área de socialização, os três participantes completaram os itens propostos, demonstrando habilidades adequadas de interação social, cooperação e participação em atividades coletivas. Nas áreas de linguagem e desenvolvimento motor, os participantes P8 e P10 realizaram todos os itens esperados e P14 apresentou uma dificuldade no item relacionado ao encaixe de objetos com rosca. Na área de autocuidado, os três participantes apresentaram dificuldades, principalmente em tarefas relacionadas à autonomia pessoal e ao manejo da vestimenta, como abotoar e desabotoar roupas, amarrar os sapatos e utilizar utensílios de forma independente. Em relação à cognição, o participante P8 completou todos os itens da faixa etária de 4 a 5 anos; o participante P14 apresentou dificuldade no item que envolve a identificação de objetos mais pesados, e o participante P10 apresentou desempenho conforme esperado para faixa etária na maioria dos itens, com exceção de dois:

compreender diferenças de peso e formar conjuntos equivalentes de objetos com base em números representados em cartões. P8, P10 e P14 demonstraram domínio nas áreas de socialização, linguagem e desenvolvimento motor, inclusive nos itens correspondentes à faixa etária seguinte de 5 a 6 anos, o que indica um avanço no desenvolvimento em relação à idade cronológica. P8 demonstra estar preparado em todas as áreas na faixa etária de 5 a 6 anos, realizando todos os itens propostos em todas as áreas do instrumento de avaliação.

A participante P13 (4 anos e 2 meses) apresentou dificuldades significativas em todas as áreas avaliadas para faixa etária de 4 a 5 anos, na área de socialização, realizou cinco dos nove itens proposto, não realizando itens relacionados ao brincar sem supervisão adulta, de cooperar em conversas entre adultos e tampouco de pedir desculpas espontaneamente. No domínio cognitivo, a participante apresentou limitações em habilidades como nomear diferentes texturas, identificar objetos maiores e menores, compreender relações espaciais (atrás, ao lado, à frente), formar conjuntos equivalentes com base em números apresentados, realizar contagem até 20 e identificar posições sequenciais como primeiro e último, deste modo realizou quinze dos vinte e dois itens esperados. Na área de autocuidado, P13 apresentou dificuldades semelhantes às dos demais participantes, especialmente em itens relacionados à autonomia em vestimenta e práticas de independência, com dificuldade em seis dos vinte e três itens avaliados. Na área de desenvolvimento motor, P13 manteve limitações em tarefas como recorte, equilíbrio corporal e uso adequado de cola, realizando onze dos dezesseis itens. Quanto à linguagem, a participante mostrou dificuldades em empregar frases complexas, identificar rimas, utilizar estruturas condicionais esporadicamente e reconhecer absurdos linguísticos, realizando onze dos quinze itens. De modo geral, a participante P13 ainda não apresentou domínio consistente das habilidades esperadas para a faixa etária de 4 a 5 anos. Quando avaliado os itens da idade anterior (3 a 4 anos) como sugere o IPO, P13 conseguiu realizar todos os itens de todas as áreas.

Avaliação do ambiente familiar

Quanto ao Recurso do Ambiente Familiar (RAF), a Tabela 2 apresenta os resultados obtidos por meio do RAF (Marturano, 2006). Os dados foram organizados em três categorias: presença/ausência de objetos (n= 76), envolvimento familiar (n= 12) e frequência das atividades (n= 28). Pode ser observado que, de modo geral,

todos os participantes apresentaram mais da metade da pontuação em repertório em atividades que realizam fora do ambiente escolar, como passeios, visitas a shoppings, casa de parentes e lanchonetes, também demonstraram uma pontuação alta em relação às famílias. Nas questões referentes a frequência, todos os responsáveis relataram que estão sempre juntos aos finais de semana, para passear ou ficar em casa e por conta da rotina nem sempre conseguem estar juntos durante a semana.

