

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

DÁFFINI HENRIQUE OLIVEIRA

PERCEPÇÃO DE EDUCADORES E PAIS SOBRE AS ETAPAS DE 24 A 36
MESES DO LIVRO *AGES AND STAGES QUESTIONNAIRES-3 ACTIVIDADES
DE APRENDIZAJE*

**São Carlos
2020**

DÁFFINI HENRIQUE OLIVEIRA

**PERCEPÇÃO DE EDUCADORES E PAIS SOBRE AS ETAPAS DE 24 A 36
MESES DO LIVRO *AGES AND STAGES QUESTIONNAIRES-3*
*ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para exame de defesa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba.

Linha de pesquisa: Promoção do Desenvolvimento Humano nos Contextos da Vida Diária.

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

São Carlos
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata Dáffini Henrique Oliveira, realizada em 20/02/2020:

Prof. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba
UFSCar

Prof. Dra. Lúzia Lara Pfeifer
UFSCar

Prof. Dra. Cláudia Maria Simões Martínez
UFSCar

Prof. Dra. Carla Cilene Baptista da Silva
UNIFESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Carla Cilene Baptista da Silva e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, pela existência, por conceder-me a serenidade necessária para aceitar as coisas que eu não posso modificar. Coragem para modificar aquelas que eu posso e sabedoria para distinguir umas das outras. Vivendo um dia de cada vez, desfrutando um momento de cada vez e aceitando as dificuldades como um caminho para alcançar a paz.

Agradeço à minha mãe Lúcia, por todo apoio incondicional diante dos desafios até aqui vividos e pelas inúmeras comemorações, diante das nossas conquistas pessoais, familiares e profissionais. Aos que não estão aqui, mas ainda assim, fazem parte de mim.

Também à minha família que é porto e que me ensinou a navegar por águas turbulentas, na certeza de que eu tenho sempre para onde voltar.

Aos meus anjos, que chamo de amigos: Jack, Gabi, Kaíla, Vitória, Fred, Mari, Isa, Letícia, Vanessa, Raquel, Iara, Monster e a minha irmã de vida Natália.

Aos amigos Caçadorenses e Viderenses que fiz e hoje carrego no coração com muito afeto e saudade.

Aos professores do PPGTO/UFSCar, que tive a honra de somar conhecimentos, afetos e aprendizagens.

Às professoras que compuseram minha banca na qualificação e contribuíram de maneira esplendorosa, gentil e afetuosa para com a minha pesquisa: Luziara, Carla e Cláudia.

Aos participantes da minha pesquisa, diretoras, coordenadoras, professoras, funcionárias, crianças e pais, pela autorização e confiança no meu trabalho e na minha profissão. Vocês fazem parte dessa conquista.

À minha orientadora Patrícia que, em meio ao caos da pós-graduação, consegue encontrar a calma, força e a motivação necessária para guiar e seguir.

Às companheiras do LADOP: Gabi, Ana Cláudia, Erika, Vanessa, Bruna, Débora, Maysa,
Ana Célia, pelas trocas e parcerias.

EPÍGRAFE

*“Minutos antes do Davi dormir, eu falei:
- A mamãe ama você.
- Eu sei
- Como você sabe?
- Porque quando eu te beijo você ri. ”*

(Davi, 5 anos – Frases de criança)

RESUMO

Devido às possibilidades de uso no âmbito da educação infantil, o instrumento de rastreio e monitoramento do desenvolvimento infantil, *Ages and Stages Questionnaires Brasil (ASQ-BR)*, tem ganhado espaço e visibilidade no cenário brasileiro, após sua tradução e adaptação transcultural em 2010. Composto por 19 questionários, destinados a crianças de 5 a 66 meses de idade, o ASQ-BR apresenta boas propriedades psicométricas. A partir desse instrumento, o livro o *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje* foi desenvolvido em 2013 e publicado em 2016, com o intuito de ser um recurso conjunto ao ASQ-3, fornecendo aos pais e educadores, a partir de uma linguagem de fácil compreensão, ideias de jogos didáticos e interacionais, que possibilitam o enriquecimento do desenvolvimento das crianças. O livro abrange as idades entre 0 a 60 meses e é dividido em cinco domínios de desenvolvimento: Comunicação, Motor Grosso, Motor Fino, Resolução de Problemas e Pessoal-Social, de acordo com os intervalos do ASQ-3. Sendo a utilização do material inédita no Brasil, o presente estudo teve como objetivo compreender as percepções dos educadores e pais sobre um fragmento do livro *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*, correspondente a 24 a 36 meses de idade, enquanto recurso para promover o desenvolvimento infantil. Trata-se de estudo descritivo, exploratório e transversal, de abordagem qualitativa. Participaram desse estudo sete educadores e dezenove pais vinculados aos Centros Municipais de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. Os resultados demonstram que o processo de tradução e adaptação possibilitou uma análise detalhada do conteúdo descrito no fragmento do livro, a correção de divergência entre as propostas existentes na elaboração do material, no qual o material final obteve o consenso dos avaliadores, sendo então enviado e aprovado pelas autoras à editora ao final do processo. Em relação à compreensão do Desenvolvimento Infantil (DI), todas as educadoras e pais consideraram relevante realizar o monitoramento do DI, as educadoras pautando-se na importância da educação continuada como espaço que fomente a reflexão sobre a prática educacional e os pais, pautados na perspectiva sobre o desenvolvimento típico e atípico, bem como os marcos do desenvolvimento. Quanto ao material do ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) nas etapas de 24 a 36 meses, ele demonstrou ser claro, com objetividade de linguagem e relevância nos contextos educacional e familiar. Foi constatado ainda que as atividades do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português- BR) nas etapas de 24 a 36 meses podem ser utilizadas em conjunto com o instrumento ASQ-3, apoiando a aplicação do questionário, reforçando que as atividades diárias de vida podem ser consideradas espaços promotores do Desenvolvimento Infantil (DI) e de monitoramento.

Palavras-chave: *Ages and Stages Questionnaires Brasil (ASQ-BR)*; *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil, Monitoramento, Vigilância do Desenvolvimento, Família.

ABSTRACT

Due to the possibilities of use in the field of early childhood education, the instrument for screening and monitoring child development Ages and Stages Questionnaires Brasil (ASQ-BR) has gained space and visibility in the Brazilian scenario, after its translation and cross-cultural adaptation in 2010. Consisting of 19 questionnaires, intended for children 5 to 66 months of age, ASQ-BR has good psychometric properties. From this instrument, the book the *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje* was developed in 2013 and published in 2016 with the intention of being a joint resource to ASQ-3, providing parents and educators, from an easily understood language, with game ideas educational and interactional, which enable the enrichment of children's development. The book covers ages between 0 and 60 months and is divided into five development domains: Communication, Large Motor, Fine Motor, Problem Solving and Personal-Social, according to the ASQ-3 intervals. Since the use of the material is unprecedented in Brazil, this study aimed to understand the perceptions of educators and parents about a part of the book *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*, corresponding to 24 to 36 months of age, as a resource to promote child development . This is a descriptive, exploratory and cross-sectional study with a qualitative approach. Seven educators and nineteen parents linked to the Municipal Centers for Early Childhood Education of a municipality in the interior of São Paulo participated in this study. The results demonstrate that the translation and adaptation process enabled a detailed analysis of the content described in the book fragment, the correction of divergence between the existing proposals in the preparation of the material, in which the final material obtained the consensus of the evaluators, being then sent and approved by the authors and publisher at the end of the process. Regarding the understanding of Child Development (DI), all educators and parents consider it relevant to monitor DI, the educators focusing on the importance of continuing education as a space that fosters reflection on educational practice and parents, based on perspective on typical and atypical development, as well as development milestones. As for the material of the ASQ-3 Learning Activities (Portuguese-BR) in the stages of 24 to 36 months, it proved to be clear, with objectivity of language and relevance in the educational and family contexts. It was also found that the activities of the book ASQ-3 Learning Activities (Portuguese-BR) in the stages of 24 to 36 months can be used in conjunction with the ASQ-3 instrument, supporting the application of the questionnaire, reinforcing that life activities daily activities can be considered spaces that promote Child Development (DI) and monitoring.

Keywords: Ages and Stages Questionnaires Brazil (ASQ-BR); ASQ-3 Learning Activities; Child development; Early Childhood Education, Monitoring, Development Surveillance, Family.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Círculos concêntricos.....	10
Figura 2 - Processo de Tradução e Adaptação Transcultural.....	50
Figura 3 - Esquema de Análise de Conteúdo.....	57
Figura 4 - Permissão das autoras.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de Desenvolvimento.....	30
Quadro 2 – Caracterização da Amostra.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tradução feita por experts em espanhol.....	60
Tabela 2 - Versão Síntese Traduzida.....	62
Tabela 3 – Retrotradução.....	65
Tabela 4 - Meios de acesso a informações na perspectiva das educadoras.....	70
Tabela 5 - Meios de acesso a informações na perspectiva dos pais.....	71

LISTA DE SIGLAS

AAP - Academia Americana de Pediatria

AIDPI - Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância

AVD - Atividade de Vida Diária

CEI - Centro de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CSC - Caderneta de Saúde da Criança

DI – Desenvolvimento Infantil

DTO – Departamento de Terapia Ocupacional

FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GMFM - Medida de Função Motora Grossa

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Hora De Trabalho Pedagógico Individual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDH - Índice de desenvolvimento Humano

IPI - Intervenção Precoce Infantil

LAD - Laboratório de Atividades e Desenvolvimento

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAPI - Neuro behavioral Assessment of the Preterm Infant

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAISC - Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança

PNE - Plano Nacional de Educação

PTIC – Pesquisa de Tecnologia da Informação e Comunicação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
1 INTRODUÇÃO	8
1.1. Influência dos contextos para o desenvolvimento infantil	8
1.2. Trajetória da Educação infantil no contexto brasileiro.....	16
1.3. O papel do educador na educação infantil.....	23
1.4. O brincar como ocupação nos contextos naturais	26
1.5. Desenvolvimento de 24-36 meses e a Vigilância do Desenvolvimento.....	29
1.6. <i>Ages and Stages Questionnaires(ASQ)</i> e <i>ASQ-3 Actividades de Aprendizaje</i>	36
2 OBJETIVO:.....	43
2.1. Objetivo Geral:	43
2.2. Objetivo Específico:	43
3 MATERIAIS E MÉTODO.....	44
3.1. Caracterização do estudo.....	44
3.2. Local	44
3.3. Composição amostral	44
3.4. Participantes	45
3.5. Instrumentos	45
3.5.1. O <i>Ages and Stages Questionnaires Brasil (ASQ-BR)</i>	45
3.5.2. <i>ASQ-3Actividades de Aprendizaje</i>	46
3.5.3. Roteiro de entrevista semiestruturado.....	47
3.6. Procedimentos	47
3.6.1. Procedimentos éticos	47
3.6.2. Autorização das autoras	48
3.6.3. Tradução do <i>ASQ-3 Actividades de Aprendizaje</i> espanhol – português-BR	48
3.6.4. Elaboração e validação do roteiro de entrevista	51
3.6.5. Seleção dos participantes	51
3.6.6. Instrumentalização dos educadores.....	52

3.6.7. Coleta de dados	54
3.6.8. Sistematização dos dados.....	55
3.6.9. Análise dos dados	56
4 RESULTADOS	58
4.1. Tradução do fragmento do livro <i>ASQ- 3 Actividades de Aprendizaje</i> (espanhol – português-BR) 59	
4.1.1. Tradução inicial	59
4.1.2. Síntese de tradução	62
4.2. Perspectiva dos educadores e dos pais sobre o uso do fragmento livro ASQ-3Atividades de Aprendizagem (português-BR) em conjunto com ASQ-BR	66
5 DISCUSSÃO	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE	107
Apêndice A: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Educadores.....	107
Apêndice B: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	110
Apêndice C: Roteiro de entrevista semiestruturada	113
Apêndice D: Ofício de autorização da Secretaria Municipal Educação.....	116
Apêndice F:Tabela De Administração Por Idade	119
Apêndice G: Lista de materiais	120
Apêndice H: Avaliação da instrumentalização.....	121
Apêndice I: Exemplar de Slides Apresentados (Educadores/ Pais)	122
Anexo A: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).....	123
Anexo B: Permissão de reprodução dos questionários ASQ-3 /ASQ-BR e a tradução e adaptação transcultural do fragmento do Livro ASQ-3 Actividade de Aprendizaje	126
AnexoC: Exemplardo questionário ASQ-BR.....	130
Anexo D: Exemplar do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR)	131
Anexo E: <i>Print Screen</i> do site https://www.easycalculation.com/date-day/age-calculator.php .	133

APRESENTAÇÃO

“Um passo à frente, e você não está no mesmo lugar” – Chico Science. Essa é uma das frases que faz refletir as minhas ações dentro dos meus papéis ocupacionais; principalmente enquanto Terapeuta Ocupacional.

Minha aproximação com o campo da educação, especificamente da educação especial iniciou ainda quando criança, acompanhando o trabalho de minha mãe. Professora há quase 40 anos na Associação de Pais e Alunos Especiais (APAE), ela foi a grande responsável por me mostrar que só se vê bem com o coração.

Com o tempo, movida pela admiração do trabalho desenvolvido por ela e pelos demais profissionais dentro da instituição APAE e instigada pela certeza de que eu poderia fazer mais pelo outro, comecei a trilhar os caminhos da interface ‘educação e saúde’, sendo então apresentada ao mundo da Terapia Ocupacional.

Meus estudos na área da Terapia Ocupacional iniciaram-se em 2011, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no departamento de Terapia Ocupacional, na época o curso era coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba, a qual hoje tenho a honra de tê-la como orientadora deste estudo. Durante os cinco anos de graduação, bebi dos mais diversos campos de conhecimentos da Terapia Ocupacional - saúde mental, social, reabilitação física, sendo a infância, uma das áreas mais enigmáticas diante da pluralidade do ser criança.

Em 2016, iniciei meu primeiro trabalho com Terapeuta Ocupacional na APAE de Caçador, em Santa Catarina, se estendendo para APAE de Lebon Régis e para atuação em clínica multidisciplinar. Durante a prática, vivenciei muitos casos de negligência, abandono, pobreza extrema, desnutrição, falta de informação, falta de conhecimento e de acesso. Todos esses elementos me levavam a um extenso caminho de reflexão: “quais as influências desses fatores para o desenvolvimento da criança? Como uma família que não tem acesso à informação vai estimular o desenvolvimento do seu filho? Como a escola ou outros profissionais dialogam com as famílias, buscando promover o desenvolvimento da criança?”

Muitas vezes escutei “você só brinca?” E por muito tempo isso me deixou incomodada. E foi pensando “Um passo à frente, e você não está no mesmo lugar” que me inscrevi, até então, no

primeiro Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da América Latina, para apropriar-me de conhecimentos teóricos e práticos e responder a todas essas inquietações.

Hoje lhes apresento o resultado de muito trabalho, esforço, dedicação e reflexões em relação à criança e aos contextos naturais que frequentam. Boa leitura.

1 Introdução

Esta pesquisa aborda os contextos naturais da criança como ambientes promotores do desenvolvimento infantil e se insere na Linha 1 – Promoção do desenvolvimento humano nos contextos da vida diária, do Grupo de Pesquisa “Intervenção da Terapia Ocupacional na atenção integral à infância”, ligado ao Laboratório de Atividade e Desenvolvimento do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (LAD/DTO/UFSCar).

Para introduzir-se na temática desse estudo, faz-se necessário realizar algumas delimitações teóricas para melhor compreensão do mesmo. Assim, iniciamos contextualizando os estudos da Terapia Ocupacional na infância, de tal forma, que ao se trabalhar com a infância é indispensável trazer referenciais de base que ancorem e subsidiem a compreensão da infância e da Terapia Ocupacional. Nessa direção, a compreensão da infância no presente estudo está centrada na teoria do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e na perspectiva interdisciplinar em intervenções centradas na família.

1.1. Influência dos contextos para o desenvolvimento infantil

A Terapia Ocupacional é uma área que desenvolve um importante trabalho com a população infantil, procurando contribuir para seu desenvolvimento, autonomia e participação na vida social.

Motta e Takatori (2001) apontam que a população infantil atendida em Terapia Ocupacional inclui recém-nascidos, bebês e crianças que apresentam riscos ou alterações no seu desenvolvimento, decorrentes de circunstâncias de ordem orgânica, emocional e/ou social, que podem acontecer antes, durante e logo após o nascimento, ou ainda durante toda a fase do desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, as possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na infância estão atreladas ao investimento em vigilância do desenvolvimento infantil e no cuidado integral à criança em seus contextos naturais.

Dessa forma, a Terapia Ocupacional busca compreender a intervenção precoce na infância e as influências dos contextos para o Desenvolvimento Infantil (DI), além das teorias que auxiliem

a compreensão do DI por meio do envolvimento em ocupações (HUMPHRY; WAKEFORD, 2006).

Evidência científica estabelece uma base empírica sólida que demonstra a importância dos primeiros anos no estabelecimento da aprendizagem ao longo da vida (CARVALHO et. al 2016). Os primeiros três anos de vida de uma criança, designados como período crítico ou sensível, constituem um período de sensibilidade excepcional às influências ambientais, representadas por uma janela de oportunidade para “aprender”, que assume um papel determinante na modelagem da estrutura e função do cérebro. Assim, o desenvolvimento da arquitetura cerebral se estabelece através de um contínuo de interações dinâmicas nas quais o ambiente e as experiências pessoais têm impacto na forma como as predisposições genéticas se expressam (POST; WEISS, 1997; FOX, LEVITT; NELSON, 2010).

Assim, as evidências neurobiológicas sobre o efeito do ambiente no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central faz com que intervenção precoce infantil tenha a responsabilidade de melhorar os contextos naturais de aprendizagem, atividades da vida diária, e fomentar oportunidades, além de desenvolvimento e envolvimento das crianças e suas famílias (CARVALHO et. al 2016).

Refletir sobre os contextos naturais deixa evidente que "cada um de nós seria diferente se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida. Quer isto dizer que só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano" (PORTUGAL, 1992, p. 33).

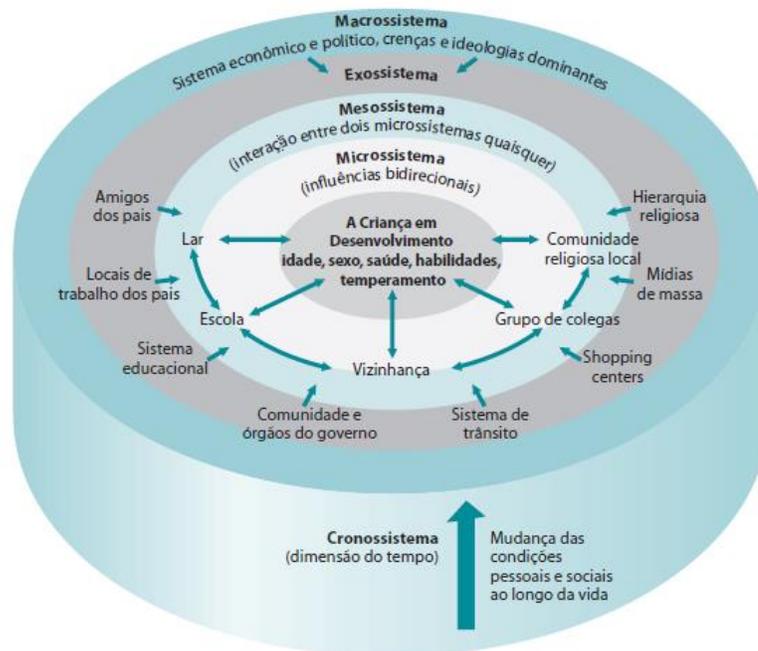
Essa reflexão vai ao encontro dos fundamentos teóricos que suportam as práticas recomendadas em Intervenção Precoce Na Infância (IPI). A primeira abordagem é de Bronfenbrenner, com o seu modelo ecológico do desenvolvimento (1979, 1986) e, mais tarde, com o modelo bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2007), que focaliza, com maior propriedade, além dos ambientes, a pessoa em desenvolvimento, os processos proximais e o tempo, nas suas dimensões micro, meso, macro, exo e crono (BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER, CECI, 1994; BRONFENBRENNER, MORRIS, 1998) e o segundo, sendo a abordagem centrada na família, que é definida como uma filosofia e um conjunto de práticas que reconhecem a centralidade da família e promovem as suas forças e capacidades (DUNST, TRIVETTE; DEAL, 1987).

Bronfenbrenner (1998) privilegia as relações entre o indivíduo e o meio como recíprocas e dinâmicas e considera que o contexto de desenvolvimento está estruturado em quatro sistemas hierarquicamente ordenados e progressivamente mais abrangentes: Microsistema, Mesossistema, Exossistema, Macrosistema e o Cronossistema (Figura 1).

(...) a interação recíproca, progressivamente mais complexos, estabelecidos entre um organismo humano biopsicológico e ativo e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base regular por extensos períodos de tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 996).

Os círculos concêntricos mostram cinco níveis de influência ambiental sobre o indivíduo, do ambiente mais íntimo (o microsistema) ao mais amplo (o cronossistema) – todos dentro da dimensão perpendicular do tempo.

Figura 1: Círculos concêntricos



Fonte: Papalia, Diane E. Desenvolvimento humano [recurso eletrônico] / Diane E.Papalia, Ruth Duskin Feldman, com Gabriela Martorell ; tradução : Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.];[revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : AMGH, 2013.

O microsistema é o primeiro nível de proximidade, sendo ele o mais imediato entre o contexto da pessoa em desenvolvimento. É nesse sistema que as atividades diárias da pessoa ocorrem, e também no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em interações diretas com pessoas, objetos ou características desse contexto. Essas interações em longo prazo estimulam mudanças de comportamento e de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983).

O microsistema da criança em desenvolvimento é composto por objetos físicos, brinquedos, organização e estruturação ambiental feita pelos adultos, das interações que a criança faz com outras pessoas do ambiente, sendo estes fatores que influenciam seu desenvolvimento pelo fato de ativarem padrões distintos de comportamento e de respostas. A família, a escola, o grupo de iguais e o local de trabalho também são exemplos desse ambiente e dessa forma, o microsistema se torna um importante contexto de desenvolvimento para a criança (BHERING, SARKIS 2009; BRONFENBRENNER E CROUTER 1983).

O mesossistema é a aliança de microsistemas. Compreende as relações que ocorrem entre dois ou mais ambientes que afetam a pessoa em desenvolvimento.

Se caracteriza pelas ligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento. Atenção especial é dada aos efeitos sinérgicos criados pela interação das características e processos desenvolvimentalmente instigativos ou inibidores presentes em cada ambiente. (BRONFENBRENNER, 1993, p.22)

A inserção da pessoa em desenvolvimento em um novo contexto é uma das possíveis interações representadas pelo mesossistema. Dessa forma, para a criança em desenvolvimento, as relações entre diferentes contextos ou microsistemas ocorrem pela inserção na escola e na relação entre a família e a escola. No caso das relações que vão se estabelecendo entre a família e a escola, podem ocorrer influências mútuas entre estas instituições e, dependendo dos processos envolvidos, de continuidade ou ruptura das relações pode também acarretar diferentes impactos na aprendizagem formal dos sujeitos (BRONFENBRENNER, 1996)

Bhering, Sarkis (2009) exemplificam também essas conexões como “a visita dos pais à escola antes da entrada da criança, informações aos pais sobre os procedimentos da escola, encorajamento à participação nas atividades em sala com seus filhos e maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos”.

A importância do microsistema e do mesossistema para a criança em desenvolvimento é notória, tendo em vista as influências para o seu desenvolvimento. Contudo, Bronfenbrenner

(1996) nos apresenta outros contextos não-imediatos que também exercem importante influência, direta ou indiretamente para o desenvolvimento, chamados de exossistema e o macrossistema.

O exossistema é a influência dos cenários externos, ou seja, são sistemas que interferem de forma indireta sobre o desenvolvimento do indivíduo, que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que em um deles, a pessoa em desenvolvimento não esteja necessariamente inserida. Por exemplo, “para a criança, a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais; para um pai a relação entre a escola e o grupo de vizinhos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 227).