Tabela 2 - Resultados RAF

Participante	Presença/ausência de objetos (76)	Envolvimento Familiar (12)	Frequência das atividades (28)
P1	41	8	24
P2	43	10	24
P3	44	8	26
P4	37	7	17
P5	42	6	21
P6	40	11	26
P7	36	3	23
P8	44	10	21
P9	40	12	24
P10	46	12	24
P11	40	11	20
P12	45	8	20
P13	30	8	20
P14	41	9	15

Onze participantes (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12 e P14) demonstraram ser frequentemente estimulados pelos responsáveis por meio de brincadeiras. Por exemplo, no item sobre o que a criança faz quando não está na escola, de acordo com os responsáveis, os participantes brincam dentro de casa e assistem televisão, frequentemente vão a teatro, shopping da cidade, lanchonetes, bosque municipal, sítio/chácara/fazenda e visitam parentes ou amigos da família.

De acordo com as respostas dos responsáveis desses 11 participantes, os pais costumam estimular as crianças por meio do brincar, ler livros e histórias, conversar como foi o dia na escola, conversar sobre os assuntos que a criança trás. Os

participantes demonstraram que tem ou já tiveram brinquedos que contribuem para o desenvolvimento da criança, como brinquedos de andar (bicicleta, patinete), brinquedos para movimentar o corpo (corda de pular, balanço), brinquedos que lidam com números, brinquedos de aprender números, cores e formas geométricas, brinquedos de construção, brinquedos de faz de conta entre outros.

Os responsáveis dos participantes P4, P7 e P13 também apresentaram esses itens, mas de forma reduzida, como menos presença em passeios e menos brinquedos que estimulam o desenvolvimento infantil.

Nos itens referentes ao envolvimento familiar a pontuação máxima que os participantes podiam atingir era doze pontos, sendo assim apenas P9 e P10 atingiram essa pontuação. De acordo com as respostas, o pai, a mãe e a avó acompanhavam as crianças em todos os afazeres da escola, como verificar se o material estava em ordem, avisar quando era hora de ir para a escola, supervisionar a lição de casa, supervisionar os estudos, comparecer às reuniões e acompanhar notas e frequências

Os onze demais participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P11, P12, P13 e P14) ficaram na média de seis a onze pontos, variando que em alguns momentos apenas o pai acompanhava a criança, em outros momentos era apenas a mãe e em outros momentos era uma terceira pessoa responsável por esses afazeres. O participante P7 foi o que menos demonstrou o envolvimento da família, pontuando apenas três itens, sendo eles verificar se o material estava em ordem (mãe) e avisar quando era hora de ir para a escola (mãe e pai).

O participante P6 não realiza atividades como ler livros e revistas, o que pode limitar o desenvolvimento da linguagem. Os participantes P4 e P13 apresentaram a menor pontuação no item de presença/ausência de objetos, sendo as atividades não realizadas assistir filmes, ler livros e revistas, e participar de atividades domésticas junto aos pais. De acordo com as respostas fornecidas pelos pais, na questão 4 do RAF as crianças não participavam ativamente de tarefas do cotidiano, como lavar a louça, o carro ou varrer a casa. Na avaliação realizada com o Inventário Portage, P4 e P13 apresentaram desempenho inferior ao esperado para área de autocuidado na faixa etária de sua idade. Esses dados sugerem que a falta de oportunidades em realizar tarefas de habilidades de vida diária em casa pode ter contribuído para os desempenhos apresentados nas habilidades de autocuidado.

No item de frequência das atividades, os 14 participantes ficaram entre 15 e 26 pontos, variando quando tinham horários certo para almoçar, dormir, tomar banho,

brincar, assistir televisão e fazer lição de casa, além de variar quando a família estava reunida para almoçar, jantar e assistir televisão, aos finais de semana todos os responsáveis estavam sempre presentes em casa ou em passeios.