O macrossistema é a cultura e os grupos como promotores de desenvolvimento, que abrange os diversos micros, mesos e exossistemas de uma dada cultura, subcultura ou outra estrutura social. Neste ambiente mais amplo não ocorrem os processos proximais, inter-relações pessoais e demais situações de interação recíproca de forma direta entre pessoa e ambiente, mas refere-se à normatização, regulamentação, determinação de um padrão ideológico e institucional de uma cultura, afetando de alguma forma tudo aquilo a que compreende (BRONFENBRENNER, 1996). Para Tudge (2008) não é tão simples determinar a qual macrossistema uma pessoa faz parte, mas Bhering, Sarkis (2009) o exemplificam com as políticas públicas, que inserem seus cidadãos em um determinado modelo de serviços e possibilidades.

Cronossistema é o sistema espaço-temporal – abrange mudanças relativas ao tempo, não somente nas características das pessoas, como também no ambiente em que elas vivem, como por exemplo, quando ocorrem mudanças no interior da pessoa, no curso de vida e da estrutura familiar, no status socioeconômico, no trabalho, local de residência, entre outros (BRONFENBRENNER, 1994).

A perspectiva bioecológica possibilita analisar o desenvolvimento humano, levando em consideração os aspectos e as dimensões individuais das pessoas, considerando também os ambientes nos quais estão inseridos, sejam eles os imediatos (contexto familiar, creche, igreja), como aqueles que não necessariamente são frequentados, mas que mantêm estreita ligação por intermédio de pessoas com quem possui contatos frequentes e que influenciam o desenvolvimento e atuação na sociedade (BRONFENBRENNER, 1996).

Dessa forma, para Bronfenbrenner (1996) a pessoa não é meramente uma resultante do desenvolvimento, mas também alguém que molda esse desenvolvimento por meio de suas características biológicas e psicológicas, seus talentos, habilidades, deficiências e temperamento.

A segunda fundamentação teórica está pautada na perspectiva transdisciplinar em intervenções centradas na família.

Definida como uma filosofia e um conjunto de práticas que reconhecem a centralidade da família e promovem as suas forças e capacidades (TRIVETTE; DUNST, 2005), a abordagem centrada na família orienta-se por um conjunto de escolhas devidamente informadas feitas pela família e foca-se nos pontos fortes e capacidades das famílias.” (ALLEN; PETR, 1996, p. 66)

Nesta abordagem, as famílias são apoiadas no seu papel de cuidadoras, partindo dos seus pontos fortes, únicos e diferenciados enquanto indivíduos e famílias.

A abordagem centrada na família assenta numa filosofia de atendimento em que o papel fundamental da família é reconhecido e respeitado como primordial nas vidas das crianças que requerem cuidados especiais de saúde. Esta filosofia partilha a ideia de que as famílias devem ser apoiadas nos seus contextos naturais e nos seus papéis de decisão através do reforço das capacidades únicas que possuem como pessoas e como famílias. (BREWER, MCPHEARSON, MAGRAB; HUTCHINS, 1989, p. 1055)

Contudo, o reconhecimento das práticas centradas na família como a abordagem mais recomendada para trabalhar na área da Intervenção Precoce na Infância, com efeitos mais sustentáveis a médio e a longo prazo, veio efetivamente em 1993, pela Division for Early Childhood (DEC). (MCWILLIAM, STRAIN, 1993; ODOM, MCLEAN, 1993; VINCENT, BECKETT, 1993, citados por EPLEY, SUMMERS; TURNBULL, 2010).

Colocar a família no centro da intervenção implica uma mudança de paradigma na forma como tradicionalmente se conceitualizavam as possibilidades de prestação de serviço a crianças com déficits.

McWilliam (2003) traz algumas questões-chave que caracterizam a abordagem centrada na família:

I) Toda a família é unidade da intervenção — A abordagem centrada na família considera as necessidades dos membros da família para além das necessidades da criança, seguindo a teoria de que aquilo que afeta um membro da família tem impacto em todos os restantes (MCWILLIAM, 2010).

II) Parceria entre profissionais e famílias — Sendo objetivo das práticas centradas na família a valorização dos pontos fortes das famílias e a promoção do seu sentido de controle sobre o processo de decisão e intervenção, o papel dos profissionais é fornecer às famílias a informação necessária para elas poderem tomar decisões informadas e, mais importante, respeitar essas decisões em cada momento da intervenção (SHELTON; STEPANEK, 1994).

III) Responder às prioridades e objetivos da família — A abordagem centrada na família defende que a intervenção deve desenvolver-se com base nos objetivos, prioridades, preocupações e necessidades da família. A identificação das prioridades e objetivos das famílias será, assim, o primeiro passo para uma intervenção realmente centrada na família.

IV) Os profissionais são agentes ao serviço da família — As práticas centradas na família têm como objetivo ajudar a família a responder às suas próprias necessidades, tal como decorre do ponto anterior. Assim, a intervenção centrada na família deve ser baseada nas necessidades e “orientada pelo consumidor” e não nas necessidades e objetivos identificados pelos profissionais;

V) As práticas de intervenção são individualizadas para cada família — Uma vez que deriva das prioridades estabelecidas pela família, o plano de intervenção deverá necessariamente refletir a especificidade de cada família. Cada família é única e é ela que tem a última palavra sobre a melhor opção entre as opções de serviços disponíveis (MCWILLIAM, 2003). Deste modo, as práticas de intervenção não poderão ser pré-formatadas, como um “pronto-a-vestir”. Na abordagem centrada na família, “o mesmo tamanho não serve para todos” (MCWILLIAM, 2003) e por isso a intervenção será mais semelhante à “alta costura”.

Nessa direção, sobre o livro *ASQ-3Actividades de Aprendizaje*, apesar de ser um material “pré-formatado”, suas atividades são flexíveis dando a possibilidade de outras formas de uso, fazendo com que elas tenham caráter individualizados para cada família.

Assim, cada família desfruta das atividades que melhor entende que a intervenção centrada na família envolve os vários contextos e cuidadores da criança. Assim, toda intervenção que decorra no ambiente familiar, no contexto educacional ou em qualquer outro contexto que envolva os pais, a educadora ou cuidador significativo, pode e deve desenvolver-se sob uma perspectiva centrada na família. Ou seja, para a concretização de uma abordagem centrada na família (DUNST, 2002; ESPE-SHERWINDT, 2008) e baseada nas rotinas (MCWILLIAM, 2010), em contextos naturais de aprendizagem pretende-se que haja a contribuição para o fortalecimento do funcionamento familiar e escolar, bem como para o desenvolvimento das crianças. Por isso, a abordagem centrada na família, transdisciplinar e inclusiva, constituindo o eixo principal das práticas recomendadas a nível internacional.

As rotinas fazem parte do dia a dia de todos (MCWILLIAM, 2003). Tanto as famílias quanto os educadores em sala de aula possuem suas rotinas. No entanto, essas rotinas variam de indivíduo

para indivíduo, não só no que diz respeito às atividades identificadas, mas também quanto ao processo de implementação. Alguns seguem-nas de uma forma invariável e sistemática, enquanto outros, embora mantenham um padrão, são mais flexíveis na sua sequência (ALMEIDA, 2009).

Uma prática de intervenção, com base nas rotinas se torna um elemento essencial do modelo centrado na família, que privilegia, necessariamente, a identificação das rotinas, atividades e acontecimentos que ocorrem nos vários contextos de vida da criança. Tendo ela que ser, suficientemente flexível para se adaptar a todas as circunstâncias, buscando sempre como objetivo final proporcionar interações positivas entre a criança e seus contextos naturais (ALMEIDA et al., 2011).

Os mesmos autores afirmam a importância de perceber como decorre o dia a dia da criança em seus contextos naturais e, mais importante ainda, que as famílias e os educadores percebam a relevância da utilização de atividades de vida diária como oportunidades de ensino e aprendizagem.

Diante das delimitações teóricas aqui realizadas, fica evidente a relevância da realização de intervenção nos ambientes naturais de vida da criança. Assim, o próximo capítulo trará as mudanças que ocorreram ao longo da trajetória da Educação Infantil no contexto brasileiro.

1.2. Trajetória da Educação infantil no contexto brasileiro

Elliot (2007) destaca que investir em educadores é essencial, sendo eles considerados como importantes contribuintes em aspectos como o bem-estar e o bom desenvolvimento de crianças na primeira infância (FILGUEIRAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2014), assegurando que existem evidências do potencial de creches e pré-escolas para estimular o desenvolvimento de crianças, desde que dentro de algumas condições básicas (ex: profissionais qualificados, bem remunerados, escola com infraestrutura adequada, entre outras).

Porém, uma pesquisa realizada em 2017 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), constatou que a função da creche ainda habita o imaginário de alguns indivíduos como um serviço assistencial, incumbido de oferecer proteção e segurança às crianças enquanto seu progenitor está em horário de trabalho; citando que seu papel enquanto promotora de desenvolvimento infantil e de complementariedade das ações familiares e comunitárias é muitas vezes esquecido (FMCSV, 2018).

Para Kuhlmann Junior (2001), a história das instituições de educação infantil possui uma estreita relação com a história da infância, mudanças sociais, industrialização, dentre outras, sendo que essas instituições no Brasil estão em expansão desde a década de 1970.

Segundo Azevedo et al. (2013), a história do atendimento institucionalizado à criança se divide em três momentos.

O primeiro antecede a década de 1930, sendo caracterizado pelo surgimento das primeiras creches no Brasil com caráter assistencialista e atendimento às classes menos favorecidas. O segundo momento diz respeito à fase situada entre 1930 e 1980, nas quais preocupações institucionais eram referentes às carências biopsicossociais surgidas durante o processo de desenvolvimento da criança, mais detalhadas posteriormente. O terceiro momento é datado a partir da década de 1980, época em que as instituições iniciavam a potencialização do valor formativo dos primeiros anos da infância.

Marcilio (2009) traz que as primeiras instituições brasileiras voltadas ao atendimento do público infantil são datadas de 1726, denominadas como Casa ou Roda dos Expostos, em Salvador, com os recursos doados por um comerciante baiano chamado João de Mattos de Aguiar.

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCILIO, 2009, p.55)

Durante o período colonial, com o sistema escravocrata e a grande concentração da população na zona rural, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual de mulheres negras, índias e pobres pelo senhor branco. Devido também ao abandono de filhos de mulheres pertencentes a famílias de prestígio social nas áreas urbanas, houve um aumento do índice de abandono de crianças não desejadas, levando a criação da segunda Casa dos Expostos também conhecida como “Casa dos Enjeitados” e “Casa da Roda”, em 1738, no Rio de Janeiro, pelo padre Romão Mattos Duarte.

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava, (AQUINO, 2001, p. 31)

A Roda dos Expostos esteve presente durante três períodos da História: o Brasil Colônia época em que foi criada, o Período Imperial no qual se multiplicou, e também durante a República, onde se manteve. Assim sendo, o Brasil, enquanto último país a abolir a escravidão, foi igualmente o último a acabar com este sistema de atendimento (MARCILIO, 2009), perdurando por aproximadamente um século e meio, sendo esta a única forma de assistência proporcionada para as crianças abandonadas no Brasil.

Com a abolição da escravatura, houve o surgimento de novos espaços institucionais destinados às crianças; conhecidos como Asilos e Internatos, sendo que esses se destinavam ao abrigo e proteção de crianças em situação de abandono e pobreza, sendo muitas delas filhas de escravos. Com a Proclamação da República, os avanços do período da Revolução Industrial, as renovações ideológicas e as conquistas sociais fizeram com que surgissem “inúmeras Instituições

de Amparo e Assistência à Infância, tendo como escopo as novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais” (OLIVEIRA 2011, p. 133).

Com início da construção de uma nação moderna e com ideias liberais, no final do século XIX, baseado nos princípios educacionais do Movimento das Escolas Novas, surge no Brasil o conceito de ‘jardim de infância’, voltado à elite social, visto que a mesma não desejava que o poder público se responsabilizasse pelo atendimento das crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2018).

Entretanto, em 1899, é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, sendo este o marco histórico à institucionalização das creches no Brasil, tendo como objetivo inspecionar e regulamentar a lactação e as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução etc.) (KUHLMANN JUNIOR, 2001). Com precedentes a esse instituto, cria-se em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, que objetivava não apenas fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas lutar contra o trabalho que era realizado pelas mães voluntárias, que cuidavam dos filhos das operárias de maneira precária (KUHLMANN JUNIOR, 2001). Assim, com o surgimento dessas mães, inicia-se o delineamento de atividades regulamentadas para a infância.

O segundo período foi marcado por várias mudanças sociais, tais como: a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as demandas dos imigrantes em relação ao atendimento de seus filhos. A Educação Infantil configurava-se então em duas vertentes: a primeira sendo relacionada ao atendimento às crianças pobres com enfoque assistencialista, caracterizada como atendimento público; e a segunda relacionada ao atendimento às crianças elitizadas, voltadas às práticas pedagógicas de desenvolvimento, caracterizada como atendimento privado (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2018).

Alguns autores como Kramer (2003); Kishimoto (1988); Kuhlmann Junior (2001), ressaltam que o século XIX e início do século XX foram marcados pela fase higienista, caracterizada pela ampliação do atendimento à criança, com surgimento dos jardins-de-infância para a classe mais privilegiada e das instituições beneficentes.

Neste momento, foi relevada então uma dicotomia de propósitos nos atendimentos infantis, pois enquanto as instituições públicas eram criadas para atender às crianças pobres, objetivando o assistencialismo, as particulares surgiram com propostas de cunho pedagógico, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular (CHAMON; LACERDA; MARCONDES,

2018), demonstrando a diferença da visibilidade das crianças em suas classes sociais, ou seja, as menos favorecidas atendidas com propostas de trabalho baseada em uma ideia de carência e as classes sociais mais abastadas recebiam uma educação, que visava à criatividade e à sociabilidade infantil (KRAMER, 2003).

Durante meados do século XX, as creches existentes fora das indústrias tinham objetivo de suprir as carências da pobreza, estando a maioria sob responsabilidade de entidades filantrópicas, muitas delas de cunho religioso (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2018). Sendo assim, as preocupações eram voltadas a alimentação, higiene e a segurança física, com baixa valorização das ações de trabalho para o desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, evidenciando que os aspectos pedagógicos eram secundários a esses atendimentos. Aguiar (2002) explica que essa ideia de abandono, de pobreza, de culpa, de favor, de caridade, acompanharam as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche.

Segundo Kuhlmann Junior (2001, p.67),

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam. (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.67)

A partir das reivindicações dos grupos ligados aos movimentos populares como, por exemplo, do setor industrial, dentre outros, as creches e pré-escolas, passaram a ter avanços em relação a ser um direito, de todas as crianças e camadas sociais (HADDAD, 1991).

A Lei Federal nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi reconhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), pois incluía os jardins-de-infância no sistema de ensino. A referida lei estabelecia que:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. (LDB, 1961)

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (LDB, 1961)

E em 1996, a Lei nº 9.394/96- LDB (BRASIL, 1996) volta a reafirmar o direito à educação como um todo e estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

Na década de 1980, o debate a respeito das funções das creches para a sociedade moderna foi ampliado e intensificado pela reivindicação de amplas parcelas da população, bem como dos profissionais liberais. Segundo Leite Filho (2001), a Carta Magna foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, pois em seus artigos referentes à educação, a garantia do atendimento em creches às crianças de zero a seis anos, é apresentado como direito de todos e dever do Estado e da família, como consta na Constituição de 1988.

Após dois anos da promulgação da Constituição Federal, em 13 de julho de 1990, foi aprovada a Lei Federal no 8.069, que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), passando a inserir as crianças e adolescentes como seres de direitos humanos e, ainda, consolidando bases para a construção de uma nova forma de conceber a criança enquanto criatura humana, dotada do direito de ser criança, do direito de receber afeto, do direito de brincar, do direito de querer, do direito de não querer, do direito de conhecer, do direito de sonhar, enfim, sujeita de direito de ser autor de seu próprio desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Entre 1994 a 1996, foi publicada uma série composta por quatro documentos relevantes sobre a Educação Infantil, compostos por normativas e orientação sobre a Política Nacional de Educação Infantil. Esses documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expansão das ofertas de vagas e promoção da melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino. No final do ano de 1996 é promulgada uma nova LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que buscou estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Destaca-se nessa lei, a inserção da Educação Infantil enquanto primeira etapa do processo de Educação Básica; a introdução da Educação Infantil como parte da estrutura e funcionamento da educação brasileira e a nova nomenclatura designada à Educação Infantil, que passa a ser reconhecida em suas modalidades creches e pré-escolas, destinadas às crianças menores de sete anos (BRASIL, 1996).

Dois anos após a aprovação da nova LDB, o Ministério da Educação publicou, em conformidade com a legislação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com objetivo contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d).

Elaborada em 2003 e aprovada em 2004, a Política Nacional de Educação Infantil reforça a relevância de se considerar integralmente as diversas dimensões que compõem o desenvolvimento infantil, atentando-se para não as segmentar quando a criança for inserida na esfera pública do atendimento (BRASIL, 2004).

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2006, publicou o documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Essa publicação apresenta como objetivo a formulação dos padrões mínimos de infraestrutura das instituições voltadas para o atendimento do público infantil (BRASIL, 2006).

Outro marco legislativo para a Educação Infantil que merece destaque, ainda em 2006, é a Emenda Constitucional n° 53/06 que dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e nele a Educação Infantil é incluída como objeto de financiamento, assegurando uma previsão orçamentária. Esse direcionamento obrigatório dos recursos financeiros possibilitou a introdução de uma série de medidas político pedagógico-administrativas na área da Educação Infantil (BRASIL, 2006a).

Publicada em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n°59/09 foi destaque no Cenário Nacional da Educação Infantil. Essa normatização apregoa, dentre outras questões, a obrigatoriedade da oferta de ensino a partir dos quatro anos de idade, determinando assim a universalização do acesso à Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Em 04 de abril de 2013 é instituída a Lei Federal n° 12.796, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, a partir da Lei n° 13.005, de 25 de junho 2014, tendo sua vigência por 10 (dez) anos e estabelecendo metas e estratégias para educação.

Com a Lei n° 13.257, de 8 de março de 2016 – Marco Legal da Primeira Infância, o Brasil se tornou o primeiro país da América Latina a trazer inovações e a reconhecer a importância da criança e a estabelecer princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas. Além disso, instituiu a garantia sobre o direito de brincar; reforçou a importância do atendimento domiciliar, especialmente em condições de vulnerabilidade; ampliou a licença paternidade e instituiu direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis (BRASIL, 2016).

Dentre as inovações do Marco Legal da Primeira Infância, destacam-se:

Art. 4º, Parágrafo Único, A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016)

Art. 11. As políticas públicas terão, necessariamente, componentes de monitoramento e coleta sistemática de dados, avaliação periódica dos elementos que constituem a oferta dos serviços à criança e divulgação dos seus resultados. (BRASIL, 2016)

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, realizada em parceria com o então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que apesar dos avanços conquistados na Educação Infantil, ainda é elevado o número de crianças fora das creches ou escolas. Das 10,3 milhões de crianças de menos de 4 anos de idade investigadas na pesquisa, apenas 25,6% (2,6 milhões) eram matriculadas em creche ou escola. A maior parte, entretanto, 74,4% (7,7 milhões), não era matriculada, ou seja, não frequentava tal estabelecimento, nem de manhã, nem à tarde.

Entretanto, apesar do número alarmante, as mudanças que envolvem a educação infantil no Brasil são significativas, passando a ter função educativa, na qual se valoriza a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. E consequentemente o educador passa a assumir novo papel dentro desse espaço e no desenvolvimento da criança.

1.3. O papel do educador na educação infantil

O papel do educador na educação infantil vem, ao longo da sua trajetória, recebendo novas exigências e valorização dentro do contexto escolar. Essas mudanças são decorrentes as transformações sociais na educação infantil.

Segundo Batista (2019) devido às novas demandas e necessidades das crianças e de propostas pedagógicas aceitas pela comunidade educativa, os educadores passaram a ter novas posturas e competências na educação infantil.

Termos como professor mediador, facilitador, investigador, viabilizador, entre outros, tornaram-se comuns entre os profissionais. Investigar assuntos pertinentes à sua turma, entender o brincar como principal linguagem da criança, pensar e viabilizar práticas, tempos e espaços que envolvam jogos, brinquedos e brincadeiras e garantir a interação e comunicação entre crianças e adultos nesses espaços, passaram a serem atribuições da função de professores de educação infantil. (BATISTA, 2019, p.289)

A mesma autora traz que as influências da proposta Construtivista, que considera que as crianças possuem um papel ativo na organização da aprendizagem e na construção de saberes, e baseada na teoria Piagetiana, no qual o desenvolvimento e a inteligência humana passam por processos e estágios progressivos para o desenvolvimento e aprendizagem, o papel do educador é modificado, uma vez que se rompe com a proposta tradicional mecânica de ensino, fomentando espaços para os jogos e brincadeiras como um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil.

Nessa direção, Sommerhalder, Alves (2011, p. 51) nos elucida que:

A abordagem construtivista considera o brincar como um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que esse seria uma forma da criança resolver problemas e/ou situações problemas que surgem a partir de sua interação com o meio. Com isso valoriza-se a presença do jogo educativo da criança na educação infantil. (SOMMERHALDER, ALVES, 2011, p. 51)

Nesse contexto o papel do educador na educação infantil, passa a ser de mediador, entre as crianças e a aprendizagem, utilizando o brincar como meio para novas aprendizagens.

Pode-se afirmar que o brincar “é de fundamental importância para a aprendizagem da criança por que é através dela que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e

sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras” (SANTIN, 2001, p.523),

Brougère (2003) afirma que possibilitar a experimentação do lúdico na educação infantil, é realizar um trabalho pedagógico produtivo, pois a brincadeira é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizado, já que abrange a cognição, a psicomotricidade, a afetividade, a sociabilidade e a capacidade imaginativa da criança.

Contudo, Teixeira (2014) traz que “para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras. Bem como saber usá-las e orientá-las” (TEIXEIRA, 2014, p.65).

Dessa forma, é necessário que o educador, enquanto mediador, pense, planeje e desenvolva brincadeiras, considerando os tempos, espaços/ambientes e a particularidade de cada criança.

Para que as propostas sejam permeadas pela ludicidade, é preciso que o ambiente preparado seja um espaço de vivências alegres (inclusive se este ambiente for o interior de uma escola), de momentos de descobertas que permitam o prazer em fazer novamente. Mas essa repetição do movimento deve acontecer por iniciativa da própria criança, de querer sentir novamente a emoção da alegria, a sensação de satisfação. Isso exige que a proposta lúdica não possa se distanciar das metas estabelecidas pelo professor. Se ele quiser ensinar determinado conteúdo, esquecendo-se de oferecê-lo no mundo mágico que a criança vive, isto é, desconectado da ludicidade, isso poderá significar para ela que a atividade não é brincadeira, afastando o prazer de brincar daquela situação. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.70)

Para o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI):

Cabe ao professor, organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar as crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (Brasil, 1998, p.29, v.1)

E são nesses ambientes previamente pensados e planejados, que o educador deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura (OLIVEIRA et al., 2012).

É por meio das brincadeiras também que os “professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular” (RCNEI,1998, p.28).

Portanto, o educador também possui papel de facilitador, ora orientando e dirigindo as atividades lúdicas, ora colocando as crianças como responsáveis de suas próprias brincadeiras.

Destaca-se que o educador mediador e facilitador pode e deve participar das vivências lúdicas, não tratando apenas de sugerir a brincadeira ou deixando que as crianças brinquem livremente, mas aconselha-se brincar junto, compartilhando com as crianças suas produções e criações. Ao compartilhar as brincadeiras com a criança, o educador compartilha também das fantasias colocadas em cena pelas crianças, sem contar suas próprias fantasias (infantis) (SOMMENHRALDER, ALVES, 2011, p.55).