Avaliação sobre o uso de telas

Na Escola B, foi aplicado um questionário complementar sobre o uso de telas no cotidiano das crianças. Conforme apresentado na Tabela 3, a partir das respostas dos responsáveis, foi possível observar que os participantes P8, P9, P11, P12 e P14 utilizavam exclusivamente a televisão como meio de exposição a telas. Os participantes P8 e P9 permaneciam entre 1 e 2 horas diárias em frente à televisão, enquanto P11, P12 e P14 apresentavam um tempo de exposição entre 2 e 5 horas por dia, sendo o conteúdo assistido predominantemente composto por desenhos e filmes. A mãe da participante P12 escreveu no questionário que selecionava conteúdos com menor estímulo visual para a filha. Todos os participantes em questão frequentavam a escola no período da tarde e, portanto, permanecem em casa durante a manhã período no qual foi relatado o uso de televisão. Além disso, P11, P12 e P14 assistiam à televisão novamente após retornarem da escola, sendo que o participante P11 permanecia exposto também durante as refeições.

Em relação ao uso de telas aos finais de semana, os responsáveis dos participantes P8, P10 e P11 relataram aumento no tempo de exposição, enquanto P9, P12, P13 e P14 indicaram uma diminuição nesse período. Apenas o participante P8 fazia uso de tela parte do tempo sozinho, os demais participantes faziam uso das telas sob supervisão de um adulto, seja pai, mãe ou outro responsável. P9 utilizava o celular eventualmente na casa da avó, com supervisão, para assistir a vídeos. Os participantes P8 e P12 não utilizavam o celular em nenhum momento. Já P14 utilizava o celular especificamente para jogar no aplicativo educacional (por exemplo, *lingokids*), e o P9 também utilizava o dispositivo, embora sem detalhamento do tipo de uso.

No que se refere ao acompanhamento durante o uso de televisão, apenas o participante P8 realizava esse uso parcialmente sem supervisão. Além disso, os responsáveis de P9, P11, P12 e P14 relataram que frequentemente incentivavam as crianças a alternar a atividade com brincadeiras durante o período de exposição à TV. Os responsáveis de P8 e P10 também promoviam esse tipo de estímulo, embora com menor frequência.

Tabela 3 – Questionário sobre o uso de telas.

	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Mídia mais usada	TV e celular	TV	TV	TV e Tablet	TV	TV	Celular	TV
Tempo usado (celular/ tablet)	1-2 horas por dia	1-2 horas por dia	1-2 horas por dia	2-5 horas por dia	2-5 horas por dia	2-5 horas por dia	1-2 horas por dia	2-5 horas por dia
Passa o tempo em tela	Jogando e vendo vídeos	assistindo filmes e desenhos	assistindo filmes e desenhos	assistindo filmes e desenhos e no aplicativo educacional	assistindo filmes e desenhos e vendo vídeos	assistindo filmes e desenhos	assistindo filmes e desenhos e vendo vídeos e vendo fotos	assistindo filmes e desenhos, ouvindo músicas e clips
Período que costuma usar (celular/ tablet)	Quando chega da escola	-	Período da manhã	No período da manhã e quando chega da escola	Durante a refeição e quando chega da escola	Antes de dormir	Logo que acorda e antes de dormir	-
Aos finais de semana o uso	Diminui	-	Diminui	Aumenta	Diminui	-	Diminui	-
Quem acompanha	Pais/ responsáveis	-	Pais/ responsáveis	Pais	Pais	-	Responsáveis	-
Estimula a criança a ir brincar	Frequentemente	-	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	-	Frequentemente	-
Período que costuma usar a TV	Logo que acorda	Período da manhã	Período da manhã	No período da manhã e quando chega da escola	Antes de dormir	Logo que acorda e quando chega da escola	-	Logo que acorda e quando chega da escola
Aos finais de semana o uso	Diminui	Aumenta	Diminui	Aumenta	Aumenta	Diminui	-	Diminui
Usa a TV acompanhado	Pais	Sozinho parte do tempo	Pais/ responsáveis	Pais	Pais	Pais	-	Pais
Estimula a criança a ir brincar durante o uso	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	-	Frequentemente

Os responsáveis dos participantes P7, P10 e P13 apresentaram diferentes padrões de uso de telas, com variações nos tipos de dispositivos utilizados, horários de uso e atividades realizadas. O participante P7 utilizava tanto o celular quanto a televisão, sendo que o uso ocorria principalmente após o retorno da escola, sendo o tempo médio diário de exposição variava entre 1 a 2 horas, com atividades focadas em jogos e vídeos. O responsável de P7 relatou que o comportamento de uso de televisão era semelhante ao do celular.