Fazemos referência a um professor que tenha sensibilidade para reconhecer a importância do toque amoroso, do gesto de respeito e do acolhimento do imaginário e da fantasia da criança [...] Propomos um professor brincante, que se permita brincar junto com as crianças. (SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.60)

A educação mais eficiente é, pois, justamente aquela onde o educador tenha a sensibilidade de entender a criança como um ser em desenvolvimento, respeitando seu tempo, sua cultura e sua história, ao passo em que cria espaços e possibilitando seu desenvolvimento. Assim, espera-se que cada vez mais dentro das salas de aula de educação infantil “tenhamos professores brincantes, envolvidos e comprometidos com uma aprendizagem mais significativa para nossas crianças” (BATISTA, 2018, p.289).

1.4. O brincar como ocupação nos contextos naturais

A principal ocupação da criança é o brincar, que assume um papel fundamental como mantenedor de sua estabilidade física e emocional (BOMTEMPO; ANTUNHA; OLIVEIRA, 2008). O brincar enquanto uma ocupação infantil é um tema amplamente abordado internacionalmente (BARTIE et al., 2016; GRAHAM; TRUMAN; HEATHER, 2014; FALLON, MACCOBB, 2013; RODGER; ZIVIANI, 1999; DIONNE; MARTINI, 2011).

Folha (2019) constatou em seu estudo sobre como terapeutas ocupacionais têm abordado as ocupações infantis no cenário brasileiro que as pesquisas abordam domínios que podem ser considerados componentes do desenvolvimento ocupacional, tais como cognição, linguagem, desenvolvimento motor e social. Todavia, a autora “não considera essa abordagem suficiente para subsidiar as práticas de terapeutas ocupacionais e concorda com Wiseman, Davis e Polatajko (2005), que afirmam a necessidade de terapeutas ocupacionais falarem sobre um desenvolvimento eminentemente ocupacional” (FOLHA, 2019, p. 45).

Santos, Marques e Pfeifer (2006) afirmam que brincar é um processo espontâneo e natural; ao brincar, a criança está em busca da descoberta, da indagação, da escolha e da recriação. Assim, permite à criança desenvolver capacidades de adaptação e interação, as quais poderão ser transferidas para diversas situações vivenciadas em seu cotidiano (FERLAND, 2006).

O brincar propicia a criança inúmeras sensações como representação, a imitação do cotidiano ou de situações vividas anteriormente nas questões individuais e sociais, ou seja, promove novas vivências, o que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. Ferland (2006), que compreende o brincar enquanto uma ação subjetiva, na qual o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se encontram, caracterizando uma conduta escolhida livremente e da qual não se espera nenhum rendimento específico.

A importância do brincar é reconhecida e consta na Declaração Universal dos Direitos da Criança (aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959), no artigo 7º: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (UNICEF, 1959).

Diante disso, para compreender o brincar como facilitador de processos de desenvolvimento e seus impactos na criança, é preciso focalizar tanto o contexto familiar quanto o escolar, além de suas inter-relações.

Sabe-se que a família é um dos primeiros ambientes de socialização da criança e atua como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO, SILVA, 2003; KREPPNER, 2000). Ela é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (KREPPNER, 2000).

Portanto, a família tem um papel fundamental nos processos de socialização e de aprendizagem da criança, que refletem ao longo de toda vida. É no ambiente familiar e através do brincar que a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (WAGNER, RIBEIRO, ARTECHE, BORNHOLDT, 1999).

O ato de brincar é aprendido e construído na relação interpessoal, sendo através dele que a criança inicia seu processo de autoconhecimento, toma contato com a realidade externa e, a partir de relações vinculares, passa a interagir com o mundo (PIERRI, KUDO, 1990). Contudo, de acordo com Eyer D., et al (2006, p.235) “[...] muitos pais hoje em dia, têm a falsa crença de que brincar não é importante e que é, inclusive, uma perda de tempo – que as crianças não estão aprendendo nada quando estão “só” brincando”. Contrariamente a essa falsa crença, a autora afirma que “[...] os momentos de brincadeiras são, na realidade, oportunidades de aprendizagem “disfarçadas”, e que é preciso dar uma atenção especial a esses momentos, principalmente no meio familiar, cuja interação se dá primeiramente” (EYER D., et al, 2006, p. 235).

Segundo Poletto (2005), a escola tem o papel de conscientizar os pais de que as experiências por meio do brincar são apropriadas e vitais para o desenvolvimento de todas as crianças, atuando como facilitadora do processo de interação entre escola e família e familiares e crianças.

Para Oliveira (2000), o sistema escolar é um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade e constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, reunindo uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002).

A Educação infantil utiliza o brincar como alicerce nas propostas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil estabelecem em seu artigo 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

Todavia, o brincar já era apontado pelo o RCNEI, em seu Volume I como direito das crianças, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil:

[...] No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando [...] Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998a, p. 27-28)

Sendo assim, é visto que família e escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento infantil e que o brincar é um alicerce promotor desse desenvolvimento. Compreende-se então que a ação educativa da escola e da família apresenta nuances distintas quanto aos objetivos, conteúdos, métodos e questões interligadas à afetividade, bem como quanto às interações e contextos diversificados (SZYMANSKI, 2001).

Diante disso, torna-se fundamental a implementação de ações que aproximem os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

1.5. Desenvolvimento de 24-36 meses e a Vigilância do Desenvolvimento

Entre os dois e os três anos de idade, ocorrem aprendizagens fundamentais na vida da criança que impactam sua autonomia, sua autoimagem e a relação com o outro.

Muitos teóricos têm explicado o desenvolvimento humano. Entre eles, Piaget (1976) e Henri Wallon (1941) são chamados de teóricos interacionistas, pois entendem a gênese do comportamento humano na perspectiva interacionista, na qual sujeito e objeto interagem em um processo que constrói e reconstrói estruturas cognitivas. Dessa forma a principal contribuição dessas teorias está na possibilidade de visualizar o sujeito na sua totalidade, compreendendo-o nos processos subjacentes a interação sujeito- objeto, porém a definição dos critérios de periodização da vida humana não é única.

O quadro 1 abaixo apresenta os estágios de desenvolvimento, com ênfase na periodização desse estudo, segundo as teorias psicogenéticas.

Quadro 1 - Estágios de Desenvolvimento

Estágios cognitivos (Piaget)	Estágio (Wallon)
<p>SENSÓRIO-MOTOR (nascimento aos 02 anos).</p> <p>Aos poucos o bebê torna-se capaz de organizar atividades em relação ao ambiente através das atividades sensorial e motora).</p>	<p>IMPULSIVO EMOCIONAL 0 a 2-3 meses (Estágio de impulsividade motriz pura) Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos)</p> <p>03 a 9 meses (Estágio emocional) Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente.</p> <p>09 a 12 meses: Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores</p>
<p>PRÉ-OPERATÓRIO (2 a 7 anos).</p> <p>A criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. A linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações desse estágio. O pensamento ainda não é lógico.</p>	<p>SENSÓRIO MOTOR E PROJETIVO</p> <p>12 a 18 meses (Período sensório-motor) Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.</p> <p>18 meses a 2-3 anos (Estágio projetivo) Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.</p>
	<p>PERSONALISMO Importante para a formação do caráter</p> <p>3 anos (Crise de oposição) Independência progressiva do eu (emprego do “eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.</p>

Fonte: Autoria própria

Embora o desenvolvimento siga uma sequência praticamente universal, as idades de ocorrência desses eventos, chamadas de marcos do desenvolvimento, são obtidas a partir de uma média e, naturalmente, há crianças que apresentam as aquisições mais adiantadas, e outras mais tardiamente, embora dentro de uma variação considerada típica.

Seguindo as Diretrizes de estimulação precoce crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, destacamos aqui alguns indicadores do desenvolvimento da faixa etária de 24 a 36 meses (BRASIL, 2016a).

Quadro 2 – Aquisições do desenvolvimento

Idade	Desenvolvimento Motor	Desenvolvimento Visual	Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem	Desenvolvimento da Função Manual
18 a 24 meses	<p>Melhora do equilíbrio e desempenho de marcha: realiza o apoio de calcanhar no início, diminui cadência e aumenta a velocidade.</p> <p>Fica sentada sozinho numa cadeira.</p> <p>Sobe e desce escadas segurando-se no corrimão. Começa a saltar com os dois pés.</p>	<p>Atenção visual, aponta para o objeto desejado, mesmo que esteja longe, muda o foco de visão de objetos próximos para distantes com precisão, identifica em si, no outro ou em bonecos as partes do corpo, reconhece o próprio rosto no espelho, reconhece lugares e rabisca espontaneamente.</p>	<p>Começa a combinar duas palavras (“mamãe água”)</p> <p>Nomeia as partes do corpo e objetos; os gestos começam a ser amplamente usados na comunicação.</p> <p>Realiza brincadeira simbólica simples (ex: dar comida para a boneca).</p> <p>Estuda os efeitos produzidos por suas atividades (deixa um objeto cair de várias formas para ver, constrói torres, derruba-as)</p> <p>Diz palavras e compreende frases simples associadas a gestos como: “onde está o brinquedo?”</p>	<p>Segura copo, inicia uso da colher e empilha objetos.</p>

24 a 30 meses	Corre e bate numa bola sem perder o equilíbrio; tenta se equilibrar num só pé.	Tenta copiar círculos e retas, constrói uma torre com três ou quatro cubos.	Produz frases simples (“mamãe quer água”)	Consegue carregar um copo cheio de água sem derramá-lo.
		Percepção de profundidade está quase completa	Conhece conceitos básicos (igualdade, em cima/embaixo, dentro/ fora, grande/pequeno).	Imita linhas e círculos, arremessa bola, enfia contas grandes em um cordão, vira maçanetas em portas.
			Segue instruções envolvendo dois conceitos (“Coloque o copo na caixa”).	Vira uma página por vez de um livro, manuseia brinquedos de encaixe por pressão.
			-Rabisca espontaneamente -Presta atenção à história.	
			Realiza encaixes de formas e aponta figuras familiares em um livro.	Segura lápis entre o polegar e o indicador, apoiando-o sobre o dedo médio.
			Faz brincar compartilhado.	

Fonte: Adaptado de BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE; SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. 2016.

Como mencionado, esses indicadores de desenvolvimento da criança podem nortear familiares, educadores, profissionais da saúde; entretanto, é preciso considerar o desenvolvimento da criança como um todo, ponderando suas respostas motoras, cognitivas, linguísticas e sociais (BRASIL, 2016a).

Focar a atenção apenas em um domínio, ou valorizar em excesso um atraso isolado, pode resultar na impossibilidade de se compreender o que está interferindo no desenvolvimento da criança.

Nessa direção, compreender o DI e realizar os cuidados na primeira infância são elementos cruciais para o desenvolvimento da criança, pois melhoram o bem-estar, promovem aprendizagens

ulteriores, preparam para inserção escolar, proporcionam apoios familiares, contribuem para a diminuição da pobreza e da iniquidade social (UNESCO, 2007).

De acordo com as estimativas da Série sobre Desenvolvimento na Primeira Infância publicado no periódico *The Lancet* em 2017, mais de 250 milhões de crianças com menos de cinco anos em todo o mundo vivem na pobreza ou sofrem de desnutrição crônica e, portanto, correm o risco de não alcançar seu potencial de crescimento físico, cognitivo e de desenvolvimento sócio-emocional (BLACK et al. 2017).

Os dados divulgados pelo “Cenário da infância e adolescência no Brasil” em 2019 revelam que mais de 145 milhões de crianças entre zero e cinco anos de idade estavam em situação de desnutrição em 2017, sendo que mais de 61 milhões de crianças estão com peso muito abaixo para faixa etária. Esse dado se torna mais alarmante, comparado ao número de crianças de 0 a 14 anos que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Estima-se que 22,6% das crianças e adolescentes até 14 anos encontram-se na extrema pobreza, acarretando impactos negativos ao DI. (CINTRA, 2018).

De modo a enfatizar a complexidade e contemplar todos os aspectos do desenvolvimento humano, cria-se o conceito de Vigilância do Desenvolvimento, sendo este “um processo contínuo, flexível e permanente, incluindo o acompanhamento longitudinal e fazendo parte de todas as consultas de saúde, possibilitando a identificação e a intervenção precoce de alguns problemas, podendo potencialmente preveni-los” (NOER, HALPERN, p. 158, 2018).

De Martino Jannuzzi (2014), conceitua o monitoramento como:

Um processo sistemático e contínuo de acompanhamento de uma política, programa ou projeto, baseado em um conjunto restrito – mas significativo e periódico – de informações, que permite uma rápida avaliação situacional e uma identificação de fragilidades na execução, com o objetivo de subsidiar a intervenção oportuna e a correção tempestiva para o atingimento de seus resultados e impactos. (DE MARTINO JANNUZZI, 2014, p. 32)

Estudos como os de Young; Richardson (2007), Araújo (2011) mostram que investimentos feitos nos primeiros anos de vida têm uma taxa de retorno anual positivo, enquanto alguns programas de recuperação tardia apresentam retornos que são nulos e muitas vezes negativos. Segundo Glascoe (2005) a avaliação e intervenção precoce no desenvolvimento infantil reduzem cem vezes os custos do tratamento de uma criança com um diagnóstico tardio.

Dessa forma, para que a criança atinja todo seu potencial de desenvolvimento, Figueiras et. al., (2005, p.14) traz que é necessário:

Estar atento à sua evolução normal e aos fatores que possam intervir nesta evolução. Portanto, é necessário seu acompanhamento não só pelos familiares, mas também por profissionais que possam ajudar na identificação das alterações, encaminhando-as o mais precocemente possível para tratamento. (FIGUEIRAS et. al., 2005, p.14)

Diante disso, a opinião da família em relação ao desenvolvimento dos seus filhos é fundamental para a Vigilância do Desenvolvimento Infantil, uma vez que as famílias são boas observadoras das necessidades dos filhos, mostrando uma alta sensibilidade, especificidade e valor preditivo da sua opinião na detecção de problemas no desenvolvimento dos mesmos (GLASCOE, 2000).

Embora sejam encontradas citações em documentos oficiais, o que de fato formalizou uma recomendação e firmou um compromisso do Ministério da Saúde do Brasil em apoiar a vigilância do desenvolvimento infantil foi a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 2015, que tem como objetivo:

Promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno, mediante a atenção e cuidados integrais e integrados da gestação aos 9 (nove) anos de vida, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento. (BRASIL, 2015, Art. 2º)

No Art. 5º da PNAISC destacam-se as seguintes diretrizes VI, VII, VIII, IX a para elaboração dos planos, programas, projetos e ações de saúde voltadas para crianças:

VI - planejamento e desenvolvimento de ações;
VII - incentivo à pesquisa e à produção de conhecimento;
VIII - monitoramento e avaliação;
IX - intersetorialidade. (BRASIL, 2015, Art. 5º)

Em seu Artigo 6º, sobre os eixos estratégicos, destaca-se o III, que define a promoção e acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento integral:

Consiste na vigilância e estímulo do pleno crescimento e desenvolvimento da criança, em especial do "Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI)", pela atenção básica à saúde, conforme as orientações da "Caderneta de Saúde da Criança", incluindo ações de apoio às famílias para o fortalecimento de vínculos familiares. (BRASIL, 2015 Art. 6º)

Contudo, Barros, Coutinho e Mendonça (2016) afirmam que ainda não foi possível instalar um sistema “padrão” que possibilite a sistematização da Vigilância do Desenvolvimento no Brasil,

além da desconsideração do potencial da família em buscar apoio para a resolução de problemáticas relacionadas ao DI.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de se ter boa articulação entre os contextos naturais da criança e a utilização de instrumentos claros e eficazes, capazes de realizar a Vigilância do Desenvolvimento e promover o DI, além da padronização das ações de cuidado, a capacitação de recursos humanos e um trabalho em rede que atenda a criança em seus contextos naturais.

Desta forma se torna urgente a necessidade de medidas que monitorem e promovam o desenvolvimento na primeira infância, principalmente para crianças de até três anos de vida (ENGLE et. al., 2007; FRONGILLO et. al., 2014).

Portanto, o presente estudo utilizou um fragmento do livro *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*, como um material promotor do DI e um recurso utilizado em conjunto com instrumento de rastreio e monitoramento do DI denominado *Ages and Stages Questionnaires (ASQ)*.

1.6. *Ages and Stages Questionnaires (ASQ) e ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*

Como vimos, a Vigilância do Desenvolvimento é um processo contínuo, que por sua vez pode ser não estruturada. Ela envolve a criação da “aliança terapêutica”, mas pode ser também estruturada, utilizando-se de instrumentos padronizados.

Aproveitar o tempo de anamnese e exame físico para avaliar questões do desenvolvimento e do comportamento traz elementos semiológicos preciosos, que podem ser obtidos ao observar como a criança brinca e se comporta na sala de espera e consultório e o relacionamento entre a família. (NOER, HALPERN, p. 158, 2018)

No sistema de saúde brasileiro, um exemplo de instrumento padronizado é a Caderneta de Saúde da Criança, do Ministério da Saúde. Seu preenchimento pode ser feito pelos pais e pediatras guiando o acompanhamento do desenvolvimento por meio dos principais marcos.

Segundo Noer, Halpern (2018), ao contrário da vigilância, a triagem do desenvolvimento avalia transversalmente por meio de instrumento e serve para identificar e direcionar as crianças que devem receber investigação diagnóstica ou intervenção precoce. Nessa direção, um dos instrumentos mais recomendados como triagem global pela *American Academy of Pediatrics (AAP)* é o *Ages and Stages Questionnaires (ASQ)*.

A criação do ASQ, antes denominado *Infant/Child Monitoring Questionnaires*, teve embasamento nas publicações científicas, nos relatos de profissionais e pais sobre a necessidade de detectar precocemente os déficits de desenvolvimento para que haja uma intervenção adequada e eficaz, além da constatação consistente de que indicadores biológicos ou médicos (por exemplo, prematuridade, baixo peso ao nascer) não são prognósticos determinantes ao desenvolvimento da criança (HACK et. al., 2005; SAIGAL et. al., 2006).

Compreende-se que uma criança prematura que apresenta déficits nos primeiros meses de vida, não necessariamente apresentará atrasos no desenvolvimento, por exemplo, aos três ou quatro anos de idade (ou mais).

Todavia, Squires; Bricker; Twombly (2009) fala sobre as mudanças significativas acerca do desenvolvimento infantil:

a primeira grande mudança era em relação à necessidade dos pais e membros da família se envolverem genuinamente nas atividades de avaliação, intervenção e avaliação em torno de seus bebês e crianças que estavam em risco ou tinham deficiências. Segundo, havia uma necessidade claramente articulada de testes ou procedimentos que monitorizassem o desenvolvimento como resultado de fatores biológicos médicos, ou ambientais, ou uma combinação desses fatores. Terceiro, houve uma pressão crescente, estimulada pela diminuição de recursos, para encontrar meios eficazes, porém econômicos, para atender a um número crescente de crianças que estavam em risco ou tinham deficiências e suas famílias. (SQUIRES; BRICKER; TWOMBLY., 2009. p. 12)

Estudos longitudinais realizados com crianças avaliadas com possíveis riscos no desenvolvimento mostraram que os fatores socioeconômicos as tornam mais suscetíveis a problemas futuros, diferente de fatores biológicos (BROOKS-GUNN et. al., 1994; HART, RISLEY, 1995; SAMEROFF, MACKENZIE, 2003; WERNER, SMITH, 1992; WERNER, 2000).

Outro ponto que fundamentou a criação do ASQ, segundo Squires; Bricker; Twombly (2009) foi o uso prevalente do modelo de avaliação de equipe multidisciplinar para monitorar o desenvolvimento da população infantil. Este modelo exigia que as crianças fossem levadas a um centro de avaliação para um exame multidisciplinar conduzido por um grupo de profissionais capacitados.

Utilizando este modelo, os lactentes tendem a ser vistos apenas uma vez ou a intervalos amplamente espaçados (por exemplo, anualmente). Dada a natureza dinâmica do desenvolvimento, sistemas que avaliam uma criança em apenas um ponto no tempo ou

em intervalos de tempo prolongados parecem ser ineficazes na identificação oportuna de crianças que podem necessitar de serviços de intervenção. Os problemas podem surgir nas crianças em qualquer ponto de sua trajetória de desenvolvimento, exigindo que os sistemas de monitoramento eficazes avaliem as crianças em intervalos de tempo razoáveis. (SQUIRES; BRICKER; TWOMBLY., 2009 p. 12)

Bricker (2006); Squires e Nickel (2003) acreditam que o desenvolvimento de todas as crianças deve ser monitorado de forma consistente; no entanto, essa meta elusiva permanece ainda um desafio.

O *Ages and Stages Questionnaires-a Parent-Completed Child-Monitoring System*, desenvolvido por Squires, Potter e Bricker, teve sua primeira versão publicada em 1995 como parte de um estudo contendo oito questionários, englobando as etapas de 04, 08,12, 16, 20,24 30 e 48 meses.

Durante os anos de 1997 e 1998 as pesquisas continuaram a serem desenvolvidas utilizando o ASQ como monitoramento de desenvolvimento, e foram criados novos intervalos (6,10, 14, 18, 22, 27, 33, 36, 42, 54 e 60 meses).

Revisto por Bricker e Squires em 1999, o *Ages and Stages Questionnaires 2^a. edition (ASQ-2)* passa então, a conter 19 questionários para serem preenchidos por pais ou cuidadores primários entre os 4 e os 60 meses de idade. Os intervalos dos questionários incluem 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 e 60 meses de idade. Cada questionário é composto por 30 itens divididos por cinco áreas de desenvolvimento (Comunicação, Motricidade Global, Motricidade Fina, Resolução de Problemas e Pessoal-Social), e uma área para observações acrescenta preocupações em geral por parte dos pais (SQUIRES et al., 2009).

Em 2004, inicia-se a coleta de dados para a 3^a edição, ASQ-3. Durante quatro anos aproximadamente 18.000 questionários ASQ-3 foram coletados em crianças de todos os 50 estados e vários territórios dos Estados Unidos da América.

Uma pesquisa realizada pelos membros da Academia Americana de Pediatria (AAP) revelou que, apesar da publicação da declaração da política de 2001 e dos esforços nacionais para melhorar a triagem do desenvolvimento no cenário da atenção primária, poucos pediatras usavam meios eficazes para rastrear seus pacientes para problemas de desenvolvimento.

A APP, em 2006, revisa a política de triagem do desenvolvimento com um programa que inclui triagem em visitas de crianças de 9, 18 e 30 meses. E fornece como estratégia um programa para apoiar os profissionais de saúde no desenvolvimento de um padrão e prática de atenção ao

desenvolvimento que podem e devem continuar muito além dos três anos de idade. Essas declarações de reafirmação foram publicadas em 2010 e 2014.

Em 2009, foi desenvolvido e validado como um instrumento de rastreio e monitoramento do DI o *Ages and Stages Questionnaires Third Edition (ASQ-3)*. Dentre várias mudanças, esta edição apresenta novos questionários de 02 e 09 meses, janelas de administração expandidas, nova padronização com uma amostra que inclui 15.138 crianças cujos pais completaram 18.232 questionários, notas de corte revisadas e zona de monitoramento, houve também a estreia do gerenciamento ASQ® Online e do preenchimento de questionário para facilitar o uso, economizar recursos e aumentar a precisão.

De tal maneira, a versão ASQ-3 passa a conter 21 questionários a serem preenchidos por pais ou cuidadores primários de crianças de 1 a 66 meses. Cada questionário manteve-se composto por 30 itens, também divididos por cinco áreas de desenvolvimento (Comunicação, Motricidade Global, Motricidade Fina, Resolução de Problemas e Pessoal-Social), com linguagem simples e objetiva.

Segundo Squires et. al, 2009, novas pesquisas estão em andamento e a coleta de dados para a 4ª edição do ASQ deve continuar até 2020, seguida pela análise dos dados e revisões finais.

Durante as quatro décadas de história e elaboração do sistema ASQ, mudanças de paradigmas foram ocorrendo, uma vez que anteriormente os pais “eram vistos como receptores de informações e esperava-se que contribuíssem pouco para a compreensão de seus filhos, exceto por uma recitação de experiências passadas de saúde e da família em geral” (SQUIRES et. al, 2009, p. 13). Atualmente os pais são vistos como peças-chave para realização do monitoramento infantil.