O participante P10 fazia uso do *tablet* e da televisão, também por um período diário entre 1 a 2 horas. As atividades mais comuns incluíam assistir a desenhos e filmes, especialmente antes de dormir, momento em que ocorria o uso mais intenso. Aos finais de semana, o tempo de exposição tendia aumentar. O uso era acompanhado pelo pai ou pela mãe, e os responsáveis relataram que frequentemente estimulam a criança a interromper o uso para brincar.

O participante P13 utilizava apenas o celular, com atividades voltadas para assistir a desenhos, filmes, clipes musicais, ouvir músicas e visualizar fotos. O uso ocorria principalmente logo ao acordar e antes de dormir. O tempo de exposição também era em torno de 1 a 2 horas diárias e, assim como os demais, tende a diminuir nos finais de semana. A criança era supervisionada durante o uso por um responsável, e havia estímulo para que se envolvesse em outras atividades, como brincadeiras. P13 não fazia uso de televisão em sua rotina.

4 DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o desenvolvimento infantil de crianças com idades entre 4 e 5 anos, matriculadas em duas escolas da rede privada, utilizando como instrumento o Inventário Portage Operacionalizado (Williams; Aiello, 2001). A partir da aplicação do inventário, os resultados entre os participantes mostraram, de modo geral, desempenho esperado nas áreas de cognição, socialização, linguagem, autocuidado e desenvolvimento motor do IPO. Nove dos quatorze alunos, (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9 e P11, P12) apresentaram desempenho compatível com o esperado para sua faixa etária. Destaca-se, no entanto, que os participantes P8, P10 e P14 demonstraram um desenvolvimento acima do esperado em suas respectivas idades. Também foi possível identificar que todos os participantes apresentaram algum nível de dificuldade na área de autocuidado.

A participante P5 com autismo demonstrou desempenho abaixo do esperado

para a faixa etária nas áreas de socialização, cognição, linguagem e autocuidado. Destaca-se a importância de avaliações contínuas e intervenções personalizadas no contexto escolar, visando um melhor desenvolvimento infantil (Brancaccio; Manzini, 2019). Um outro ponto importante nessa condição refere-se ao acompanhamento em clínicas com terapeutas e psicólogos têm se mostrado eficaz na promoção de habilidades de comunicação e autonomia em crianças com TEA juntamente com o trabalho da escola e família. O estudo de Benitez e Domeniconi (2018) investigou o impacto de intervenções educacionais estruturadas no ensino de leitura e escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), inseridas na rede regular de ensino. Participaram 14 alunos divididos em grupo experimental e grupo controle. O grupo experimental foi submetido a diferentes intervenções conduzidas por professores, pais e professores de educação especial, com acompanhamento de um psicólogo-pesquisador. Os resultados demonstraram avanços nas habilidades de leitura e escrita apenas no grupo que recebeu as intervenções. Isso mostra a importância de estratégias personalizadas e do envolvimento de múltiplos agentes educacionais no processo de inclusão escolar.

Cabe destacar a importância da estimulação precoce/essencial na educação infantil, os documentos nacionais que embasam esse nível educacional indicam o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, atuando de maneira complementar à educação familiar (Brasil, 2018). A BNCC ainda menciona a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, ou seja, a organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. Assim, de acordo com o documento, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018).

A estimulação precoce ou essencial é um tipo de prevenção secundária, podendo atuar evitar e/ou amenizar déficits e prejuízos (Formiga; Pedrazzani, 2004). Lourenço e Cid (2010) mencionam como exemplos, orientações familiares, ações dos centros de diagnóstico e tratamento das crianças de alto risco e risco comprovado, programas de educação da comunidade, escolas de educação infantil e intervenção precoce. Ainda a literatura da área de estimulação precoce/essencial indica a

importância e seus efeitos para promover e potencializar o desenvolvimento, possibilitando-lhes sua integração no ambiente familiar, escolar e social, assim como sua autonomia pessoal (Bolsanello, 2003; Soejima; Bolsanello, 2012). Assim, a educação infantil torna-se um contexto favorável e propício para intervenções desde os primeiros anos de vida da criança (Anunciação et al., 2015).

No que se refere à área de autocuidado, verificou-se, de modo geral, dificuldade em itens que envolviam ações de vida diária e a autonomia para se vestir, retirar a mesa e limpar o que sujou, entre outros, essas questões foram perguntadas diretamente para as crianças que respondiam que não sabiam ou que quem fazia por elas era os pais, um exemplo é o item de passar manteiga no pão utilizando uma faca, quando os alunos eram questionados sobre fazer essa atividade, respondiam que a mãe não deixava usar faca. Essa característica, de associadas com as respostas dos responsáveis por meio do RAF, parece ter relação com a falta de oportunidades oferecidas às crianças para participarem de atividades de vida diária (AVDs), como colaborar com tarefas domésticas simples (por exemplo, guardar brinquedos, ajudar a varrer, lavar a louça ou vestir-se sozinhas) seja por falta de tempo nas rotinas, medo das crianças realizarem a atividade ou desinteresse das próprias crianças em participar. Oliveira e Souza (2018) destacaram que a superproteção, embora geralmente motivada por boas intenções dos pais, tende a limitar o desenvolvimento da independência da criança, dificultando sua capacidade de lidar com desafios cotidianos. Os dados da presente pesquisa sugerem a necessidade de orientar as famílias quanto à importância de oferecer oportunidades de aprendizagem no cotidiano doméstico (envolver as crianças em situações rotineiras junto aos pais) como forma de apoiar o desenvolvimento global e a autonomia da criança de maneira respeitosa e gradual, ajuda a melhorar as habilidades de autocuidado, melhora a qualidade de envolvimento (interações positivas) com os filhos e pais, contribui para a confiança e autoestima da criança, entre outras..

Três participantes (P8, P10 e P14) demonstraram um desempenho acima do esperado para a faixa etária. Esse resultado pode estar relacionado às diversas oportunidades de estímulo às quais essas crianças têm acesso, por exemplo, P8 participava frequentemente de atividades culturais promovidas por um clube da cidade e realizava viagens internacionais com a família; P10 e P14 também eram estimuladas com brinquedos, jogos e diferentes passeios. Seis participantes (P1, P2, P3, P7, P9 e P11) apresentaram desempenhos compatíveis com o esperado para suas respectivas

faixas etárias em todas as áreas do desenvolvimento avaliadas pelo Inventário Portage Operacionalizado.

De modo geral, sete dos 14 participantes realizavam atividades extracurriculares, além de estarem inseridos em contextos familiares que, conforme os dados coletados via RAF e questionário de uso de telas, oferecem estímulos como brinquedos que estimulam a cognição e o desenvolvimento motor da criança, os responsáveis também estimulam a criança a ir brincar enquanto estão em telas e oferecem oportunidades de aprendizagem no cotidiano, como exemplo, oferecendo para a criança participar de atividades domésticas como ajudar a lavar o carro, ajudar a limpar o quarto, além de visitarem circo, parques, shoppings e casa de amigos. Esses resultados evidenciam a importância do envolvimento familiar e da qualidade das experiências escolares no processo de desenvolvimento infantil. Borges, Cia e Gualda (2015) apontou que o desenvolvimento pleno da criança é bastante influenciado pela interação contínua entre os diferentes ambientes nos quais ela está inserida, especialmente a família e a escola.