O sistema ASQ proporciona aos profissionais de educação e de saúde a possibilidade de auxiliar os pais na compreensão da importância de se realizar o monitoramento infantil, na identificação de fatores de risco ao desenvolvimento e na exploração de elementos que permitam o desenvolvimento das competências de cada criança. De acordo com Graça et. al. (2010, p.181), “a avaliação realizada pelos pais não só nos dá indicações relativamente à criança como também, nos indica expectativas, frustrações, rotinas e formas de estabelecer relação com o seu filho.”

A partir dos estudos sobre o ASQ-3 em 2010, outras propostas foram sendo realizadas, buscando a expansão do ASQ enquanto instrumento de rastreio e monitoramento do desenvolvimento infantil no cenário brasileiro e permitindo que educadores e pais avaliem as

crianças em seu ambiente natural, de forma mais acurada (JUNEJA, MOHANTY, JAIN; RAMJI, 2012).

Em 2010, o estudo de Filgueiras, Pires, Maissonette e Fernandez (2013) realizou a tradução e adaptação transcultural para o Brasil do ASQ-3 no sistema público de educação infantil do Rio de Janeiro. O resultado da tradução e adaptação transcultural foi denominado como ASQ-BR, sendo ele considerado um instrumento eficaz e acessível, com resultados confiáveis e precisos e de fácil aplicabilidade, não sendo necessário alto nível de escolaridade (SQUIRES et. al., 2009).

Após a tradução e adaptação transcultural do ASQ-3 para o ASQ-BR, o número de questionário foi para 19, com abrangência de crianças de 5 a 66 meses de idade. Justifica-se essa mudança pela escassez de crianças com menos de 5 meses de idade no decorrer do primeiro estudo, nas creches do Rio de Janeiro (FILGUEIRAS et. al. 2013).

Após ganhar espaço e visibilidade no cenário brasileiro, enquanto instrumento de monitoramento do DI, novas pesquisas sobre o ASQ-BR foram sendo desenvolvidas ao longo desses nove anos.

Della Barba e Serrano (2014) analisaram no contexto da educação infantil, o desempenho no ASQ-BR de crianças em um município do interior do estado de São Paulo, podendo elucidar que, mesmo com amostragem reduzida, foi possível comparar os resultados com um estudo brasileiro mais amplo (FILGUEIRAS et. al., 2013), além de constatar que o ASQ-BR pode ser considerado um efetivo instrumento de triagem do desenvolvimento e uma ferramenta de suporte informacional aos pais.

Em 2016, Fioravante-Bastos, Filgueiras e Moura (2016) fizeram um estudo com objetivo de avaliação do instrumento por profissionais de educação infantil, apoiando-se em questões elencadas no decorrer de todo o processo de adaptação e readaptação desse instrumento. Participaram desse estudo 28 educadores de 6 creches do município do Rio de Janeiro, que já haviam participado do processo de validação em 2010.

Della Barba, Mazak, Miyamoto e Ramos (2018) em seus estudos, analisaram a aplicabilidade do instrumento ASQ-BR por educadores do ensino infantil no município de São Carlos-SP, Brasil, e a possibilidade de envolvimento dos pais nesse processo. Os resultados revelaram que os educadores possuíam capacidades para aplicar o ASQ-BR e que o instrumento permitia maior compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento infantil entre pais e

educadores, apontando potencialidades do instrumento no contexto da educação infantil, observando a possibilidade do monitoramento do desenvolvimento.

No estudo de Ramos (2018), o objetivo foi traçar, por meio do ASQ-BR, o perfil do desenvolvimento global de crianças de 5 a 50 meses de idade que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. O instrumento foi aplicado em 392 crianças, e os resultados mostraram que 97,96% das crianças nasceram a termo, 51,79% são do sexo feminino e estão situadas na faixa etária de 36 a 48 meses. As meninas apresentaram um desempenho superior em relação aos meninos em todas as categorias, porém essa diferença só foi estatisticamente significativa nas categorias Coordenação Motora Fina e Pessoal-Social. Além disso, os resultados destacaram a importância de monitorar o desenvolvimento infantil na primeira infância, especialmente nos contextos em que as crianças se encontram diariamente, além de ampliar estudos voltados à validação de instrumentos específicos de medida para a população brasileira, que possam ser utilizados por esses profissionais dentro desse contexto.

Apesar da escassez de publicações acerca da temática, os estudos encontrados possuem o enfoque no âmbito da saúde.

Desenvolvido para uso em conjunto com instrumento ASQ e a fim promover o desenvolvimento infantil, o livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*, tem autoria de Elizabeth Twombly e Ginger Fink, publicado pela Editora Paul Brookes, em 2016.

O objetivo *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*, segundo as autoras, é fomentar o crescimento e o desenvolvimento de bebês e crianças e fortalecer o vínculo entre pais e filhos através das atividades (TWOMBLY; FINK, 2016).

As atividades do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* foram desenvolvidas para uso em conjunto com o instrumento ASQ-3, podendo ser utilizado para apoiar a aplicação do questionário, após o preenchimento do questionário e também como recurso promotor do desenvolvimento de crianças que estejam se desenvolvendo normalmente ou precisem de suporte não intensivo em uma ou mais áreas de desenvolvimento.

Embora as atividades tenham sido projetadas para uso com o instrumento ASQ, elas podem ser utilizadas independente de um programa de triagem ou monitoramento. Assim, as atividades podem ser realizadas por pais, pois fornece ideias de jogos didáticos e interacionais, descritas em linguagem simples, com uso de materiais de baixo custo e fácil acesso.

Segundo Twombly; Fink, (2016) a conclusão das atividades de aprendizagem antes do preenchimento do questionário é uma ótima maneira de envolver os pais e a criança nas habilidades que eles podem ver ao preencher o questionário.

Assim, a conclusão antecipada das atividades de aprendizado se faz viável por garantir que os pais e a criança estejam confortáveis e relaxados antes de preencherem o questionário, pois almeja-se que as atividades e os questionários sejam agradáveis para pais e filhos.

Contudo, o livro *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje* não pode ser considerado um material de avaliação ou intervenção, mas sim um material de rastreamento ou monitoramento, que identifique possíveis atrasos ou déficits (TWOMBLY; FINK, 2016).

Apesar da clara importância do monitoramento do DI, são escassas as publicações teóricas acerca da temática e também de materiais utilizáveis nos contextos naturais de aprendizagem da criança, que visem promover o desenvolvimento, tanto de crianças com desenvolvimento típico como das que precisam de suporte não intensivo em um ou mais domínios de desenvolvimento.

Nessa direção, o presente estudo busca obter a compreensão dos educadores e pais sobre o DI, sobre a consistência do material das etapas de 24 a 36 meses do livro *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*, bem como sua aplicabilidade nos contextos naturais da criança, como um material de apoio à aplicação do questionário ASQ-BR e promotor do DI.

Desta forma, a relevância deste estudo se dá ao ineditismo de pesquisas que envolvam o *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje* e da necessidade de fomentar discussões e reflexões acerca do DI, bem como instrumentalizar os educadores infantis e os pais a realizarem o monitoramento e proporcionar a estimulação de aspectos do desenvolvimento em seus ambientes naturais.

Sendo assim, configura-se como um estudo inovador e disparador de novas pesquisas voltadas para a primeira infância, que envolve os contextos naturais da criança, com enfoque na vigilância do DI, bem como, sua estimulação adequada.

2 OBJETIVO:

2.1. Objetivo Geral:

Compreender as percepções dos educadores e pais sobre as etapas de 24 a 36 meses do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* enquanto recurso promotor do desenvolvimento infantil.

2.2. Objetivo Específico:

- ✓ Realizar a tradução e adaptação transcultural, através do método indicado por Beaton et. al., (2000), sobre as etapas de 24 a 36 meses do livro *ASQ-3Actividades de Aprendizaje*.
- ✓ Verificar a aplicabilidade das etapas de 24 a 36 meses do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* como recurso conjunto, que apoie o preenchimento do questionário ASQ-BR, através da percepção dos educadores e pais.

3 MATERIAIS E MÉTODO

3.1. Caracterização do estudo

Este estudo é caracterizado como descritivo, pois pretende descrever os fatos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987), exploratório, pois aprofunda os conhecimentos das características de determinado fatos e procura explicações das suas causas (MATTAR, 1994; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010); transversal, pois descreve uma situação em um momento não definido, com abordagem qualitativa, pois tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando os fatos (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004, p. 201).

3.2. Local

A coleta de dados foi realizada em dois CEIs, em um município de médio porte do interior de São Paulo, com aproximadamente 200.000 mil habitantes.

Os dois CEIs possuem variações geográficas conforme sua localização, e atendimento em período integral, com salas de maternal I (crianças com idades entre 24 e 36 meses). Tais CEIs foram sugeridas pela Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil - Etapa I. ¹

3.3. Composição amostral

Esse estudo utilizou uma amostra não probabilística por conveniência. Sendo os CEIs, demandados² pela Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil - Etapa I e a amostra de crianças pelo interesse dos educadores e dos pais. Não participaram deste estudo, crianças que possuíam diagnóstico prévio de atraso e/ou deficiências; e que apresentem número elevado de faltas (que compareceram menos de 75% dos dias no mês).

¹ Etapa I corresponde à faixa etária de zero a três anos de idade.

²A seleção do CEIs pela coordenadora Pedagógica, ocorreu através de critérios como: número de crianças na faixa etária de 24-36 meses, gestão; comunicação entre gestores e educadores e estruturação física.

3.4. Participantes

Participaram deste estudo, de maneira indireta, uma coordenadora pedagógica de educação infantil da etapa I, duas diretoras e duas professoras coordenadoras. De maneira direta, sete educadoras vinculadas a dois CEIs, denominados neste estudo como CEI I e CEI II, bem como 19 pais e 19 crianças (10 do gênero feminino e 09 do gênero masculino) com idades entre 24 e 36 meses, com desenvolvimento típico, matriculadas em período integral na educação infantil.

Foram consideradas todas as educadoras e pais que manifestaram interesse em participar do estudo e que o confirmaram por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) (APÊNDICE B), bem como, todas as crianças que se encontravam matriculadas e com frequência igual ou acima de 75% dos dias no mês, crianças que não possuíam diagnóstico prévio de atraso e/ou deficiências e que se encontravam dentro da faixa etária estabelecida pelo estudo.

3.5. Instrumentos

3.5.1. O Ages and Stages Questionnaires Brasil (ASQ-BR)

O ASQ-BR como dito anteriormente é composto de 19 questionários que abrangem crianças de 5 a 66 meses de idade. Cada um dos questionários possui 30 itens divididos em cinco domínios de desenvolvimento (Comunicação, Coordenação Motora Ampla, Coordenação Motora Fina, Resolução de Problemas e Pessoal-Social).

Em relação ao preenchimento, para cada item o aplicador deve assinalar "sim" para indicar que a criança realiza determinada atividade, "às vezes" para indicar que a criança a realiza ocasionalmente e "não" para as atividades ainda não realizadas. As marcações são convertidas em pontos, ou seja, 10, quando assinalado "sim", 5 quando assinalado "às vezes" e 0 (zero) quando assinalado "não".

Os resultados indicam se a criança se encontra abaixo do ponto de corte, dessa forma é recomendada uma avaliação mais detalhada. Ou se ela está entre os pontos de corte ou zona de monitoramento, o que indica a necessidade de um acompanhamento da criança junto à família. Em

casos de pontuação acima do ponto de corte, entende-se que a criança apresenta um desenvolvimento esperado para a idade. A fragilidade do ASQ-BR se dá devido utilização das normas de escores ainda ser americanas. Contudo, Figueiras et al., (2013), em seu estudo, recomenda comparar o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade de estudo com IDH médio norte-americano, que é de 0.915. No município onde o estudo foi realizado, portanto, o IDH é de 0,803, se tornando viável a utilização dos escores americanos.

3.5.2. *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*

O instrumento central utilizado neste estudo é o livro *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje*, como mencionado anteriormente, seu objetivo é fomentar o crescimento e o desenvolvimento de bebês e crianças e fortalecer o vínculo entre pais e filhos através das atividades (TWOMBLY; FINK, 2016).

Sendo suas atividades desenvolvidas para uso em conjunto com o instrumento ASQ-3, podendo ser utilizado para apoiar a aplicação do questionário, após o preenchimento do questionário e também como recurso promotor do desenvolvimento de crianças que estejam se desenvolvendo normalmente ou precisem de suporte não intensivo em uma ou mais áreas de desenvolvimento. Trata-se de um livro com mais de 400 atividades descritas em linguagem simples, prática e de fácil compreensão. Inclui um CD-ROM, com carta aos pais - "Caro Pai", e todas as folhas de atividades de aprendizagem em formato PDF que podem ser impressas em cores (com autorização).

O livro é dividido por etapas do desenvolvimento, ou seja, 0-2; 2-4; 4-6 meses, e assim sucessivamente, abrangendo as idades entre 0 a 60 meses. Para cada uma dessas etapas, existem 6 (seis) folhas sobre as áreas de desenvolvimento, colocadas na respectiva ordem: Comunicação, Coordenação Motora Grossa, Coordenação Motora Fina, Resolução de Problemas e Pessoal-Social.

Cada folha de atividade de aprendizagem inclui cinco elementos: I) área de desenvolvimento, II) o estágio de desenvolvimento designado para uso; III) Uma breve descrição do estágio de desenvolvimento; IV) Uma série de cinco a oito atividades adequadas à faixa etária; V) Uma área, denominado como nota, para colocar as observações dos pais.

Sendo assim, as atividades do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* oferecem às crianças a oportunidade de praticar diversas habilidades em cada área de desenvolvimento e também praticar habilidades específicas avaliadas pelo sistema ASQ-3, norteando os educadores e pais acerca do desenvolvimento da criança.

As autoras ressaltam que todas as crianças podem se beneficiar com as atividades do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*, mesmo após o preenchimento do questionário, pois o livro é um recurso promotor do desenvolvimento. Contudo as atividades de aprendizagem com as crianças que pontuaram abaixo da nota de corte do ASQ-3, devem ser utilizadas como complementares a estimulação que estiverem recebendo por especialistas, pois as atividades propostas no livro não são desenhadas para suprir todas as necessidades de estimulação de crianças com atraso de desenvolvimento (TWOMBLY; FINK, 2016).

3.5.3. Roteiro de entrevista semiestruturado

O roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE C) foi elaborado pela pesquisadora com o objetivo compreender as percepções dos educadores e pais sobre o desenvolvimento infantil, o material é aplicabilidade do *ASQ-3Actividades de Aprendizaje* como recurso conjunto, que apoie o preenchimento do questionário ASQ-BR. Dessa forma, sua versão final é composta por 26 questões, sendo sete sobre os dados socioeconômicos; quatro sobre o desenvolvimento infantil; nove sobre o material do *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* e seis sobre a aplicabilidade do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*, em conjunto com instrumento de rastreio e monitoramento (ASQ-BR).

3.6. Procedimentos

3.6.1. Procedimentos éticos

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), respeitando as disposições éticas presentes na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado sob o parecer no 3.163.633e homologado em 22 de Fevereiro de 2019 (ANEXO A).

Para realização da pesquisa no contexto escolar o estudo foi submetido à análise pela Secretaria Municipal da Educação e autorizado pelo secretário municipal da educação em fevereiro de 2019 (APÊNDICE D). Com cada CEI foi realizado um primeiro contato telefônico com a direção e coordenação, na qual foi apresentado o ofício de autorização da Secretaria Municipal de Educação, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

3.6.2. Autorização das autoras

Para o uso do instrumento ASQ-BR e a tradução e utilização do ASQ-3 *Actividades de Aprendizaje* fez-se necessário solicitar a autorização das autoras e editores. Foi enviado à editora Brookes Publishing (única e exclusiva proprietária e detentora dos direitos autorais) via e-mail, um pedido de permissão de utilização do instrumento no contexto de pesquisa acadêmica, a versão portuguesa traduzida e validada para o português-BR por Filgueiras et. al. (2013).

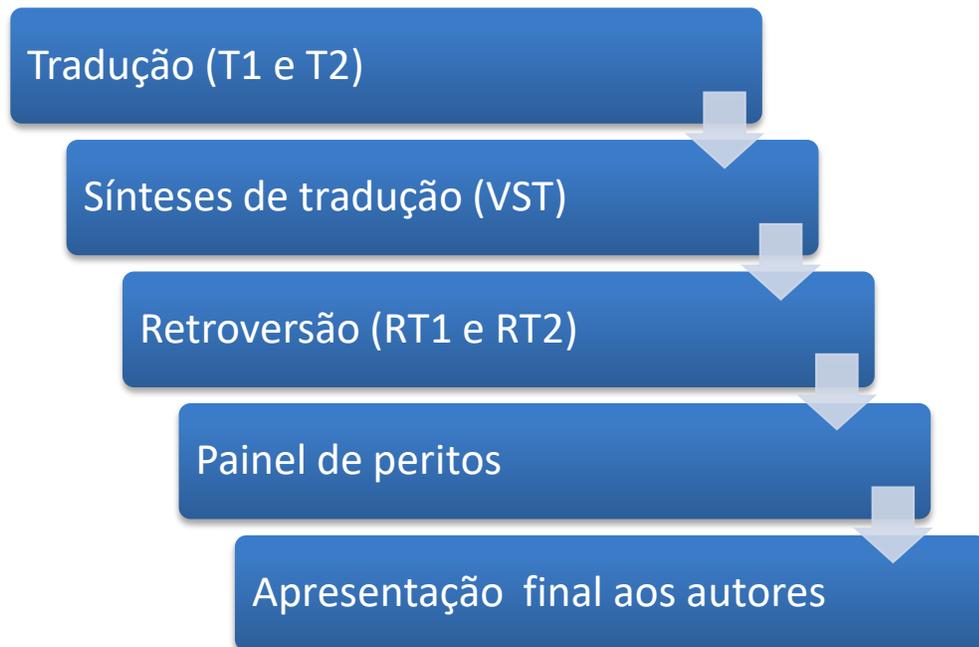
Após negociação, foi realizada a compra do livro ASQ-3 *Actividades de Aprendizaje* do ASQ-3 *User's Guide*, e o pagamento da #PB19015 (ANEXO B). Foi concedida a permissão pela editora Brookes aos pesquisadores realizarem a fotocópia e uso do ASQ-3 da língua portuguesa (ASQ-BR) nas faixas etárias de 24 a 36 meses, bem como fotocopiar e usar o Manual; e traduzir para português (Brasil) as páginas 71-90 (“Atividades”) da ASQ®-3 *Actividades de Aprendizaje*, (TWOMBLY; FINK, 2016), para uso em pesquisa.

A seleção do fragmento traduzido e utilizado no estudo ocorreu mediante o critério de maior número de crianças matriculadas na rede pública de educação do município e também ao elevado custo para aquisição de permissão de uso pela editora Brookes.

3.6.3. Tradução do ASQ-3 *Actividades de Aprendizaje* espanhol – português-BR

Com a autorização da editora Brookes Publishing, foi iniciado o processo de tradução do espanhol para o português-BR. O processo envolveu cinco etapas, conforme ilustrado na Figura 2: tradução, sínteses de tradução, retroversão, painel de peritos e apresentação da versão final às autoras para aprovação do processo de tradução e adaptação, sugeridas por Beaton, Bombardier, Guillemin, Ferraz (2000).

Figura 2 - Processo de Tradução e Adaptação Transcultural



Inicialmente, foi realizado o convite aos dois tradutores experts na língua espanhola, através de mensagem em aplicativo de comunicação e correio eletrônico. Após o aceite foram enviados os arquivos contendo o fragmento do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* (pág. 71-90; faixa etária 24-36 meses). Houve um acordo entre os tradutores, pesquisadora e coordenadora, sobre o prazo de 15 dias para entrega da tradução.

Os perfis profissionais dos tradutores eram distintos, sendo o primeiro da área de ciências humanas, com formação em Pedagogia e mestre em Linguística, e o segundo da área de ciências humanas, formado em letras e professor de espanhol. Ambos são bilíngues e possuem como língua materna o português.

Realizada essa primeira etapa de tradução, dentro do prazo acordado, os coordenadores da pesquisa deram seguimento à segunda parte do processo de tradução, realizando a comparação das versões traduzidas (T1 e T2). O resultado desta conciliação foi nomeado VST. A mesma foi organizada e enviada aos dois tradutores para “avaliar a pertinência, adequação e aceitabilidade do

estilo empregado ou o uso específico de um termo nos itens do instrumento” (GRASSI-OLIVEIRA, STEIN, PEZZI, 2006, p.251).

A terceira etapa do processo consistiu na retroversão, ou seja, a tradução do português-BR para espanhol, da versão VST, por dois tradutores sem contato com a versão original. Os perfis destes tradutores eram distintos, ambos são bilíngues e possuem como língua materna o espanhol, o primeiro com formação em psicologia e especialização em desenvolvimento infantil e o segundo com formação em medicina. Ambos tiveram o prazo de 10 dias para enviar a RT1 e RT2. Esse processo busca evitar erros ou inconsistências na tradução. Este é um processo para certificar se a versão traduzida está refletindo o mesmo conteúdo da versão original (BEATON et. al. 2000).

Os coordenadores da pesquisa deram seguimento ao processo de tradução, realizando a comparação das retroversões (português-BR para espanhol), dando origem a RT1-2, no qual foi submetido a um painel de peritos.

O painel de peritos consiste na quarta fase do processo, onde foram solicitadas outras opiniões sobre a tradução sendo que neste momento os juízes, que avaliaram ainda não são o público alvo para a qual o livro de atividades foi construído. O contato foi estabelecido através de mensagem em aplicativo de comunicação e correio eletrônico. Inicialmente foram feitos o convite e a contextualização da pesquisa. Três pessoas foram convidadas e todas aceitaram participar, sendo que duas possuem formação em Terapia Ocupacional e uma em Pedagogia, todas com conhecimento em desenvolvimento infantil, há mais de cinco anos. Após o aceite foi enviado, por correio eletrônico, o material e uma avaliação do instrumento para a compreensão dos itens (análise semântica) e sobre a pertinência dos itens ao construto que representam (PASQUALI, 1998).

Foi realizado um acordo entre o painel de peritos e os coordenadores, de 15 dias para o parecer final.

No último passo, a versão final do fragmento do livro foi enviada ao autor, juntamente com o relatório de descrição de cada etapa e o resultado final. Após todo esse processo a tradução do fragmento do livro *ASQ-3Actividades de Aprendizaje* espanhol – português-BR foi finalizada e utilizada pela pesquisadora. Portanto, a versão final foi denominada e será apresentada neste estudo como: *ASQ-3Atividades de Aprendizagem* (português-BR).

3.6.4. Elaboração e validação do roteiro de entrevista

A pesquisadora e orientadora do presente estudo elaboraram a primeira versão do roteiro de entrevista, contendo 18 questões, contudo, fez-se necessária a adequação do conteúdo. Dessa forma, foram convidados, através de correio eletrônico, quatro juízes, para compor essa etapa. Todos possuem experiência na área do desenvolvimento infantil. Após o aceite, os quatro juízes tiveram o prazo de 15 dias para a devolutiva do roteiro com as sugestões. A partir dessa devolutiva dos roteiros pelos juízes, foram observadas as considerações e acatadas as sugestões. Para validar o roteiro de entrevista, evitando assim interpretações errôneas ou indução de resposta, foi realizada uma aplicação piloto, com uma família que possuía conhecimento do material utilizado no estudo. Finalizada a aplicação e verificada a sua aplicabilidade, obteve-se a versão final do roteiro de entrevista, descrito anteriormente.

3.6.5. Seleção dos participantes

A seleção dos participantes ocorreu mediante contato pré-estabelecido com a Secretaria Municipal da Educação do município, que, após analisar e deliberar a favor da proposta recomendou as escolas para a pesquisa. A escolha dos CEIs pela Secretaria Municipal da Educação seguiu alguns pré-requisitos², como:

- Número de crianças com 24 a 36 meses matriculadas;
- Boa vinculação com a Secretaria Municipal da Educação;
- Localização geográfica;
- Estruturação física.