Destaca-se que as oportunidades oferecidas às crianças – sejam elas culturais, escolares, sociais ou familiares — têm impacto direto em seu desenvolvimento global. Considerando a faixa etária das crianças, Cordazo e Vieira (2007) relataram as contribuições que a brincadeira pode oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. De acordo com as autoras, a brincadeira é vista na literatura como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar, utilizando de uma motivação própria das crianças. O estudo de Pereira e Sousa (2015) teve como objetivo geral demonstrar a importância dos jogos e brincadeira no processo de aprendizagem das crianças de um centro de educação infantil da zona sudeste de Teresina. As autoras destacaram que os resultados permitiram verificar a valorização das atividades lúdicas, por ambas as professoras e que elas utilizavam os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico em sua prática. As autoras ressaltaram que o trabalho pedagógico com o lúdico na sala de aula possibilita ao professor tornar a aprendizagem motivadora, prazerosa e significativa, além de proporcionar aos alunos condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Por outro lado, a ausência de estímulos com as crianças, como não proporcionar brinquedos educativos, não realizar passeios e os responsáveis não desenvolverem atividades com as crianças pode refletir em dificuldades futuras,

especialmente em áreas como autocuidado, organização e habilidades interpessoais, reforçando a necessidade de incentivar a participação das crianças nessas atividades desde a infância. O estudo realizado por Del Prette e Del Prette (2005) analisou a correlação entre estilos parentais e desempenho acadêmico, participaram da pesquisa 203 alunos cursando 1 turma de 2 série (N=20), 3 turmas de 3 série (N=72) e 5 turmas de 4 série (N=111) do ensino fundamental de duas escolas públicas de um município de médio porte do interior do Estado do Paraná. A idade variou de 8 a 11 anos, foi utilizado o Inventário de Estilos Parentais (IEP) que é composto por sete escalas que avaliam duas práticas educativas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (disciplina relaxada, monitoria negativa, negligência, punição inconsistente e abuso físico), cada uma com uma pontuação específica. As notas escolares dos alunos foram fornecidas pela coordenação pedagógica da escola, a partir disso os alunos foram divididos em três grupos de acordo com o rendimento nas disciplinas de português e matemática.

Os autores apontaram que as práticas educativas de monitoria positiva e comportamento moral apresentaram relações positivas e moderadas com a média escolar, indicando que crianças que apresentam altas médias relatam também perceber sua mãe com alto nível de acompanhamento, afeto e valores morais e da mesma forma se relacionou de forma negativa e significativa com as práticas de punição inconsistente, disciplina relaxada, negligência e abuso físico, o índice de correlação foi moderado e inversamente proporcional observado entre abuso físico e o rendimento acadêmico. Esse estudo evidenciou a importância da participação do casal parental para o desenvolvimento acadêmico, também, que pais de crianças com alto rendimento apresentaram mais práticas positivas e menos negativas quando comparadas a crianças com baixo rendimento (Del Prette; Del Prette, 2005).

Um ponto importante obtido por meio do RAF refere-se à organização de rotina, os dados mostraram que 10 dos 14 alunos apresentavam uma rotina para as atividades diárias como acordar, tomar café da manhã, almoçar, ir à escola e jantar. Miranda et al. (2021) destacaram a relevância dos hábitos e rotinas de aprendizagem no contexto familiar e a possibilidade de desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento em sala de aula. O estudo conduzido mostrou que o núcleo familiar desempenha um papel fundamental na aprendizagem de certos hábitos, rotinas e padrões, que podem e devem ser reforçados em sala de aula por meio de atividades educativas conduzidas por grupos de ensino. As autoras enfatizam o objetivo do

trabalho em demonstrar a importância da família quando se trata de estimular e criar hábitos saudáveis nas crianças, em colaboração direta com grupos educacionais.

Um ponto acrescido no trabalho com os participantes da escola B, foi avaliar o uso de telas. Os resultados mostraram que oito crianças participantes da escola B têm acesso às telas, como celular, *tablet* e televisão. Cardoso e Freire (2019) apontam que o uso excessivo de tecnologias na infância pode gerar prejuízos no desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à atenção, linguagem e socialização. Serejo et al. (2025) destacaram que o uso prolongado de tecnologia pode interferir na qualidade do sono das crianças, o que também influencia em seu desempenho geral, podendo ocasionar déficit nas habilidades de concentração das crianças. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) recomenda diferentes durações de sono de acordo com a idade: para crianças de 3 a 4 anos, o ideal é de 10 a 13 horas por dia, e para aquelas entre 5 e 13 anos, de 9 a 11 horas diárias.

Como limitações do presente estudo destacam-se o tamanho da amostra de participantes. Cabe salientar que a pesquisadora estabeleceu contato com doze escolas particulares de educação infantil por meio de e-mail e WhatsApp. Dentre as respostas obtidas, três instituições manifestaram falta de interesse na pesquisa, enquanto outras nove não retornaram o contato. As tentativas de recrutamento ocorreram em dois momentos distintos, sendo a primeira no início de agosto de 2024 e a segunda no início de fevereiro de 2025. Apesar dos esforços empreendidos para ampliar a amostra, a baixa adesão pode estar relacionada a fatores como falta de disponibilidade das escolas, receios institucionais quanto à participação em pesquisas acadêmicas ou mesmo ausência de incentivo para a colaboração em estudos científicos.

Considerando os resultados obtidos, recomenda-se a realização de novos estudos que aprofundem a avaliação do desenvolvimento infantil e que possam comparar o desenvolvimento entre participantes de escolas privadas com participantes de escolas públicas. Além disso, é importante desenvolver pesquisas que evidenciem a importância do papel dos pais no estímulo ao desenvolvimento dos filhos, bem como investigações que abordam os impactos da tecnologia na infância e suas consequências para o crescimento saudável da criança.

5 REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R.; WILLIAMS, L. C. de A. Inventário Portage Operacionalizado (IPO): revisão sistemática. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/22035>. Acesso em: 15 set. 2024.

ANUNCIACÃO, L. M. R. L.; COSTA, M. P. R. da; DENARI, F. E. Educação Infantil e práticas pedagógicas para o aluno com Síndrome de Down: o enfoque no desenvolvimento motor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 229–244, jun. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JkgBMGTTg5kmw65ccmKtTVG/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 163–172, jan./abr. 2018. DOI:10.1590/2175-35392018013926. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013926>. Acesso em: 30 jun. 2025

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação família e escola e educação especial: opinião de professores. **Educação (Rio Claro. Online)**, v. 25, p. 168–185, 2015. <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v25n48/1981-8106-eduteo-25-48-00168.pdf>. Acesso em 30 jun. 2025

BOLSANELLO, M. A. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 343-355, 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jul. 2025.

BRANCACCIO, V. F.; MANZINI, E. J. Análise do autocuidado antes e após aplicação do Inventário Portage em uma criança com Síndrome de Down. **Revista Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v.20, n.2, p.161-178, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.06.p161>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Caderneta da Criança – Menina. 5. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_crianca_menina_5.ed.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009

CARDOSO, A; FREIRE, C. O. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista Farol**, v. 8, n. 8, p. 22–39, 2019. Disponível em: <https://revista.farol.edu.br/index.php/farol/article/view/152>. Acesso em: 30 jun. 2025.

COSTA, E. F. et al. Perfil do desenvolvimento da linguagem de crianças no município de Belém, segundo o teste de triagem de Denver II. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 4, p. 1090–1102, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9799/2/Artigo_PerfilDesenvolvimentoLinguagem.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

CUNHA, F. et al. Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: HANUSHEK, E.; WELCH, F. (orgs.). **Handbook of the Economics of Education**. Amsterdam: North Holland, 2006. p. 697–812.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf> Acesso em 17/07/2025

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. H. Relações entre práticas educativas parentais e habilidades sociais infantis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 173–181, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/mn5VjjYfH7WMjnm7jPPXnzM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FORMIGA, C.K.M.R.; PEDRAZZANI, E. S. A prevenção de deficiências no alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 01, p. 107-122, 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n01/v10n01a09.pdf>. Acesso em 01 jul. 2025.