Assim, das quatro unidades propostas pela coordenadora pedagógica de Educação Infantil - Etapa I, duas foram contatadas.

No primeiro momento, houve contato telefônico com ambas as CEIs, com intuito de agendar uma reunião com os diretores e/ou coordenadores para apresentação da pesquisa. A reunião foi realizada no CEI I no dia 28 de março e com CEI II, no dia 25 de março de 2019,

²Ressalta-se que a partir dos critérios de inclusão da pesquisa, a coordenadora Pedagógica Etapa I, elencou as CEI participantes.

sendo aprovada e deliberada por ambas CEIs a execução da pesquisa. As educadoras foram informadas previamente sobre a pesquisa por meio das coordenadoras.

No segundo momento, foi agendada reunião com todas as educadoras responsáveis pelo maternal I, que ocorreu no CEI I no dia 29 de março de 2019 e com CEI II, no dia 27 de março de 2019, com objetivo de apresentar a pesquisa, bem como sua fundamentação teórica e as etapas metodológicas. Após essa apresentação e inicial e explicação das etapas de coleta, houve o recolhimento das assinaturas do TCLE.

Apenas uma educadora não dispôs a assinatura do TCLE. Após o aceite das sete educadoras iniciou-se a seleção de crianças a partir dos critérios de inclusão, bem como dos seus familiares. O convite para os pais participarem da pesquisa foi feito pelos educadores através de um documento elaborado pela pesquisadora e anexado no caderno de recados, além de um convite verbal nos horários de chegada e saída das crianças nos CEIs.

Para os pais que demonstraram interesse foi agendada a instrumentalização no horário de chegada à escola. E com os educadores participantes, a instrumentalização foi agendada no horário de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e HTPI (horário de trabalho pedagógico individual).

Cinco pais do mesmo CEI demonstraram interesse na pesquisa após o processo de instrumentalização, sendo assim, foi realizado contato telefônico para explicação prévia do objetivo do estudo e agendamento posterior no horário de chegada – 07h00 às 08h00 na CEI II, para a instrumentalização.

3.6.6. Instrumentalização dos educadores

Após a aprovação do CEP e o aceite dos participantes, foi realizada a instrumentalização dos educadores para o uso das atividades do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) em conjunto com questionário ASQ-BR, ou seja, apoiando preenchimento do questionário.

A instrumentalização dos educadores foi realizada no CEI I, no dia 24 de abril de 2019, entre às 18h00 e 20h00, na sala de reuniões da própria escola, e no CEI II, no dia 17 de abril de 2019, entre às 08h00 e 10h00, na sala de reuniões da própria escola.

A instrumentalização dos pais foi realizada no CEI I no dia 16 de abril de 2019, entre das 07h30 às 08h30, no refeitório da própria escola, e no CEI II no dia 17 de abril de 2019, entre das 07h00 às 08h00 no refeitório da própria escola, onde todos dispuseram do TCLE.

Pensando na eficácia da instrumentalização e no processo de ensino-aprendizagem dos educadores e dos pais, foram utilizadas diversas ferramentas que fomentassem a compreensão da pesquisa.

Dessa forma, foi elaborado um kit contendo:

- ✓ 01 termo de sigilo e confidencialidade (APÊNDICE E);
- ✓ 01 tabela de administração por idade (APÊNDICE F);
- ✓ 01 lista de materiais (APÊNDICE G);
- ✓ 01 avaliação da instrumentalização (APÊNDICE H);
- ✓ 01 exemplar dos slides apresentados (educadores – pais) (APÊNDICE I);
- ✓ 01 exemplar do ASQ-BR na faixa etária específica de cada criança (ANEXO D);
- ✓ 01 exemplar do ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) (ANEXO E).

Foi realizada uma apresentação utilizando-se recursos audiovisuais, abarcando o conceito de desenvolvimento humano, os principais marcos do DI de 24 a 36 meses, importância do brincar para o DI, conceitos acerca do monitoramento infantil, a importância dos contextos familiar e educacional para o DI e informações sobre os instrumentos, com exemplos de aplicação e um vídeo, na qual uma família com criança de 27 meses realizava uma das atividades proposta no livro.

Devido à instrumentalização dos pais ocorrer no momento de chegada nos CEI, foi necessária a adaptação do conteúdo, focalizando nos principais objetivos, sem que ficassem lacunas ou dúvidas do processo.

Sendo assim, os participantes foram capacitados para a realizarem as atividades em seus ambientes naturais, sem a presença da pesquisadora, ou seja, os pais em suas residências e os educadores dentro da rotina escolar. Todos os participantes tiveram autonomia para decidir sobre a dinâmica de aplicação, bem como os registros de filmagens e/ou anotações.

Dessa forma, após a instrumentalização, estavam aptos a realizarem uma ou mais atividades de cada um dos cinco domínios de desenvolvimento (comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal-social) do livro ASQ-3 Atividades de

Aprendizagem (português-BR), na faixa etária específica da criança, de modo a apoiar o preenchimento do questionário ASQ-BR.

Ao final de ambas as instrumentalizações, foi aberto um espaço para trocas e eventuais dúvidas, sendo acolhidas todas as demandas trazidas. Após esse momento, foram realizados acordos relacionados aos prazos de devolução do material devidamente preenchido.

A entrega do material ocorreu uma semana após as instrumentalizações, devido a necessidade de adequação dos questionários à faixa etária da criança. Os educadores foram responsáveis por realizar as entregas dos materiais aos pais, por meio da mochila das crianças participantes. Ambas as CEIs tiveram até dia 10 de maio de 2019 para entrega dos materiais aos pais. A contar desta data, os participantes tiveram o prazo de 30 dias para devolutiva do material preenchido.

A adequação dos questionários às idades das crianças foi confirmada, previamente, no site easycalculation.com (ANEXO F).

Aos pais que demonstraram interesse na pesquisa, após o processo de instrumentalização, foi realizado contato telefônico para explicação prévia e agendamento posterior para explicação mais detalhada e assinatura do TCLE. Essa instrumentalização ocorreu nos dias 2 e 8 de maio de 2019 na CEI II. Como o prazo de entrega do material aos pais foi até o dia 10 de maio de 2019, esses pais tiveram o mesmo tempo de aplicabilidade, ou seja, 30 dias.

Visando um espaço de trocas coletivas de maneira rápida e efetiva, foi criado um grupo virtual em um aplicativo de celular (WhatsApp), sendo dividido entre educadores e pais de cada CEIs. Dessa forma, foi possível sanar as dúvidas que surgiram no decorrer da coleta de dados.

Em relação à devolução do material preenchido, foi realizado agendamento prévio com as duas CEIs e aplicada a entrevista com todos os participantes, buscando compreender as percepções dos educadores e dos pais a partir da utilização do fragmento do livro ASQ3 Atividades de Aprendizagem como recurso conjunto, que apoie o preenchimento do questionário ASQ-BR.

3.6.7. Coleta de dados

Os educadores e pais tiveram autonomia para inserir as atividades propostas no fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (versão traduzida) e preencher o questionário ASQ-3 em sua rotina. Sendo assim os dados foram coletados nas dependências das próprias CEIs, pelos

educadores envolvidos, em jornada normal de trabalho, e os pais em suas residências, dentro da rotina familiar. O tempo destinado à aplicação dos questionários foi de trinta dias, a contar a partir do dia 10 de maio e a devolução ocorreu gradualmente, dentro do prazo estabelecido. Todos os questionários foram entregues em envelopes etiquetados com o nome de cada criança. Dentro dos envelopes continha o termo de sigilo e confidencialidade assinado a avaliação da instrumentalização e o questionário preenchido ou não.

Já os dados relacionados à aplicabilidade dos instrumentos foram coletados nas dependências das próprias CEIs, através de uma entrevista semiestruturada. Sendo no CEI I nos dias 19 e 26 de junho de 2019, e no CEI II nos dias 18 e 27 de junho de 2019. O processo de entrevista se estendeu até 14 de agosto, devido ao período de férias escolares, a incompatibilidade de horário e difícil contato direto com quatro pais. Por consequência desses fatores, duas entrevistas foram realizadas por meio de ligação telefônica, nos dias 12 e 13 de agosto de acordo com a disponibilidade de cada pai. Duas famílias não realizaram a entrevista.

O tempo de duração da entrevista não foi previamente determinado pela pesquisadora, deixando livre demanda dos participantes. No intuito de acolher as vivências e compreender o processo de aplicabilidade dos instrumentos, a pesquisadora realizou as entrevistas de maneira individual.

A entrevista foi realizada por meio do roteiro semiestruturado, que contém quatro blocos de questões, como descrito anteriormente, sendo eles: socioeconômico, sobre o desenvolvimento infantil, sobre o material do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) e sobre a aplicabilidade dos instrumentos, totalizando 26 questões. O tempo médio de duração da aplicação das entrevistas foi de, aproximadamente, 15 minutos. As entrevistas foram gravadas, do início ao fim, por um gravador de áudio de celular e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora.

3.6.8. Sistematização dos dados

Os dados foram sistematizados pela pesquisadora ao longo dos meses de julho e agosto de 2019, utilizando o programa de geração de planilhas eletrônicas Excel. A pesquisadora transcreveu e analisou os conteúdos do roteiro de entrevistas semiestruturadas a partir da análise de conteúdo de Bardin.

Para Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sendo assim, a análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009).

3.6.9. Análise dos dados

A análise qualitativa sobre as percepções dos educadores e dos pais a partir da utilização do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) como recurso conjunto, que apoie o preenchimento do questionário ASQ-BR, foi realizada por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Como a autora indica, a utilização da análise de conteúdo ocorreu em três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura 3: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Figura 3- Esquema de Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

A pré-análise é a fase de organização. Nela estabeleceu-se um esquema de trabalho preciso, com procedimentos bem definidos. Envolveu a leitura “flutuante”, ou seja, foi feito um primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise, bem como a formulação das hipóteses e objetivos. As entrevistas foram transcritas e a sua junção constituiu o corpus da

pesquisa, obedecendo às regras de exaustividade (esgotamento da totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

A segunda etapa foi de exploração do material, ou seja, diz respeito à codificação do material e na definição de categorias de análise e a identificação das unidades de registro. Bardin (2006) afirma que a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. A construção das categorias foi feita de acordo com os blocos pré-determinados do roteiro de entrevista semiestruturado, dando origem a três grandes blocos: (I) desenvolvimento infantil; (II) material do *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*; e (III) a aplicabilidade do fragmento do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje* em conjunto com instrumento de rastreio e monitoramento (ASQ-BR). Dentro disso, em cada bloco foram elencadas as subcategorias.

A terceira e última etapa se constitui no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise. Bardin (2006) fala das interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Após realizar essas etapas, é encerrado o processo de Análise de Conteúdo.

4 RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados do presente estudo, os quais estão organizados em duas seções:

- ✓ Tradução e adaptação transcultural do fragmento do livro *ASQ-3Actividades de Aprendizaje* espanhol para o português-BR
- ✓ Perspectiva dos educadores e dos pais sobre o uso do fragmento do livro *ASQ-3Actividades de Aprendizagem* (português-BR) em conjunto como um recurso que apoia o preenchimento do questionário ASQ-BR.

4.1. Tradução do fragmento do livro *ASQ- 3 Actividades de Aprendizaje* (espanhol – português-BR)

Apresenta-se a seguir o processo de tradução do fragmento do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*, da versão em espanhol para português-BR.

4.1.1. Tradução inicial

Após as traduções dos experts, os resultados das discrepâncias entre as duas traduções iniciais foram tabulados, como vemos abaixo.

Tabela 1 – Tradução feita por experts em espanhol

Original	T1	T2
Niño/niña	Filho/filha	Criança
Animal de peluche	Bicho de pelúcia	Bichinho de pelúcia
“ahora usa palabras”	Ele ou ela	Já
Una y otra vez	Uma e outra vez	De vez em quando
Ojitos	Olhos	Olhinhos
Sabe seguir instrucciones simples y le fascina leer libros	Com facilidade segue instruções simples e adora ler livros	Sabe seguir instruções simples e fica fascinada ao ler livros
Pídale a todos los miembros de la familia que cuenten lo que les sucedió durante el día a la hora de la cena.	Peça a todos os membros da família para compartilhar o que aconteceu com eles durante o dia.	Na hora da janta, peça a todos os membros da família que contem o que lhes aconteceu durante o dia
Hágale saber que está cuidando muy bien a su bebé	Deixe-a saber que ela está cuidando bem do seu bebê	Faça com que ela saiba que está cuidando muito bem do seu bebê
Aparatos electrónicos, y póngase a escuchar los sonidos	Dispositivos eletrônicos e ouça com seu filho os sons	Eletrônicos e concentre-se com a criança em escutar os sons
Vigile	Observe	Vigie
Sea el ejemplo y cópiela usted	Ser o exemplo e você imitá-lo	Você seguirá seus movimentos

Brinquen por encima de las grietas que haya en la acerca	Saltem sobre as rachaduras que há na calçada	Brinquem de pular por cima das rachaduras que possam haver na calçada
Palitos	Varas	Gravetos
Un bote de basura limpio	Uma lata de lixo limpa	Um balde de lixo
Y subirlo en su pie	E subi-lo em seu pé.	E fazer com que ela suba sobre seus pés
Ensarte conchitas, macarrones, orejitas, u otro tipo de pasta para sopa seca para hacer un collar	Insira em uma corda pequenas conchas ou pedras para fazer um colar.	Passe uma linha ou cordão pelo buraco de conchinhas, de macarrões ou outro tipo de massa seca para sopa para formar um colar
Asegúrese de darle in cordón con extremos duros	Certifique-se de que a corda tenha as extremidades duras	Tenha certeza de oferecer à criança um cordão com extremos duros
Trace líneas en una hoja de papel hacia arriba y hacia abajo y de un lado al otro	Desenhe linhas em uma folha de papel para cima e para baixo e de um lado para o outro.	Uma folha de papel, trace linhas de cima até embaixo e de um lado ao outro
Bebé lo quiera mucho	Bebê o ama muito	Gosta muito dela
! Tenga una esponja en servilletas a la mano!	Sempre é bom ter guardanapos na mão!	Tenha uma esponja e guardanapos à disposição!
Recuérdede	Lembre-o:	Lembre a criança
Puede	Pode	Pode-se
También le puede pedir que acomode los zapatos y las botas donde se deben guardar, y usted puede ayudarla a que lis acomode por pares.	Peça-lhe para colocar os sapatos e botas onde eles devem ser armazenados. Pode ajudá-lo a organizar em pares.	Você também pode pedir-lhes que organizem os sapatos no lugar correto, e você pode ajudá-los a organizar os pares.
Para que se divierta más.	Para que fique mais divertido	Para que eles se divirtam enquanto constroem
? Lo puedes encontrar?	Pode	Consegue
Pude pedirle que haga cosas chistosas también	Pode-lhe pedir para fazer coisas engraçadas como	Você também pode lhe pedir que faça coisas engraçadas
Por ejemplo para ensartar cuentas o para ensamblar una cosa con otra.	Por exemplo, para inserir ou encaixar objetos	Por exemplo para passar peças por um barbante para conectá-las
Armar rompecabezas	Armar quebra-cabeças	Montar quebra-cabeças

Baloncesto	Globo	Balão
Cuando salgan afuera a jugar	Quando estiverem em um espaço externo brincando	Quando saírem para brincar fora de casa
Meter	Colocar	Chutar
Burbujas	Borbulhas	Bola de sabão
Los juegos de la imaginación	Os jogos de imaginação	As brincadeiras de imaginar
Párela o siéntala enfrente de un espejo.	Coloque-a na frente de um espelho	Coloque-a em pé ou sentada em frente a um espelho
Juego	Jogo	Brincadeira
Imitación cuando vayan en el coche o en el autobús.	Quando ele entra no carro ou no ônibus	Enquanto estiverem no carro ou no ônibus
Y procurarse mucho de lo que necesita por sí misma	Obter muito do que precisa por si só	Encontrar sozinha muitas das coisas de que precisa
Ayudarla	Lhe ajudar	Ajudar você
Cuando haya hecho algo por sí misma	Quando fizer algo por si mesma.	Quando tenha feito algo sozinha, sem ajuda
!Mírate!	Olhe para você	Olha
Saque	Tire	Pegue
Junte prendas para hombres también	Junte também roupas de homem	Coloque peças masculinas e femininas

Observa-se que algumas discrepâncias nas traduções são sutis, tratando-se de adaptação frasal e ou de termos, adaptação e neutralização de gênero e palavras passadas para o diminutivo, ou seja, trata-se especificamente da gramática, outras aconteceram por adição ou supressão de termos em comparação ao original e discrepância devidas a escolha das palavras, por exemplo: “Junte também roupas de homem” e “Coloque peças masculinas e femininas”.

4.1.2. Síntese de tradução

Na versão síntese todos os itens foram avaliados em relação à pertinência e adequação dos termos utilizados, houve um consenso entre os tradutores, como alguns exemplos ilustrados pela Tabela 2.

Tabela 2 – Versão Síntese Traduzida

Original	T1	T2	VST
Niño/niña	Filho/filha	Criança	Criança
Animal de peluche	Bicho de pelúcia	Bichinho de pelúcia	Bichinho de pelúcia
Una y otra vez	Uma e outra vez	De vez em quando	De vez em quando
Ojitos	Olhos	Olhinhos	Olhinhos
Pídale a todos los miembros de la familia que cuenten lo que les sucedió durante el día a la hora de la cena.	Peça a todos os membros da família para compartilhar o que aconteceu com eles durante o dia.	Na hora da janta, peça a todos os membros da família que contem o que lhes aconteceu durante o dia.	Peça para um adulto compartilhar o que aconteceu no seu dia.
Hágale saber que está cuidando muy bien a su bebé	Deixe-a saber que ela está cuidando bem do seu bebê	Faça com que ela saiba que está cuidando muito bem do seu bebê	Faça com que ela saiba que está cuidando muito bem do seu bebê
Vigile	Observe	Vigie	Observe
Brinquen por encima de las grietas que haya en la acerca	Saltem sobre as rachaduras que há na calçada	Brinquem de pular por cima das rachaduras que possam haver na calçada	Brinquem de pular sobre as rachaduras que há na calçada
Palitos	Varas	Gravetos	Gravetos
Un bote de basura limpio	Uma lata de lixo limpa	Um balde de lixo	Uma lata de lixo limpa
Y subirlo en su pie	E subi-lo em seu pé.	E fazer com que ela suba sobre seus pés	E fazer com que ela suba sobre seus pés
Ensarte conchitas, macarrones, orejitas, u otro tipo de pasta	Insira em uma corda pequenas conchas ou	Passe uma linha ou cordão pelo buraco de conchinhas, de	Insira em uma corda pequenas conchinhas

para sopa seca para hacer un collar	pedras para fazer um colar.	macarrões ou outro tipo de massa seca para sopa para formar um colar.	ou pedras para fazer um colar.
Después tomen turnos, primero dibuja usted y el niño copia.	Depois, podem ir revezando.	Depois, revezem, primeiro você desenha e a criança copia	Revezem, primeiro você desenha e a criança copia, e em seguida a criança desenha e você copia
Tazón	Tigela	Vasilha	Vasilha
Armar rompecabezas	Armar quebra-cabeças	Montar quebra-cabeças	Montar quebra-cabeças
Baloncesto	Globo	Balão	Balão
Meter	Colocar	Chutar	Chutar
Burbujas	Borbulhas	Bola de sabão	Bola de sabão
Juego	Jogo	Brincadeira	Brincadeira
!Mírate!	Olhe para você	Olha	Olhe para você
Junte prendas para hombres también	Junte também roupas de homem	Coloque peças masculinas e femininas	Coloque peças masculinas e femininas

Os tradutores também concordaram em excluir palavras, termos e materiais que não fizessem parte da linguagem habitual brasileira, como por exemplo: gangorrear-se, polegadas, molde para fazer panquecas. Além de concordarem na neutralização de gênero, ou seja, ao invés de filho (a), constar como criança, atividades destinadas ao pai, ser reformulada, para que seja feita também com a mãe: “Eu sou o pai/mãe” e por fim incluir diminutivos nas palavras, aproximando assim a fala da população a que o livro se destina, “trenzinho, caminhãozinho, ursinho, olhinhos”, dentre outros.

Após a consolidação da VST, foi realizada a retroversão, ou seja, português-BR para espanhol, por mais dois tradutores, buscando evitar erros, inconsistências na tradução e distanciamento da versão original.

A junção das RT1 e RT2 foi feita pelas coordenadoras de pesquisa, seguindo as recomendações feitas por Koller et al. (2012) para o processo de reconciliação das duas traduções. Após mesclar A e B com modificações / adições, com B adaptado para A; foi criada a versão RT1-

2. Ressalta-se que foi adotada neste estudo a opção de reconciliação de número 8 apresentada por Koller et. al., (2012). Os autores dispõem nove opções para realizar a tradução reconciliada e seguir para o estágio de retrotradução: 1) Escolher e encaminhar a tradução “A” como está, isto é, sem modificações; 2) Escolher e encaminhar a tradução “B” como está; 3) Utilizar A com pequenas modificações; 4) Utilizar B com pequenas modificações; 5) Mesclar A e B como são, com A adaptado para B; 6. Mesclar A e B como elas são, com B adaptado para A; 7) mesclar A e B com modificações / adições, com A adaptado para B; 8) mesclar A e B com modificações / adições, com B adaptado para A; 9) preparar uma tradução completamente nova (KOLLER et al., 2012).

Dessa forma, a RT1-2 consolidou a quarta etapa e foi encaminhada para um painel de peritos, que indagou sobre concordância do tempo verbal e ortografia, para melhor compreensão dos leitores e evitando interpretação errônea.

Tabela 3 – Retrotradução

VTS	RT1	RT2	RT12	Original
Criança	niño	niño/a	niño/a	Niño/niña
Bichinho de pelúcia	animalito de peluche	animal de peluche	animal de peluche	Animal de peluche
De vez em quando	de vez en cuando	ocasionalmente	de vez en cuando	Una y otra vez
Olhinhos	ojitos	Ojos	ojitos	Ojitos
Peça para um adulto compartilhar o que aconteceu no seu dia.	Pida a un adulto compartir lo que sucedió en su día.	Pídele a un adulto de compartir lo que sucedió en su día	Pídele a un adulto de compartir lo que sucedió en su día	Pídale a todos los miembros de la familia que cuenten lo que les sucedió durante el día a la hora de la cena.
Faça com que ela saiba que está cuidando muito bem do seu bebê	Haz que ella sepa que ella está cuidando muy bien a tu bebé	Haz que él/ella sepa que está cuidando muy bien de su bebé.	Haz que él/ella sepa que está cuidando muy bien de su bebé.	Hágale saber que está cuidando muy bien a su bebé
Observe	Observe	Observe	Observe	Vigile
Brinquem de pular sobre as rachaduras que há na calçada	Jugar de saltar sobre lasgrietas que hayenlacalle	Salta sobre una línea dibujada con tiza, o en una grieta en la acera	Jugar de saltar sobre lasgrietas que hayenlacalle	Brinquen por encima de las grietas que haya en la acerca

Gravetos	gravetos	pedazos de madera	gravetos	Palitos
Uma lata de lixo limpa	lata de basura limpia	un zafacón limpio	lata de basura limpia	Un bote de basura limpio
E fazer com que ela suba sobre seus pés	hacer que suba sobre sus pies	hacer que suba sobre sus pies	hacer que suba sobre sus pies	Y subirlo en su pie
Insira em uma corda pequenas conchinhas ou pedras para fazer um colar.	Inserte en una cuerda caracoles o piedras para hacer un collar	Inserte en un hilo conchas pequeñas o piedras para hacer un collar	Inserte en un hilo conchas pequeñas o piedras para hacer un collar	Ensarte conchitas, macarrones, orejitas, u otro tipo de pasta para sopa seca para hacer un collar
Revezem, primeiro você desenha e a criança copia, e em seguida a criança desenha e você copia	Después, cambie, primero usted dibuja y el niño copia, y luego el niño dibuja y usted copia.	Después, cambien, primero tu dibujas y el niño/la niña copia, y luego el niño/la niña dibuja y tu copias.	Después, cambie, primero usted dibuja y el niño copia, y luego el niño dibuja y usted copia.	Después tomen turnos, primero dibuja usted y el niño copia.
Vasilha	vasija	Vasija	vasija	Tazón
Montar quebra-cabeças	armar rompecabezas	armar rompecabezas	armar rompecabezas	Armar rompecabezas
Balão				Baloncesto
Chutar	patear	Patear	patear	Meter
Bola de sabão	burbujas de jabón	burbujas de jabón	burbujas de jabón	Burbujas
Brincadeira*	juego	Juego	juego	Juego
Olhe para você	mire	Mire	mire	!Mírate!
Coloque peças masculinas e femininas	Coloque piezas masculinas y femeninas	Coloca piezas masculinas y femeninas	Coloca piezas masculinas y femeninas	Junte prendas para hombres también

O processo de adaptação e tradução seguiu grande parte das etapas previstas pelas diretrizes internacionais reconhecidas. Aversão final do fragmento do livro foi enviada às autoras por endereço eletrônico, juntamente com relatório com descrição de cada etapa e resultado final com todas as etapas descritas e a versão final do instrumento, que aprovaram e ressaltaram a utilização: “ASQ®-3 *Actividades de aprendizaje, Twombly & Fink. © 2013 and Portuguese translation/tradução portuguesa© 2019 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Translated with permission of the publisher. / Traduzido com permissão do autor*” ao final de cada página.

Figura 4 - Permissão das autoras



ASQ®-3 Actividades de aprendizaje, Twombly & Fink. © 2013 and Portuguese translation/tradução portuguesa© 2019 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Translated with permission of the publisher./ traduzido com permissão do autor

4.2. Perspectiva dos educadores e dos pais sobre o uso do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) em conjunto com ASQ-BR

Nesta seção encontram-se descritos os resultados referentes às 24 entrevistas semiestruturadas aplicadas, sete aos educadores e dezessete aos pais, com finalidade de compreender as suas percepções em relação ao DI, o material e aplicabilidade do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) como recurso conjunto, que apoie o preenchimento do questionário ASQ-BR, a partir da sua utilização no contexto escolar.

Com finalidade de assegurar o sigilo dos participantes, os nomes dos educadores foram substituídos pelos códigos de E1 a E7. Os nomes dos pais foram substituídos pelos códigos de F1 a F17.

O quadro 3 apresenta a caracterização da amostra obtida nesse estudo.

Quadro 3 - Caracterização da amostra

EDUCADORAS	PAIS
7 educadoras participantes Todas do sexo feminino	17 entrevistas realizadas 14 mães / 02 pais / 01 casal
Média de idade: 37,14 anos	Média de idade: 30,2 anos
Nível de Escolaridade: Todas possuem ensino superior completo *A média de tempo de trabalho com educação infantil é de 2 anos e 9 meses	Nível de escolaridade: 08 superior completo / 03 superior incompleto / 05 médio completo / 01 fundamental incompleto
Renda Familiar Predominante: De 4 a 10 salários mínimos (R\$ 3.816,00 e R\$9.540,00)	Renda Familiar Predominante: De 2 a 4 salários mínimos (R\$ 1.908,00 e R\$ 3.816,00)

Apesar da variação da renda familiar, não foi constatada nenhuma relação com o nível de escolaridade, no presente estudo.

Em relação à função de cuidador principal da criança, um dos entrevistados inseriu outros familiares, por exemplo, a avó; outro entrevistado relatou sobre a guarda compartilhada; e um trouxe o marido como sendo também o cuidador principal. Todas as educadoras relataram ser a educadora principal da criança.

I. Primeiro bloco de questões: compreensão do DI

Todas as educadoras e pais consideram relevante realizar o monitoramento do DI. As educadoras pautando-se na importância da educação continuada como espaço que fomente a

reflexão sobre a prática educacional. E os pais pautados na perspectiva sobre o desenvolvimento típico e atípico, bem como os marcos do desenvolvimento.

E7: “Os pais não têm muita noção, do que eles precisam fazer em casa fase do desenvolvimento, então, às vezes os pais acham que está normal e não está, deveria ter mais estimulações, como os pais poderiam influenciar nisso. E no contexto educacional também, acompanhar para poder intervir e incentivar e desenvolver(...) inclusive é umas das pautas que a gente colocou para o HTPC, (...) mais sobre desenvolvimento, principalmente motor das crianças, pra gente saber atividades para trabalhar. ”

E6: “Muito relevante dentro das particularidades, quando a gente consegue observar a criança, a gente consegue ver o desenvolvimento, fazer atividades montar as estratégias pra que cada vez elas avancem mais. (...) Professor tem de estar sempre em formação, tudo muda, as tecnologias, o jeito, as estratégias, então têm de sempre estar em formação. ”

E5: “Sim, para poder talvez verificar se tiver alguma situação para ser trabalhada mais afundo, algum estímulo é bem bacana pra gente poder observar isso (...)A gente tem sempre que estar procurando novas fontes e novas informações pra melhorar o trabalho em sala de aula”

F1: “Principalmente porque a família ta tanto com a criança, num consegue perceber que tem algum tipo de atraso, algum tipo de coisa que esteja fora do normal. ”

F3: “Pra saber como ele ta desenvolvendo, se ele não ta ficando atrasado.”

F5: “Eu acredito por conta das etapas do desenvolvimento mesmo, às vezes enquanto mãe mesmo, não percebe alguma coisa que esteja fora do correto, seja motor, seja psíquico, todos esses aspectos. Então com o acompanhamento, consigo descobrir coisas com antecipação, para entrar com intervenções mais rápidas. ”

F8: “Para saber se ta tendo um bom desenvolvimento ou tendo algum atraso. ”

F10: “Porque se você não monitora o desenvolvimento deles, eles não vão pra frente. ”

F13: “A criança aprende muito mais, a gente pode reforçar algumas práticas que a gente desenvolve com a criança principalmente nessa fase do desenvolvimento, e depois, também é fundamental o acompanhamento da família. ”

As educadoras, salientaram a necessidade de estratégias de trabalho e materiais que norteiem as práticas pedagógicas, enquanto os pais relatam sentir necessidade de se informar sobre desenvolvimento típico e atípico bem como os marcos do desenvolvimento.

E2: “Sobre a fala. Porque os pais cobram bastante a gente em relação à oralidade. E também em relação também a psicomotricidade. ”

E3: “O que é mais interessante trabalhar, o individual que você tem mais respostas no desenvolvimento, ou é em relação ao coletivo ou pequenos grupos, duplas. ”

E4: “Eu sinto falta de perceber... Porque às vezes a gente vê alguma coisa e percebe que não é o normal, o típico e eu queria ter mais elementos pra entender se a minha percepção ela é real ou não e também o que eu posso fazer pra desenvolver aquilo que eu acho que está em debilidade. ”

E5: “Eu acho que em relação às atividades (...) a parte mais teórica para que poder diagnosticar algumas outras coisas. ”

E6: “Informações pertinentes pra idade na faixa etária que a gente trabalha. ”

E7: “Seria interessante uma tabela, o que seria interessante essa criança fazer até tantos meses, que nem nesse que a gente fez, o que está dentro e fora do esperado, quais atividades são interessantes fazer na fase que ele está de realizar. ”

F2: “Sim, de saber se tem algum problema de fala, comunicação, motor. ”

F8: “Sim, (...) Pelo que eu vi da A. ela tem muita dificuldade pra falar. ”

F9 “Eu to tentando tirar ele das fraldas, só que ta meio difícil (...) a fala também, nós mesmo já reparamos (...)”

F13: “Sim, porque eu também sou profissional da educação, e se eu (mãe) não tiver estudando eu não consigo trabalhar (...) uma questão que me preocupa é a alimentação. ”

A partir das necessidades de se informar sobre o DI no contexto educacional e familiar, e trazendo a reflexão para o atual cenário mundial, com acessos cada vez mais rápidos às informações, as educadoras apontaram diversos meios de acessos às essas informações, sendo que cada uma exemplificou com mais de duas opções os meios de acessos. Dessa forma, a frequência das respostas foi categorizada e quatro blocos (pessoalmente, internet, celular e materiais impressos), como vemos na tabela 4.

Tabela 4 – Meios de acesso a informações na perspectiva das educadoras

Pessoalmente	Internet	Celular (Aplicativos)	Materiais impressos
<i>Momentos de HTPC</i>	<i>Portal</i>	<i>WhatsApp</i>	<i>Livros</i>
<i>Cursos de formação</i>	<i>E-mail</i>	<i>Vídeos (Youtube)</i>	<i>Acervo da escola</i>
	<i>Sites</i>		<i>E4: “Gosto de papel, de ter o instrumento na mão pra sempre verificar”</i>

Com exceção dos materiais impressos, que não apareceram no discurso dos pais, devido às diversas exemplificações e à frequência, as respostas foram categorizadas em três blocos (pessoalmente, internet e celular), como vemos na tabela 5.

Tabela 5 – Meios de acesso a informações na perspectiva dos pais

Pessoalmente	Internet	Celular (Aplicativos)
<i>Escola</i>	<i>Portal</i>	<i>WhatsApp</i>
<i>Cursos de formações</i>	<i>E-mail</i>	<i>Vídeos (Youtube)</i>
<i>Contato com outros profissionais (especialistas)</i>	<i>Sites</i>	

II. Segundo bloco de questões: Material do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR)

Ressalta-se que, dos dezenove pais participantes, sete não conseguiram realizar a aplicação dos instrumentos durante o período acordado, sendo a rotina a principal justificativa para não aplicabilidade.

F7: Quando eu recebi esse material, e eu deixei com a mãe do A. e daí a gente não conversou sobre ela não fez a aplicação e eu também não peguei para fazer.

F10: “Eu tenho um bebezinho de 11 meses, que tem várias crises de bronquite, e foi bem nesse mês que atacou e eu não consegui fazer nada, porque daí ele só queria eu, bebê geralmente só quer a mãe, daí também tem a casa, o trabalho, infelizmente eu não consegui fazer nenhuma atividade.”

F13: “Eu comecei a fazer, e entendi que deveria ter uma regularidade, e essa regularidade eu não conseguia daí eu começava e parava, então acabei não finalizando. ”

F14: “A correria do dia a dia, ele chega da escola, daí tem que fazer janta e ai não fiz.

F15: “Eu to trabalhando em casa no dia a dia, até final de semana eu fui trabalhar, meu marido não tem paciência e ele não ajuda, não tenho tempo eu vejo a menina mais de sábado, às vezes quando eu não vou trabalhar, meu menino não adianta, minha mãe tem 76 anos coitada faz o que pode”

Dois dos sete pais que não realizaram a aplicação dos instrumentos também não responderam à entrevista durante o período de coleta. Portanto, os itens do segundo bloco foram analisados na perspectiva de sete educadoras e 12 pais entrevistados.

Em relação à clareza, objetividade da linguagem do fragmento do livro e a relevância nos contextos educacional e familiar, houve um consenso entre os participantes. Contudo, por tratar-se de questões objetivas, os entrevistados não apresentaram outras justificativas.

E5: “Algumas orientações nós já fazíamos dentro da sala de aula, só mudou um pouco o olhar na hora de responder o questionário então foi bem interessante porque caminha junto com as propostas que a gente já tem em sala.”

E4: “Toda ferramenta é bem-vinda, ajuda a gente a sistematizar a coisa.”

A proposta era de que as atividades do fragmento do livro fossem inseridas nas rotinas escolares e familiares. Dessa forma, apenas uma família entrevistada apontou dificuldades para inseri-las em sua rotina familiar, como vemos no discurso abaixo.

F2: “Mais ou menos. Eu fiquei com mais dificuldade porque eu tenho uma menorzinha em casa, que ta o tempo todo comigo, então quando eu ia fazer com a L., ela tava junto comigo e queria fazer também, então eu tive mais dificuldade por causa disso”

F3: “Eram coisas que a gente fazia, mas nem percebia. ”

*F4: Eu não consegui fazer todos os dias, mas eu fazia uma vez por semana ou nos finais de semana. E não foi coisa que atrapalhou, foi mais um benefício, porque eu tirei mais tempo para brincar com ela, do que quando eu não tava fazendo a pesquisa (**emoção da mãe**³). Agora toda semana eu levo ela no parquinho, brinco com ela, então foi bem interessante.*

F6: R: Sim, consegui fazer dentro da minha rotina, quanto mais ele fazia mais ele queria fazer

F8: Foi tranquilo. Não teve muita mudança de hábito, a gente já fazia a maioria das coisas com ela, a gente só refez sem dar tantas dicas para ver se ela conseguia fazer sozinha.

No que se refere à inserção das atividades propostas pelo fragmento do livro na rotina escolar, todas as educadoras concordaram que são cabíveis e consideraram o material flexível e adaptável. Sendo atividades adequadas à faixa etária da criança, a divisão por intervalos faz diferença durante a aplicabilidade na rotina escolar, uma vez que na mesma sala de aula existem crianças com intervalos de idades diferentes, conseqüentemente, com habilidades nas áreas do

³Grifo da autora

desenvolvimento distintas e que, muitas vezes, não são notadas no dia a dia. Contudo, salientam a dificuldade de trabalhar no coletivo.

E2: “Foi tudo tranquilo, muita coisa a gente já faz na rotina, não é uma atividade programada e por aí já dá pra observar mesmo, não precisou falar que vou ter de sair da minha programação normal pra aplicar isso porque é totalmente diferente.”

E4: “Dá pra aplicar no contexto de sala, tem muitas ideias que com certeza dá pra aplicar, mas talvez a gente teria de trabalhar com grupos menores não dá pra fazer com a sala toda de uma vez.”

E5: “Na mesma sala tem uma diferença sim no desenvolvimento deles, talvez no dia a dia acabe passe despercebido a gente fala assim: a M... não consegue fazer isso, mas é porque ela tem alguns meses de diferença do J... e essas atividades são bacanas pra gente poder repensar isso na nossa prática.”

E7: “Usei atividades dentro das temáticas que eu estava trabalhando, no acolhimento eu sempre coloco diferentes desafios. Daí eu coloquei como desafios”

Uma vez que a rotina escolar é ampla e composta por diferentes atividades ao longo do dia, o fragmento do livro, segundo as educadoras, contempla todas atividades da rotina escolar. Porém, destaca-se novamente a questão de trabalhar coletivo/individual em relação professor-alunos.

Quanto à rotina familiar, três famílias entrevistadas elencaram algumas atividades que não compunham o fragmento do livro.

E3: “Sim. Mas é por conta de um espaço curto de tempo. Nesse caso foi trabalhado somente o individual, então o aspecto social fica a desejar.”

E5: “Não - De maneira geral ele contemplou tudo (...) não deixou a desejar em nada”

F3: “não tinha nada de panelas no livro”

F6: “Jogar bola dentro de casa, bolinha de sabão”

F12: “Atividades que envolvam a leitura, nós temos esse hábito em casa”

Para a realização das atividades propostas pelo fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), eram necessários materiais que, segundo todos os entrevistados, eram de fácil acesso, sem a necessidade de investimento financeiro para compras de materiais, brinquedos ou recursos. Ressalta-se que, apesar da estruturação física das CEIs serem distintas, ambas tinham fácil acesso aos materiais, uma vez que muitos deles são de uso diário da própria faixa etária da criança no contexto escolar.

E2: “Sim, a sugestão estava lá o que não tinha na escola dava pra adaptar com alguma coisa parecida. ”

E4: “Sim, pra nós da escola, talvez outras escolas não”

E5: “Sim, bem tranquilo tudo que a gente tem em sala, e o que não tem são fáceis de conseguir.

F4: “Eu não precisei comprar nada, caixa de leite, tinha tudo lá. ”

Com o passar dos anos, algumas brincadeiras deixaram de existir, ou foram modificadas, enquanto outras foram sendo criadas. Pensando nisso, os participantes foram questionados se as atividades propostas pelo fragmento do livro são inovadoras. Três educadoras afirmaram que fazem essas atividades dentro da rotina de sala de aula, porém sem o embasamento teórico. E quatro educadoras consideraram as atividades totalmente inovadoras, devido ao pouco tempo de atuação profissional na educação infantil.

E1: “Muita coisa eu já fazia, não eram novidades, eu não sabia como aplicar e o porquê daquilo. Daí eu entendi melhor, o porquê eu estava fazendo aquilo. ”

E2: “Porque faz pouco tempo que eu estou na educação infantil, então pra mim é tudo muito novo ainda. ”

E5: “Algumas sim, outras eu já fazia, com olhar um pouco diferente, às vezes uma atividade que a gente considera simples que nem empilhar as caixas colocar uma ao lado da outra (...) gente pode perceber o quanto é importante pra eles isso e pra gente acaba passando batido”

Sabemos que o brincar no contexto familiar é tão importante quanto no contexto escolar, pois a casa também é um espaço de muita aprendizagem e a relação entre pais e criança favorece o desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Contudo, entendemos que muitas vezes os pais não possuem um repertório amplo de brincadeiras. Diante disso, oito pais entrevistados consideraram as atividades inovadoras e que a partir delas novas possibilidades de brincadeiras foram criadas.

F1: “Às vezes a gente brincava de outra forma então abriu um leque de brincadeiras.”

F2: “Tinham várias coisas, a da caixa de fantasias, de colocar várias roupas, ela adorou assim, colocar tudo, colocar o sapato, roupa, maquiagem, tudo, ela gostou bastante”

F4: “Sim, como o colarzinho, cordão barbante com macarrão. Era coisa que eu nunca tinha pensado em fazer. Foi muito engraçado e divertido.”

F5: “Sim (...) a forma e a dinâmica que a gente conduziu foi diferente”

F6: “Quebra-cabeça, jogar bolinha com dedo... a gente nunca tinha feito.”

Como vimos, as atividades propostas no fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) para alguns entrevistados são inovadoras e para outros nem tanto. Entretanto, essas atividades possuem um nível de complexidade que na perspectiva de 14 entrevistados (cinco educadoras e nove pais) foi considerada fácil, tanto para aplicar a atividade com a criança, quanto para a criança realizar a atividade.

E4: “Fácil, muito coisas a gente consegue realizar bem, para a criança que eu apliquei foi muito simples, às vezes achei até que simples demais, mas é o perfil da criança, eu sei que tem outras crianças da minha sala que teriam muito mais dificuldade.”

E6: “Como foi adequado pra faixa etária foi no nível deles, não foi nem fácil nem difícil foi dentro do que eles conseguiam fazer.”

F4: “Sim, tudo muito fácil, não tinha um quebra cabeça que você tinha que montar, era só ir lá montar e brincar, não tive dificuldade nenhuma.”

F11: “Para mim fácil, no caso dela é mais a interação.”

A partir dos discursos dos pais e educadores, fica evidente que o livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) possui diversos elementos que, somados, o torna um excelente material.

Sendo assim, o livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) foi considerado por todos os entrevistados um recurso conjunto, que apoia o preenchimento do questionário ASQ-BR, evidenciando, assim, um dos propósitos do livro, segundo Twombly; Fink, (2016).

III. Terceiro bloco de questões: Aplicabilidade do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR)

Ressalta-se a unanimidade sobre o uso do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem ser um guia para o uso do instrumento ASQ-BR no contexto familiar⁴e sua utilização nas práticas cotidianas escolares.

E2: “Como material de apoio(...)eu acredito que ele é um complemento (...) trazendo uma ideia ou uma orientação de como desenvolver algumas atividades. ”

E3: “Como um complemento, os objetivos bateram com as propostas, que não fugiu das habilidades e das faixas etárias.”

E4: “Ele seria uma ótima ferramenta pra gente fazer nossos relatórios sobre as crianças. ”

E5: “As atividades eu poderia acrescentar dentro dos meus projetos sem problema nenhum. ”

E6: “Usaria, deixando claro que ele não seria como nenhum outro é, exclusividade. ”

Em relação a outras formas de aplicação do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem, ele foi desenvolvido para uso em conjunto com o instrumento ASQ-3, como vimos anteriormente. No estudo ele foi utilizado como um material que apoia a aplicação do questionário ASQ-BR. Diante disso, os entrevistados foram questionados se haveria outras formas de aplicação do fragmento do livro.

⁴Por ser uma questão objetiva, os pais não justificaram suas respostas.

No contexto familiar, apenas um pai, justificou não haver outras formas de aplicabilidade, pois as atividades propostas já são realizadas na rotina familiar. Os demais pais afirmam haver a flexibilidade do material e a diversificação da condução das atividades.

F1: “Sim. Da para aplicar as mesmas brincadeiras de outras formas”

F4: “Sim, na verdade elas formam um complemento”

F5: “Sim, Na própria dinâmica de você propor alguma coisa diferente pra ela, nas abordagens”

F6: “Sim, na minha rotina.”

F11: “Não, já são coisas que a gente usa no dia a dia mesmo, ”

Já no contexto escolar as respostas variaram de acordo com a interpretação de cada educadora. Contudo, elas demonstraram que o livro possibilita a ampliação do repertório de experiências e de possibilidades de atividades, além de nortear e embasar a prática pedagógica.

E1: “Sim. Que nem eu falei, eu usei com a turma toda, então eu posso aplicar e fazer atividades durante a semana com toda a turma. ”

E3: “Sim. Ele te dá uma possibilidade de acordo com aquele objetivo, você consegue ampliar seu repertorio de experiências com o mesmo objetivo. ”

E5: “Sim. É interessante pro nosso dia a dia em sala de aula, o livro aborda assuntos que a gente procura abordar diariamente coordenação, oralidade que faz parte da nossa rotina. ”

E6: “Sim. Ele é a teoria e depois os professores fazem as estratégias e colocam em pratica nas atividades normais. ”

E7: “Sim. A gente pegaria ideias para usar depois. ”

Ao participar desse estudo, os pais e educadores utilizaram dois instrumentos de pesquisa para coletar os dados, uma vez que o fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem

(português-BR) é um material que apoia o preenchimento do questionário ASQ-BR, ou seja, devem ser utilizados em conjunto. Contudo, sabemos que para aplicação de instrumentos requer uma apropriação do conteúdo do material e uma associação do saber e do fazer. Diante disso, os participantes foram questionados sobre o grau de dificuldade da utilização desses instrumentos em conjunto.

Quatro educadoras e 10 pais avaliaram de fácil aplicabilidade dos instrumentos em conjunto, como vemos nos discursos abaixo.

E4: “Fácil. Eu me organizei pra fazer, então na hora de aplicar foi muito simples porque eu já estava com a sala organizada, lidos materiais, escolhidos, quais experiências eu conseguiria dar mais ênfase dentro das opções que a gente tinha, exigem uma organização previa, mas foi tranquilo. ”

F5: “Fácil. O máximo foi à curiosidade dela de querer mexer nas folhas, mas nada que dispersasse ou atrapalhasse a aplicação. ”

F4: Fácil. A parte de preencher eu tive um pouquinho de dificuldade, porque tinha palavras que eu não conhecia (CRE⁵), mas o resto, o preenchimento das questões não foi difícil.

Muitas vezes a aplicabilidade de instrumentos em conjunto requer do aplicador estratégias e organização da rotina, de maneira individual. Cada participante teve a liberdade e a flexibilidade de adaptar ambos os instrumentos da melhor maneira possível, dentro das suas rotinas. Em razão disso, três educadoras e dois pais avaliaram o grau de dificuldade como mediano.

E5: “Médio. No meu caso eu li primeiro o questionário e fui para as atividades pra já ir direto às que eu precisaria fazer pra poder responder, eu não achei difícil (...) Eu não comecei a fazer nada sem antes conseguir entender como funcionava, ai fui rapidinho ”

F6: “Médio. Quando eu não conseguia em um dia, eu tentava em outro dia ”

F12: “Médio. Por conta da rotina, a nossa vida de mãe é muito corrida.

E2: “Médio. Se a gente planejar você consegue porque tem de ter um tempo pra organizar ”

⁵ CRE – sigla que compõe o cabeçalho do questionário ASQ-BR

Além do grau de dificuldade para aplicação de ambos os instrumentos, outro ponto relevante em relação a aplicabilidade, é o tempo de aplicação dos instrumentos. Importante ressaltar, novamente, que cada família e educadora tiveram a autonomia para realizar a aplicabilidade dos instrumentos, dentro de sua rotina, da melhor maneira possível. Sendo assim, o tempo considerado aqui se torna relativo. Dessa forma, três educadoras⁶ e seis pais entrevistados, avaliaram como sendo de rápida aplicabilidade.

F4: “Rápido. Era brincadeira de 10min a 15min, mas atividades foram rápidas. ”

F11: “Rápido. Eu fiz em vários dias, não por parte dela, mais por parte nossa. A atividade é rápida, só o tempo da gente que é bem curto. ”

F8: “Rápido. Lá em casa foi bem rápido a aplicação, porque ela já fez um e já tentamos brincar com outro, ela fez e já começamos com outra. ”

Três educadoras e cinco pais avaliaram a administração do tempo na aplicação dos instrumentos como mediana.

E6: “Médio. Elas não são demoradas, o que fez que demorasse um pouco mais é por conta da outra parte burocrática da escola, porque a gente tem outras coisas no caminho, mas as atividades eu não achei demoradas.”

F2: “Médio. Talvez eu precisaria de um pouco mais de tempo, por ter minha outra pequena.”

F6: “Médio. Eu dividi em dia, como era um questionário bastante grande, então eu dividi as atividades em cada dia, um pouco por dia.”

F12: “Médio. Eu preferi fazer um pouco a cada dia, até para não ficar maçante”

Um pai destacou a quantidade de questões do instrumento ASQ-BR, considerando um instrumento longo. Apenas uma educadora considerou demorado.

⁶Não houve justificativas das educadoras que consideraram rápido o tempo de aplicação.

E1: “Demorado. Eu conseguia melhor quando já tinha planejado para turma toda, mas tiveram algumas atividades que eu tive que fazer com ela sozinha, então eu achei mais difícil e demorado”

Ao final da entrevista foi aberto espaço para que todos os entrevistados contassem sobre o processo de participação na pesquisa. Dessa forma, apesar das dificuldades e receios iniciais, por ser a primeira experiência com ambos os instrumentos, todas as educadoras consideraram positiva a participação. E a partir dos discursos dos pais, fica evidente que o fragmento do livro trouxe contribuições relevantes acerca do desenvolvimento infantil para as famílias, que muitos pais passaram a enxergar a rotina familiar e as atividades que a compõem como espaços promotores de habilidades e capacidades para o DI. Também enxergam que, a partir das vivências dos jogos e brincadeiras, foram criados e ampliados os repertórios lúdicos da criança, demonstrando assim mais interesse em desenvolvê-los.

Ressalta-se que as educadoras receberam os questionários do ASQ-BR e foram orientadas a preencher somente crianças participantes. Contudo, as atividades propostas no fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR) puderam ser realizadas, de acordo com a organização de cada professor, com todas as crianças.

E1: “Foi bom todo esse processo, tudo que é novo acrescenta. Eu gostei de fazer, foi tranquilo, no começo eu pensei que não fosse conseguir, mas foi gostoso e muito bom fazer com ela e com a turma toda. ”

E2: “Eu achei assim: tive de parar sentar dar uma lida no material, eu percebi que muita coisa eu teria de dedicar aquilo exclusivamente pra criança (...) mas no geral eu gostei bastante, achei bem claro bem fácil de entender, são coisas possíveis (...) pra gente ajuda, mas a gente está sempre em contato com esse material de estudo, mas pros pais eles sempre questionam, mas o meu filho não está andando, não segura colher não está falando, acredito que até pra eles seja um instrumento que vai ajudar a desenvolver.”

E3: “Então, foram atividades que foram propostas, não fugiu muito do que a gente acaba vivenciando com eles aqui(...) Deu para ter uma ideia do que seria um trabalho completo, pois abrangem bastante ponto (...)”.

E4: “Assim, a gente sempre tem um complicador é que essa demanda vem dentro de um universo de outras demandas então sempre dá uma desorganizada no nosso trabalho, talvez seria legal em algum começo de semestre porque ai você chega as demandas chegam juntos e o pesquisador

chega junto com essa demanda, você já chega recebendo isso (...) talvez esse seja o único inconveniente dentro do que eu percebi, mas aí também é uma questão de desorganização”

E5: “O que mudou pra mim, foi a questão de comparar a criança que tem 27 com a de 33, por exemplo, a de 33 meses consegue colocar o casaco sozinho, consegue colocar o sapato sozinho e essa de 27 por vezes não, precisa de uma orientação então em relação a isso mudou sim. Mas, eu achei bem interessante, e a possibilidade de divulgar para as outras escolas, porque é um assunto bastante discutido em sala de aula, o desenvolvimento infantil, para os professores terem um norte, por exemplo, agora nós estamos fazendo o relatório, então seria bacana todos terem esse material para estudo, inclusive às outras escolas. ”

E6: “Só acho uma pena que depois a gente não dê continuidade, seria muito legal se no final do ano fizesse tudo isso de novo e visse a diferença, (...) às vezes nós fazemos relatórios específicos das crianças, mas quando você tem um roteiro você consegue visualizar melhor (...)”.

E7: “Eu gostei da experiência, como foi a primeira vez, lógico que teve uma dificuldade para entender os estudos que a gente fez, mas eu gostaria de ter todos os desenvolvimentos esperados para usar em outras turmas. ”

F1: “Só crítica boa, de somar mesmo com a gente para tá melhorando o jeito de enxergar a criança o desenvolvimento da criança. A maneira que eu olho o desenvolvimento da minha filha mudou a partir da utilização das brincadeiras

F2: “Achei que ela foi muito bem, gostou muito das brincadeiras, com atenção e interessada, meu olhar mudou em relação a ela. ”

F3: “Eu acho que eu tô observando mais, quando ele vai fazer alguma outra coisa, eu fico olhando para ver se ele consegue”

*F4: “Nesse processo eu aprendi que criança aprende mesmo brincando. E seria legal colocar isso nas rotinas dela (...) E foi um envolvimento tão meu e dela (**emoção da mãe**) a gente se aproximou mais até, foi bem gostoso. Serviu mesmo para aproximar mesmo eu e minha filha olha eu até me emociono, foi muito gostoso passar esse tempo com ela, foi mágico de verdade. ”*

F5: “você estava brincando, mas você estava com um olhar avaliativo, como será que ela vai desempenhar aquilo, era diferente do simples brincar, então acredito que para quem se dedica a fazer isso, faça do jeito que deve ser feito, é um trabalho que vem a construção, tem algo a mais.(...) Diferente do pegar as coisas para brincar, porque isso é a brincadeira por brincadeira, não que

para ela não fosse um contexto de brincar, mas é porque ali, tinha uma expectativa do novo, então era aquela “vai ser diferente”.

*F6: “Eu mudei bastante o jeito de olhar para ele, eu vi que era importante interagir com ele, pelo menos uma hora, duas horinhas, para brincar com ele, interagir sem celular, sem essas coisas eletrônicas. Ele mudou bastante, em relação a isso, ele gosta de brincar agora (**emoção da mãe**).*
”

F8: “Ela teve interesse em brincar com coisas que antes ela não tinha, a gente não teve ideia de apresentar para ela como brincadeira, agora ela quer brincar espontâneo, ela mesmo chama para brincar daquilo que a gente pegou do livro. ”

5 DISCUSSÃO

Apresentamos a discussão a partir dos blocos estabelecidos no roteiro de entrevista semiestruturado: (I) Desenvolvimento Infantil; (II) Material do ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR); (III) aplicabilidade do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), etapas de 24 a 36 meses, em conjunto com instrumento de rastreio e monitoramento ASQ-BR.

Em relação ao Desenvolvimento Infantil, apesar de todos os participantes considerarem relevante a realização do monitoramento do DI nos contextos naturais da criança, ainda se faz muito presente no discurso, tanto das educadoras quanto dos pais, a busca de ferramentas que apoiem/ embasem realização.

Embora não havendo muitos instrumentos padronizados que auxiliem os profissionais e familiares, o principal deles que tem sido utilizado no Brasil para acompanhamento infantil no contexto da saúde, especificamente da atenção básica, é a Caderneta de Saúde da Criança (CSC). Criada em 2005, pelo Ministério da Saúde, é um documento de acompanhamento do crescimento e DI, para crianças de 0 a 9 anos de idade, que oferece às famílias informações e orientações acerca dos cuidados necessários a essa etapa do desenvolvimento, e aos profissionais da saúde uma ficha de registro de dados concernentes ao crescimento e desenvolvimento de cada criança (ZEPPONE, VOLPON, DEL CIAMPO, 2012).

Silva e Gaiva (2016) em seu estudo analisou o conhecimento científico produzido sobre o CSC como instrumento de vigilância à saúde infantil e constatou que ainda são poucas as publicações que tratam do tema. A maioria delas dá ênfase ao seu preenchimento, sem deter o olhar na utilização desse instrumento na perspectiva dos profissionais. Outro ponto relevante em relação à CSC é que ela não estabelece um protocolo de seguimento para os profissionais de saúde diante do atraso no desenvolvimento, por exemplo.

Apesar de a CSC ser um instrumento fundamental e indispensável para o acompanhamento infantil e da maioria das crianças possui-la, Lima et al. (2016) ressaltam que a função de orientar os pais sobre as informações da caderneta é um exercício fundamental para a promoção da saúde, visto que o profissional de saúde pode estabelecer um diálogo com a família a respeito de como eles podem, durante os cuidados diários com a criança, estimular seus filhos e participar do seu crescimento e desenvolvimento. Porém, De Almeida et al. (2016) trazem que

a CSC tem auxiliado pouco o monitoramento e o diálogo entre os serviços e as famílias, uma vez que as informações ali contidas se encontram, muitas vezes, incorretas e/ou incompletas. Fazendo- e necessário o preenchimento adequado do quadro de acompanhamento dos marcos de desenvolvimento da criança, no intuito de atingir a competência que lhe é devida e estabelecer ações de cunho preventivo.

Nessa direção, Carlos e Della Barba (2019) em seu estudo identificaram a percepção dos pais de crianças de 0 a 2 anos e profissionais de saúde sobre a utilização do conteúdo sobre vigilância do desenvolvimento da CSC no contexto da atenção básica em saúde e constataram que os principais fatores que influenciam na precária utilização da CSC estão relacionados à carência e à fragilidade de registros, à dificuldade dos profissionais de perceberem a relevância do preenchimento, ao conhecimento escasso por parte desses profissionais, bem como à carência de orientações às famílias.

Outro material que subsidia o desenvolvimento infantil no âmbito da saúde é o Manual para Vigilância do Desenvolvimento Infantil no contexto da Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância (AIDPI). Esse manual analisa a criança em várias etapas de desenvolvimento e apresenta uma proposta de seguimento caso o paciente possua algum atraso (FIGUEIRAS, 2010). Entretanto, não é conhecido o quanto esse material está acessível para a prática dos profissionais de saúde, principalmente da atenção básica.

Além dessas ferramentas, há outros materiais voltados à avaliação do desenvolvimento, a grande maioria destinada ao contexto da saúde. São materiais que apresentam vantagens e limitações que devem ser consideradas de acordo com os objetivos e com a população investigada (VIEIRA, RIBEIRO, FORMIGA, 2009; MADASCHI, PAULA, 2011; RODRIGUES, 2012). Como por exemplo: *Bayley Scale Of Infant Development* (Bayley III), Denver II, *Neuro behavioral Assessment of the Preterm Infant* (NAPI), Medida de Função Motora Grossa (GMFM).

Contudo, são escassos os materiais/instrumentos destinados aos demais contextos em que a criança está inserida como, por exemplo, escola e família. Dessa forma, o instrumento ASQ-3 e ASQ-BR possuem grande potencial, por monitorar o DI nos contextos naturais da criança. Ramos (2018) ressalta ainda que existe uma carência de estudos sobre a aplicabilidade de instrumentos de monitoramento em outros contextos do DI, para além dos contextos clínicos e/ou de pesquisa.

Precedentemente de realizar o monitoramento do DI, a partir de ferramentas/instrumentos, faz-se necessária a compreensão das aquisições dos marcos do desenvolvimento por todos aqueles que estabelecem relações proximais com a criança.

Para Cruz et. al. (2014) saber o quanto os pais conhecem sobre o DI e práticas de cuidados é de total importância, de tal forma que eles passem a refletir acerca do modo como as crianças crescem e aprendem no ambiente físico e social e, conseqüentemente, comecem a refletir sobre a importância de melhorar a qualidade do cuidado, bem como a importância de se monitorar o desenvolvimento e crescimento da criança. Essa percepção se expande aos educadores, que desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento infantil, fazendo-se necessário associar o conhecimento teórico com as atuações práticas pedagógicas.

Nessa direção, as educadoras evidenciam que educação continuada é imprescindível, pois é considerado por elas um espaço promotor de reflexão sobre a prática educacional.

A Resolução nº 4 de 13/07/2010, que define as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, aponta em seu artigo nº 58 que:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico. (art. 58)

Imbernón (2009, p. 44-45) também contribui na reflexão sobre formação continuada quando orienta que essa “deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

Somado a isso, Behrens (1996, p. 135) afirma que “essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. E que “a prática pedagógica se torna o elemento-chave e a reflexão do professor, o instrumento relevante nesse novo processo. A prática reflexiva orientada para a indagação, a investigação e a pesquisa implicam em processos de reflexão na ação e em reflexões sobre a ação” (BEHRENS, 1996, p. 137).

Dessa forma, a formação continuada dos educadores é necessária, pois amplia o conhecimento, leva à reflexão, à solução de problemas, mantém o educador atualizado, comprometido, fazendo com que se sinta parte de um contexto onde promoverá o desenvolvimento de várias crianças.

Para além da formação continuada, o acesso a informações sobre o DI se configura de maneiras distinta aos educadores e pais.

Os educadores elencaram que os momentos de HTPC são meio de acesso a informações sobre o DI, uma vez que esse espaço pode ser utilizado para reuniões, atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como atendimento a pais e alunos. Os HTPC são vistos como espaços de formação contínua, no qual os educadores refletem sobre as suas práticas e aprimoram com vista à aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Sendo assim, a escola aparece no discurso dos pais como um dos meios de acesso a informações sobre DI de seus filhos, o que nos remete a reflexões sobre a relação família-escola. Porém, não aprofundaremos nesse aspecto, pois existem dois caminhos para estudar esta relação: a dos pais e a da escola. O fato é que a escola, na visão dos pais, é uma referência enquanto um espaço que relaciona a ciência com o senso comum. Ou seja, a escola possui subsídios teórico-práticos para orientar os pais sobre o DI de seus filhos, bem como um espaço de atendimento e acolhimento das famílias.

Outro ponto importante que aparece nos discursos, tanto dos educadores, como dos pais é a tecnologia a favor do conhecimento, ou seja, o uso da internet e dos aplicativos de celular para aprendizagem.

A internet, segundo os entrevistados, é uma possibilidade de acesso as informações ao DI, através de sites, portais, e-mails. Castells (2003) fala que a internet vem modificando a forma como as pessoas obtêm informação e como se relacionam no meio em que vivem, pois se tornou um ambiente que permite a “comunicação de muitos com muitos” em escala global.

A pesquisa da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, mostra que pela primeira vez praticamente dois terços da população do país (69,8%) possuem conexão com a internet, contudo, o acesso através do computador vem caindo: enquanto em 2016 eram cerca de 63% das pessoas acessando a internet por meio de computador, em 2017 esse número diminuiu para 56,6%.

Assim, os aplicativos de celulares vêm ganhando espaço quando o assunto é praticidade. A evolução dos dispositivos móveis e a expansão do acesso à internet por meio destes equipamentos estão possibilitando um novo panorama de acesso, aos mais diversos tipos de

informação. A pesquisa mostra ainda que o smartphone é o principal meio de acesso, com 97% das pessoas acessando a internet por meio de seus celulares (IBGE, 2018).

São inúmeras as vantagens que a internet oferece, contudo, as tecnologias podem ajudar por um lado, mas também podem atrapalhar por outro. É vasta a quantidade de informações disponíveis, porém, a questão é a qualidade e a veracidade dessas informações.

Nesse sentido, há de ser reforçada a necessidade de se levar as evidências científicas para além do meio acadêmico, uma vez que com os avanços tecnológicos do período pós-moderno facilitou-se o acesso a qualquer tipo de informação, atrelando-se então ao problema da desinformação, com a disseminação de notícias e informações sem evidências científicas ou validadas por instituições com credibilidade para tal.

Desta forma, amplia-se a discussão do acesso a esses conteúdos científicos, uma vez que não é um acesso simplificado e tão pouco para o conhecimento e acesso de todos, principalmente para os participantes desta pesquisa. Uma questão a ser equacionada pelo ambiente acadêmico é a flexibilização do acesso ao conhecimento produzido, de forma a levar ou traduzir o mesmo para que a sociedade possa consumir tais informações e se beneficiar do mesmo.

Em relação ao material do ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), apesar da realização da tradução e adaptação transcultural das etapas de 24-36 meses livro ASQ-3 Atividades de aprendizagem (português-BR) para o presente estudo, houve uma evasão de 36,84 % de pais, sendo as dificuldades de inserir as atividades na rotina a principal justificativa.

Tendo em vista a família como um elemento fundamental no DI e valorizando uma perspectiva ecológica refletida em uma abordagem centrada na família, faz-se necessário identificar as prioridades e recursos da família, respeitando suas preferências, estilo de vida e crenças culturais.

Mediante a isso, compreende-se que implementar um instrumento de rastreio e promotor do DI em uma perspectiva centrada na família, vai muito além de proporcionar o acesso das famílias, deve-se identificar o que elas querem ou necessitam obter a partir da sua utilização, ou seja, esclarecer quais são as preocupações ou questões que a família tem e que gostaria de ver resolvidas.

Identificar as preferências e prioridades da família, bem como as áreas e atividades da criança consideradas como fortes e determinar que papéis poderão ser assumidos pela família

durante o monitoramento são elementos facilitadores que contribuirão para apoiar uma mudança e conduzir a uma intervenção centrada na família (CRAIS, 1997).

É importante respeitar as escolhas das famílias, dando-lhes a oportunidade de ajustar o seu papel e o seu nível de envolvimento ao longo da intervenção. Crais (1993) afirma que mais importante do que saber qual o papel que a família escolheu para desempenhar, é saber quais os papéis que foram apresentados como disponíveis à família e como foi facilitada essa escolha pelos profissionais.

Dessa forma, compreende-se que apesar das famílias considerarem relevante realizar o monitoramento do DI, essa evasão possa ter ocorrido devido às prioridades familiares, bem como o papel passivo por elas assumido tradicionalmente nas intervenções. Segundo Bailey et al., (1991); Crais (1993, 1997) isso pode acontecer por diversos motivos como, por exemplo, por estarem no início da intervenção e não se sentirem à vontade, ou devido aos seus horários de trabalho não lhes permitirem essa participação, até mesmo pela composição familiar (quantidade filhos).

Na perspectiva das educadoras, as atividades propostas pelo livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24-36 meses, se inseriram na rotina escolar, mesmo com as propostas curriculares da educação infantil, os conteúdos pragmáticos a serem seguidos, os calendários comemorativos e tantos outros fatores. Algumas educadoras salientaram que certas atividades já faziam parte da rotina escolar. A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) estabelece que a rotina escolar da Educação Infantil deve ser baseada em interações e brincadeiras, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. E deve envolver: brincar livre, momentos em grupo, atividades dirigidas, momentos de higiene e alimentação e momentos de brincadeiras ao ar livre (GARTLAND, 2001).

O número médio de alunos por turma no presente estudo encontrava-se dentro do recomendado pela UNESCO e pela Organização Internacional do Trabalho (UNESCO, 2008). Não ultrapassa 25 alunos por turma, permitindo boas condições de aprendizagem aos alunos e respeito às condições de trabalho do educador. Entretanto, apesar de cumpridas as normativas recomendadas, destacaram-se nos discursos das educadoras a necessidade de trabalhar em grupos menores ou de modo individual. Apesar das atividades serem brincadeiras, as educadoras dispunham de visão criteriosa em relação ao desempenho da criança para realizar o

preenchimento do questionário, demonstrando um envolvimento importante durante a realização da pesquisa.

No contexto familiar, apenas um pai encontrou dificuldade de inserir as atividades propostas pelo livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24 a 36 meses, em sua rotina, devido à composição familiar. O fato de ter uma criança com menos de 24 meses faz com que o cuidador desempenhe ainda mais funções de cuidado, não somente com a criança, mas também com o gerenciamento da casa.

Porém, em uma análise hipotética realizada por Mahoney e MacDonald (2007), os autores analisaram a quantidade de oportunidades de interação de diferentes adultos (pais, terapeutas e educadores da Educação Especial) com as crianças, comparando o seu potencial impacto na aprendizagem e desenvolvimento. Eles concluíram que mesmo que os pais tenham apenas uma hora por dia para estar com os seus filhos, eles continuam a ser quem tem mais oportunidades para influenciar o desenvolvimento infantil.

Concomitante a isso, o fato das atividades se inserirem nas rotinas dos contextos naturais da criança, reforça a ideia que as AVD podem ser consideradas espaços promotores do DI, uma vez que elas fazem parte tanto do contexto escolar, quanto do contexto familiar, uma vez que o envolvimento e a aprendizagem embutidos nas rotinas constituem elementos essenciais do ensino eficaz que, por sua vez, conduz à aprendizagem e generalização eficazes (WARREN, HORN, 1996).

Outro ponto relevante que o estudo mostra é que o livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24 a 36 meses, foi adequado à realidade desses pais e educadores, de tal forma não sendo necessário investir em compras de materiais, brinquedos ou recursos para a aplicação.

É evidente que a ideia do entretenimento, diversão, brincar e o brinquedo enquanto objeto concreto sejam produtos industrializados, criando necessidades ilusórias em relação ao seu consumo (PENTEADO, 1996). Dessa forma, muitos pais acreditam que para realizar a estimulação adequada da criança seja necessário ter condições financeiras para adquirir brinquedos e recursos que promovam o DI.

As atividades propostas pelo livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24 a 36 meses, foram consideradas simples, ou seja, de fácil compreensão. Porém, aparecem em alguns discursos, tanto dos educadores quanto dos pais, dificuldades para execução.

Esse ponto nos leva à reflexão da dificuldade dos adultos em brincar, sendo essa uma capacidade inerente apenas das crianças.

Contudo, diante dos resultados obtidos sobre a percepção de educadores e pais em relação ao livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24 a 36 meses, fica evidente que novas possibilidades de atividades foram criadas, enriquecendo o repertório de atividades nos contextos naturais da criança, promovendo o DI e fortalecendo as relações entre pais e crianças (TWOMBLY; FINK, 2016).

Atrelado a isso, o livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), etapas de 24 a 36 meses, se torna um suporte promotor do DI para educadores e pais, em seus ambientes naturais e rotinas diárias em seus diferentes contextos (casa, escola, comunidade).

O apoio à aprendizagem e desenvolvimento infantil pode ser concretizado de formas diversificadas, e as rotinas diárias são consideradas espaço potencial para tal apoio. Mesmo não ocorrendo todos os dias, as rotinas são definidas como eventos repetidos e previsíveis que permitem a alternância de protagonismo entre a criança e o adulto, rituais ou atividades. Esta característica da previsibilidade é muito importante para a aprendizagem das crianças porque facilita o seu envolvimento com pessoas e objetos, promovendo o desenvolvimento e o domínio de competências.

Em relação à aplicabilidade do fragmento do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), é possível pontuar que, apesar das orientações e explicações dadas durante a instrumentalização dos educadores e pais ofertada pela pesquisadora, todos os participantes tiveram a autonomia de inserir as atividades em suas rotinas da melhor maneira possível. Por exemplo: pais aplicaram as atividades no mesmo dia, outros dividiram as atividades ao longo da semana; alguns educadores preparam o ambiente previamente para a realização das atividades, outros realizaram as atividades com o grupo todo, enquanto outros educadores fizeram de forma individual. Além do fato do material apresentar essa característica flexível, ressalta-se que a rotina é determinante quando se fala da aplicabilidade do fragmento do livro, pois a forma com que cada participante insere as atividades em suas rotinas determina o tempo de aplicabilidade e, muitas vezes, o uso do tempo não é levado em consideração para aplicação de outros instrumentos.

Assim decorre a necessidade de um olhar individualizado e cuidadoso das rotinas diárias relativas a cada criança, pois para Bricker; Cripe, (1992); Goldstein, (2003); Woods-Cripe, (1999)

é importante também que essas intervenções baseadas nas rotinas obedeçam a uma série de condições: (I) serem identificadas pelo prestador de cuidados, (II) corresponder ao seu interesse e ao da criança, (III) manterem a sequência, (IV) promover interações positivas, (V) integrarem objetivos funcionais que se traduzam em resultados positivos e significativos, (VI) serem flexíveis, adaptáveis e relativamente breves, (VII) serem previsíveis e que ocorram com frequência, permitindo a utilização de várias competências, proporcionando de forma natural as oportunidades indispensáveis à aprendizagem.

Nessa direção, quando pensamos na população alvo deste estudo, a partir dessas características, sobrevém a reflexão sobre as possibilidades de adaptação do material do livro, bem como, futuramente, investir em adequações do formato de sua aplicação, de forma a atender melhor às necessidades dessas famílias.

Contudo, esses dados não interferem no entendimento dos participantes acerca do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), etapas de 24 a 36 meses, ser um recurso complementar que apoie o preenchimento do questionário ASQ-BR, o que reafirma um dos objetivos do livro, segundo Twombly; Fink (2016).

Ao longo da construção e vivência do campo de pesquisa, foram sendo identificadas fragilidades, nas quais aqui refletimos.

A primeira delas está relacionada à compra da permissão de uso do ASQ-3 e da tradução e adaptação transcultural do fragmento do livro *ASQ-3 Actividades de Aprendizaje*. Burocrática, lenta e onerosa, a compra da permissão de uso foi estabelecida pela editora Brookes (Estados Unidos da América), a partir da quantidade de questionários ASQ-3 a serem utilizados na pesquisa e por páginas do livro a serem traduzidas. Diante das condições precárias de pesquisa no cenário brasileiro e da centralidade do conhecimento, essa limitação merece uma discussão que vislumbre a viabilidade desse material para além da pesquisa, que englobe diferentes classes sociais e que seja acessível no contexto das práticas clínicas e educacionais.

Outro ponto identificado foi a baixa adesão dos pais para com a pesquisa, trazendo as reflexões acerca da interface escola e família. Existem diversas variáveis que podem ter influenciado na baixa adesão dos pais, dentre elas, a relação educador-pais, uma vez que o convite para a pesquisa foi realizado pelas educadoras; a incompatibilidade de horário dos pais para realizarem a capacitação com a pesquisadora. Também pode ser levado em consideração como um fator limitador, a composição familiar e a rotina, uma vez que os horários foram pré-

determinados pelas diretoras e coordenadoras de cada CEIs e até mesmo o envolvimento das educadoras com a pesquisa, pois as educadoras que se engajaram na pesquisa obtiveram maior número de pais participantes.

Ainda em relação às famílias, outro aspecto que requer destaque é a diferença do número de pais participantes em cada CEIs. A forma com que estabelece as relações (horizontal e vertical) dentro do CEI influencia na atuação dos educadores, bem como interfere no ensino-aprendizagem da criança. A partir da vivência nesse campo de pesquisa, foi possível verificar que o CEI que possuía uma relação horizontal com os educadores e demais funcionários, uma gestão consciente da pluralidade da infância e a importância do desenvolvimento infantil obteve maior adesão de pais.

Em relação aos métodos da pesquisa, a própria pesquisadora realizou todas as etapas da pesquisa, ou seja: coleta, análise, categorização e tratamento dos resultados. Contudo, além da orientadora, se torna importante ter outro pesquisador (ou auxiliar de pesquisa) para realizar a conferência desses processos.

Identifica-se também como limitação a restrição dos materiais para o uso na pesquisa e a descontinuidade do monitoramento com as crianças participantes. Os educadores ressaltam o interesse em dar continuidade ao uso desse material dentro das suas práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados deste estudo verifica-se que a tradução e adaptação transcultural seguiu as etapas propostas por Beaton et al. (2000), sendo este um processo que tem sido adotado em outras pesquisas no Brasil por Nunes (2019), Sposito et al. (2012) De Melo Barros, Della Barba (2019), Alves, Matsukura, Scherer, (2017); Coster, Mancini, (2015); Reichenheim, Moraes, (2007); Su, Parham, (2002); Wild, Grove, Martin, Eremenco, Mc Elroy, Verjee-Lorenz, Erikson (2005) e Arafat et al., (2016).

Constatou-se que a utilização dos procedimentos de tradução, síntese de tradução e retroversão, através das traduções independentes, possibilitou uma análise detalhada das alternativas possíveis, no caso de divergência entre as propostas existentes na elaboração do material. A exclusão e adição de itens foram realizadas buscando não comprometer a equivalência entre o material original e sua versão em português. É importante frisar que as alterações propostas não modificaram o objetivo e o formato do material, pois as questões de equivalência semântica e de significado geral obtiveram o consenso dos avaliadores e foram aprovadas pelas autoras e editora no final do processo.

Os estudos da Terapia Ocupacional na infância, ancorados pelos referenciais teóricos aqui descortinados, subsidiaram as intervenções no campo, deixando evidente a influência e a importância dos contextos naturais no monitoramento do DI.

Além disso, o estudo demonstrou que o sistema ASQ é um amplo instrumento de monitoramento e rastreio e que o livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24 a 36 meses, corroborara com os objetivos para os quais foi criado.

Diante disso, fica claro que as atividades do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizagem (português-BR), nas etapas de 24 a 36 meses, podem ser utilizadas em conjunto com o instrumento ASQ-3, apoiando a aplicação do questionário, após o preenchimento do questionário e também como recurso promotor do desenvolvimento de crianças que estejam se desenvolvendo normalmente ou precisem de suporte não intensivo em uma ou mais áreas de desenvolvimento.

Dessa forma, espera-se que este estudo possa colaborar para discussões relativas às práticas de monitoramento do DI nos contextos naturais da criança no cenário brasileiro, bem como suas contribuições possam elucidar as lacunas acerca da temática. Aponta-se aqui a necessidade de novos estudos que vislumbrem o monitoramento do desenvolvimento nos contextos naturais da

criança, através de instrumentos padronizados capazes de oferecer, periodicamente, informações objetivas acerca do DI de cada criança e que utilizem das atividades de vida diária como espaços promotores desse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, B. C. L. **A epistemologia do educador infantil de creche**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2002.
- ALLEN, R. I.; PETR, C. G. **Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs**. 1996.
- ALMEIDA, I. C. Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Lisboa: **Instituto Nacional para a Reabilitação**, 2009.
- ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, Thelma Simões; SCHERER, Marcia J. Cross-cultural adaptation of the assistive technology device–Predisposition assessment (ATD PA) for use in Brazil (ATD PA Br). **Disability and rehabilitation: assistive technology**, v. 12, n. 2, p. 160-164, 2017.
- AMAZONAS, M. C. L. A. *et al.* Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. SPE, p. 11-20, 2003.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.
- ARAFAT, Y. *et al.* Cross cultural adaptation & psychometric validation of research instruments: A methodological review. **Journal of Behavioral Health**, v. 5, n. 3, p. 129-136, 2016.
- ARAÚJO, A. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- AZEVEDO, C.E. F. *et al.* A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: **Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade (enepq)**, 4., Brasília, DF. Anais. Brasília, DF, 2013.
- BAILEY, D. B. et al. **Implementing family-centered services in early intervention: A team-based model for change**. University of North Carolina, 1991.
- BANDURA, A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ. Prantice Hall. O’ Connel, P., Pepler, D., and Craig, W.(1999). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. **Journal of Adolescence**, v. 22, p. 0238, 1977.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning and personality development**. 1963.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. rev. e atual. Lisboa: Edições, v. 70, n. 3, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, R. P.; COUTINHO, D.; MENDONÇA, R. Monitoramento e Avaliação: Desenhando e Implementando Programas de Promoção do Desenvolvimento Infantil com Base Em Evidências.

In: **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Câmara dos Deputados.** Centro de Estudo e Debates Estratégicos. Brasília-DF. 2016

BARTIE, M. *et al.* The Play Experiences of Preschool Children from a Low-socio-economic Rural Community in Worcester, South Africa. **Occupational Therapy International**, v. 23, n. 2, p. 91-102, 2016.

BATISTA, A. P. M. O Papel do Professor de Educação Infantil na Atualidade. In: Educação Infantil e Práticas Pedagógicas: O lúcido na educação infantil como forma de desenvolvimento. **Educar Faculdade Campos Elíseos**, v. 18, n.01, p. 289 -299. 2019

BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.

BEHRENS, M. A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat. 1996. BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BHERING, E.; SARKIS, A. A inserção de crianças pequenas na educação infantil: um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: 30ª ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2009.

BLACK, M. M. *et al.* Early childhood development coming of age: science through the life course. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 77-90, 2017.

BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. G.; OLIVEIRA, V. B. **Brincando na escola, no hospital, na rua.** Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução. Volume 1. Brasília: MEC, SEF, 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação Pessoal e Social. Volume 2. Brasília: MEC, 1998c.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo. Volume 3. Brasília: MEC, 1998d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, Brasília, DF: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados e Senado Federal. Emenda Constitucional 53/2006, de 20 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Nacional. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional 59/2009, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação; CNE, CEB. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução CEB-CNE, n. 01, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Temática de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. Caderneta de Saúde da Criança: passaporte para a cidadania. Brasília; 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014.

BRASIL. Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 2015. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). 2015.

BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE; SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. 2016a.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, ea Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 [Internet]. Diário Oficial da União, 2016b.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. 2018.

BREWER, E. J. *et al.* Family-centered, community-based, coordinated care for children with special health care needs. **Pediatrics**, v. 83, n. 6, p. 1055-1060, 1989.

BRICKER, D.; CRIPE, J. J. W. **An activity-based approach to early intervention**. Paul H. Brookes Publishing, 1992.

BRONFENBRENNER, U.; The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In.: WOZNIAK, R.; FISCHER, K. (Ed.). **Development in context: Acting and thinking in specific environments**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 3-44. 1993.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models**. 1999.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological review**, v. 101, n. 4, p. 568, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; CROUTER, A. C. The evolution of environmental models in developmental research. In: W. Kessen P. H. Mussen (eds). **Handbook of child psychology: Vol. I. History, theory, and methods (4th ed.)**. New York: Wiley. p. 357-414, 1983.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development**. New York: John Wiley, p. 993-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. **Handbook of child psychology**, v. 1, 2007.

BROOKS-GUNN, J. *et al.* Early intervention in low-birth-weight premature infants: Results through age 5 years from the Infant Health and Development Program. **Jama**, v. 272, n. 16, p. 1257-1262, 1994.

BROUGRE, G. **O jogo entre educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2003.

CARVALHO, L. *et al.* **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância**: Um guia para profissionais. (1ª ed.). Coimbra: ANIP, 2016.

CHAMON, E. M. Q. O.; LACERDA, P. G.; MARCONDES, N. A. V. Educação Infantil Brasileira: um caminho percorrido sob a perspectiva da regulamentação e da legislação. **Revista de Ciências Jurídicas**, v. 19, n. 1, p. 58-69, 2018.

CARLOS, T. M. O.; DELLA BARBA, P. C. S. **Instrumentalização de pais de crianças de 0 a 2 anos e profissionais de saúde sobre Vigilância do Desenvolvimento Infantil no contexto de Unidades Básicas de Saúde**. Trabalho De Conclusão de Curso – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. 26 p.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CINTRA, J. P. S.; MATHIAS, R. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2018

COSTER, W. J.; MANCINI, M. C. Recomendações para a tradução e adaptação transcultural de instrumentos para a pesquisa e a prática em Terapia Ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 1, p. 50-57, 2015.

CRAIS, E. R. Families and professionals as collaborators in assessment. **Topics in language disorders**, v.14 n. 1, p. 29–40,1993.

CRAIS, E. R. Preparing practitioners for getting the most out of child assessment. **Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies**, p. 309-336, 1997.

DE ALMEIDA, A. C. *et al* Uso de instrumento de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança no Brasil–Revisão sistemática de literatura. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 34, n. 1, p. 122-131, 2016.

DE MARTINO JANNUZZI, P. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 22- 42, 2014.

DE MELO BARROS, V.; DELLA BARBA, P. C. S. Tradução e adaptação cultural do Classroom Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships–ClAMEISR para a versão brasileira. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 106-117, 2019.

DELLA BARBA, P. C. S. *et al.* O Ages and Stages Questionnaires (ASQ-BR) e ações colaborativas entre pais e educadores. **Temas em Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2018.

- DELLA BARBA, P. C. S.; SERRANO, A. M. O empoderamento de pais para o conhecimento sobre o desenvolvimento de seus filhos: o Ages and Stages Questionnaire-ASQ-BR. 2014. **Relatório (Pós-Doutorado em Estudos da Criança) –Universidade do Minho**, Braga, 2014.
- DIONNE, M.; MARTINI, R. Floor time play with a child with autism: A single-subject study. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, v. 78, n. 3, p. 196-203, 2011.
- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; DEAL, A. **Enabling and empowering families: Principles and guidelines for families**. Cambridge, MA: Mc Naughton; Gunn, 1988.
- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. Capacitando e capacitando famílias: questões conceituais e de intervenção. **Revisão de Psicologia Escolar**, v. 16, n. 4, p. 443-456, 1987.
- DUNST, C. J. Family-centered practices: Birth through high school. **The journal of special education**, v. 36, n. 3, p. 141-149, 2002.
- ENGLE, P. L. *et al.* Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. **Lancet**, v. 369, n. 9557, p. 229–242, 2007.
- EPLEY, P. H.; SUMMERS, J. A.; TURNBULL, A. P. Family outcomes of early intervention: Families’ perceptions of need, services, and outcomes. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 3, p. 201-219, 2011.
- ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. M.; KIVNICK, H. Q. **Involvement in old age**. 1986.
- ESPE-SHERWINDT, MARILYN. Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. **Support for learning**, v. 23, n. 3, p. 136-143, 2008.
- EYER, D.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar**. Rio de Janeiro. Editora Guarda Chuva, 2006.
- FALLON, J.; MACCOBB, S. Free play time of children with learning disabilities in a non-inclusive preschool setting: an analysis of play and non-playbehaviors. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 41, n. 3, p. 212-219, 2013.
- FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a Terapia Ocupacional**. São Paulo: Editora Roca, 2006.
- FIGUEIRAS, A. C. *et al.* **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI**. Organização Pan-Americana da Saúde. Washington, D.C.: OPAS, 2005.
- FILGUEIRAS, A. *et al.* Psychometric properties of the Brazilian-adapted version of the Ages and Stages Questionnaire in public child daycare centers. **Early human development**, v. 89, n. 8, p. 561-576, 2013.
- FILGUEIRAS, Alberto.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Políticas públicas na primeira infância: a importância do investimento público adequado e da avaliação global do desenvolvimento [Early childhood public policies: the importance of public investment on a global development

assessment]. **Perspectivas Contemporâneas da Teoria e da Prática em Psicologia [Contemporary Perspectives of Theory and Practice in Psychology]**. Brazil: Prospectiva Publishers, 2014.

FIORAVANTI-BASTOS, A. C. M.; FILGUEIRAS, A.; MOURA, M. L.S. Evaluation of the ages and Stages Questionnaire-Brazil by Early Childhood professionals. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 2, p. 293-301, 2016.

FMCSV. **Primeiríssima infância**. Creche: as necessidades e interesses das famílias e crianças. Meio Eletrônico. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/livro_ibope_interativo_final/1?ff=true&e=3034920/55030073. Acessado em: 28 de julho de 2019.

FOLHA, D. R. S. C. **Perspectiva ocupacional da participação de crianças na educação infantil e implicações para a Terapia Ocupacional**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, UFSCar, 2019.

FOX, S. E.; LEVITT, P.; NELSON III, Charles A. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. **Child development**, v. 81, n. 1, p. 28-40, 2010.

FREUD, S. **A general introduction to psychoanalysis** (J. Riviere, Translator). 1953.

FREUD, S. New introductory lectures on psychoanalysis. In J. Strachey. **The complete psychological works**, v. 16, 1933.

FRONGILLO, E. A. *et al.* Measures and indicators for assessing impact of interventions integrating nutrition, health, and early childhood development. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1308, n. 1, p. 68-88, 2014.

GAÍVA, M. A. M.; SILVA, F. B. Caderneta de saúde da criança: revisão integrativa. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 742-749, 2014.

GARTLAND, S. Occupational Therapy in preschool and childcare settings. In: CASESMITH, J. **Occupational Therapy for Children**. 4 ed. Missouri: Mosby, 2001. p. 731- 755.

GLASCOE, F. P.; Screening for developmental and behavioral problems. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, v. 11, n. 3, p. 173-179, 2005.

GOLDSTEIN, H. **Naturalistic approaches to communication intervention for children with developmental disabilities**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2003.

GRAÇA, P. R. M. *et al.* O momento da avaliação na intervenção precoce: o envolvimento da família estudo das qualidades psicométricas do ASQ-2 dos 30 aos 60 meses. **Revista brasileira educação especial**, v. 16, n. 2, p. 177-196, 2010.

GRAHAM, N.; TRUMAN, J.; HOLGATE, H. An exploratory study: expanding the concept of play for children with severe cerebral palsy. **British Journal of Occupational Therapy**, v. 77, n. 7, p. 358-365, 2014.

GRASSI-OLIVEIRA, R.; STEIN, L. M.; PEZZI, J. C. Tradução e validação de conteúdo da versão em português do Childhood Trauma Questionnaire. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 249-255, 2006.

HACK, M. *et al.* Chronic conditions, functional limitations, and special health care needs of school-aged children born with extremely low-birth-weight in the 1990s. **Jama**, v. 294, n. 3, p. 318-325, 2005.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Paul H Brookes Publishing, 1995.

HUMPHRY, R.; WAKEFORD, L. An occupation-centered discussion of development and implications for practice. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 60, n. 3, p. 258-267, 2006.

IBEGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2019.

IBEGE, Pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação (PTIC), 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2009.

JUNEJA, M. *et al.* Ages and Stages Questionnaire as a screening tool for developmental delay in Indian children. **Indian pediatrics**, v. 49, n. 6, p. 457-461, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOLLER, M.; *et al.* The process of reconciliation: evaluation of guidelines for translating quality-of-life questionnaires. **Expert Rev. Pharmacoecon Outcomes Res.** 2012. p. 189-197

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

KULHMANN Junior, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A.; RIBEIRO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LIMA, L. G. *et al.* A Utilização da Caderneta de Saúde da Criança no acompanhamento Infantil. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde** 20 (2):167-174, 2016.

MADASCHI, V; PAULA, C. S. Medidas de avaliação do desenvolvimento infantil: uma revisão da literatura nos últimos cinco anos. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, 2018.

MAHONEY, G. **Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals: Curriculum guide**. Pro-ed, 2007.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 53-79. 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa mercadológica**. São Paulo: Atlas, v. 1, 1994.

MCWILLIAM, R. A. The primary-service-provider model for home-and-community-based services. **Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 115-135, 2003.

MCWILLIAM, R. A. **Routines-based early intervention**. Supporting Young Children and Their Families. Baltimore: Brookes, 2010.

MOTTA, M. P.; TAKATORI, Marisa. A assistência em Terapia Ocupacional sob a perspectiva do desenvolvimento da criança. DE CARLO, MMRP; BARTALOTTI, CC **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus, p. 117-135, 2001.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Telos, 2012.

NOER, C.; HALPERN, R. O pediatra e a promoção do desenvolvimento infantil: otimizando a consulta. **Residência Pediátrica**, v.8 n.3, p.156-162, 2018.

NUNES, A. C. et al. **Adaptação transcultural e validação da escala Evaluación de las Necesidades Familiares para uso com famílias brasileiras de crianças e adolescentes com deficiência**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, UFSCar, 2019.

OLIVEIRA, Z. R. **Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica**. Caderno CEDES, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

UNESCO, OIT, Compreensão e utilização da Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e da Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. Geneva. 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Artmed Editora, 2013.

- PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de psiquiatria clínica**, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.
- PENTEADO, R. Z.; SEABRA, M.N.; BICUDO-PEREIRA, I. M. T. Ações educativas em saúde da criança: o brincar enquanto recurso para participação da família. **Journal of Human Growth and Development**, v. 6, n. 1-2, 1996.
- PIAGET, J. Piaget's theory. In: **Piaget and his school**. Springer, Berlin, Heidelberg, p. 11-23, 1976.
- PIERRI, S. A.; KUDO, A. M. Brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. In KUDO, A. M; et al. **Fisioterapia, fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em pediatria**. São Paulo, Sarvier, 1990.
- POLETTI, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.
- POLIT, D. F.; BECK, C. T. HUNGLER, Bernadette. Análise quantitativa. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5a ed. Porto Alegre (RS): Artmed, p. 167-98, 2004.
- PORTUGAL, G.; TAVARES, J. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. 1992.
- POST, R. M.; WEISS, S. R. B. Emergent properties of neural systems: How focal molecular neurobiological alterations can affect behavior. **Development and Psychopathology**, v. 9, n. 4, p. 907-929, 1997.
- RAMOS, M. M. A. **O Ages and Stages Questionnaires Brasil (ASQ-BR) no monitoramento do desenvolvimento de crianças de 5 a 50 meses de idade que frequentam centros de educação infantil**. Dissertação de mestrado, PPGTO, UFSCar. 2018.
- REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 4, p. 665-673, 2007.
- RODGER, S.; ZIVIANI, J. Children, their environments, roles and occupations in contemporary society. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children: understanding children's occupations and enabling participation**. Malden: Black well Publishing, 2006. p. 3-21.
- RODRIGUES, O. M. P. R. Escalas de desenvolvimento infantil e o uso com bebês. **Educar em Revista**, p. 81-100, 2012.
- SAIGAL, S. *et al.* Transition of extremely low-birth-weight infants from adolescence to young adulthood: comparison with normal birth-weight controls. **Jama**, v. 295, n. 6, p. 667-675, 2006.
- SAMEROFF, A. J.; MACKENZIE, M. J. Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. **Development and psychopathology**, v. 15, n. 3, p. 613-640, 2003.

- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.
- SANTIN, S., **Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão de rendimento**. Porto Alegre: 2001.
- SANTOS, C. A.; MARQUES, E. M.; PFEIFER, L. A brinquedoteca sob a visão da Terapia Ocupacional: diferentes contextos. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 14, n. 2, p. 91-102, 2006.
- SHELTON, T. L.; STEPANEK, J. S. **Family-centered care for children needing specialized health and developmental services**. Association for the Care of Children's Health, 7910 Woodmont Ave., Suite 300, Bethesda, MD 20814, 1994.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância muito prazer em aprender**. 1ª. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- SPOSITO, A. M. P.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. F. Adaptação transcultural da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox–Revisada para uso na população brasileira. **Interação em Psicologia**, v. 16, n. 2, 2012.
- SQUIRES, J., NICKEL R., Never too soon: Identification of social-emotional problems in infants and toddlers. **Contemporary Pediatric**, v.3 n. 20, p.117-125, 2003.
- SQUIRES, J.; BRICKER, D.; TWOMBLY, E. **Ages & stages questionnaires**. Baltimore, MD, USA: Paul H. Brookes, 2009.
- SQUIRES, J.; TWOMBLY, E.; BRICKER, D.; POTTER L. **ASQ-3 User's guide**. Baltimore, MD, USA: Paul H. Brookes, 2009.
- SU, C.; PARHAM, L. D. Generating a valid questionnaire translation for cross-cultural use. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 56, n. 5, p. 581-585, 2002.
- SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Plano Editora, 2001