LOURENÇO, G. F; CID, M. F. B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/352>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MALDONADO, A. K. S. et al. Impactos da pandemia para o desenvolvimento infantil: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 2, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.39804>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39804/32678>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MARTURANO, E. M. O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. **Psicologia:**

Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 185–192, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200011>. Acesso em: 1 jul. 2025

MELO, J. K. O. de; CIDRIM, L.; SILVA, A. G. de S.; QUEIROGA, B. Promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas em pré-escolares no contexto de retomada das aulas presenciais pós-pandemia da COVID-19. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. e5812, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-155. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5812>. Acesso em: 21 jul. 2025

MIRANDA, C. M. M. de; et al. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 1497–1511, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i11.3213. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3213>. Acesso em: 2 jul. 2025.

OLIVEIRA, M. D.; SOUZA, M. C. O impacto da superproteção parental no desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento**, v. 30, n. 2, p. 45–58, 2018.

PEREIRA, D. R; SOUSA, B. S. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos, Teresina**, v. 3, n. 2, 2015. ISSN 2317-2754. Acesso em 30 jun. 2025

REZENDE, M. A. et al. Avaliação de habilidades de linguagem e pessoal-sociais pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 56–63, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002005000100008>. Acesso em 21 out. 2024

SEREJO, V. F. et al. Influência do uso de telas na qualidade do sono em crianças: Uma revisão da literatura. **Brazilian Journal of One Health**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 80–90, 2025. DOI: 10.70164/bjoh.v2i3.178. Disponível em: <https://brjohealth.com/index.php/ojs/article/view/178>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 21, n. 48, p. 51–60, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100007>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. **Educar em Revista**, n. 43, p. 65–79, jan. 2012.

SOUZA, S. C. et al. Desenvolvimento de pré-escolares na educação infantil em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 24, n. 8, p. 1917–1926, 2008. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v24n8/20.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

APÊNDICE

Questionário uso de telas
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Licenciatura em Educação Especial

Pesquisa: Análise do desenvolvimento de crianças de escolas privadas de Educação Infantil
Lívia Nicoletti e Lidia Maria Marson Postalli

Questionário sobre o uso de telas

1. A criança tem acesso às telas (celular, tablet, computador, televisão)?

Sim Não

2. Se sim, qual o tipo de mídia mais utilizada pela criança?

Tablet Notebook/computador Videogame Televisão Celular Outros

3. Considerando as diferentes telas (celular, tablet, computador, televisão), quantas horas a criança usa por dia?

Menos de 1 hora por dia De 1 hora a 2 horas por dia De 2 horas a 5 horas por dia

Mais de 5 horas por dia

4. A criança passa mais tempo em telas? (pode assinalar mais que uma opção)

Jogando Vendo vídeos Assistindo desenhos e filmes Ouvindo músicas e vendo clips Vendo fotos Aplicativo educacional Outros _____

5. Qual o período que a criança costuma usar o celular ou tablet ou computador? (pode assinalar mais que uma opção)

Logo que acorda No período da manhã Durante a refeição No período da tarde

Quando chega da escola Antes de dormir Outros períodos

6. Aos finais de semana o uso de celular ou tablet ou computador:

Aumenta Mantém Diminui

7. Na utilização de celular ou tablet ou computador, o uso é feito? (pode assinalar mais que uma opção)

Acompanhado pela mãe ou pai Acompanhado por um outro adulto

Acompanhado por outra criança Sozinho o tempo todo Sozinho parte do tempo

8. Você estimula, brinca, incentiva a criança durante o uso do celular ou tablet ou computador?

Frequentemente Às vezes Quase nunca Nunca

9. Qual o período que a criança costuma ver televisão? (pode assinalar mais que uma opção)

Logo que acorda No período da manhã Durante a refeição No período da tarde

Quando chega da escola Antes de dormir Outros períodos

10. Aos finais de semana o uso da televisão:

Aumenta Mantém Diminui

11. Na utilização de televisão, o uso é feito? (pode assinalar mais que uma opção)

Acompanhado pela mãe ou pai Acompanhado por um outro adulto

Acompanhado por outra criança Sozinho o tempo todo Sozinho parte do tempo

12. Você estimula, brinca, incentiva a criança durante o uso da televisão?

Frequentemente Às vezes Quase nunca Nunca

Nome:

Data: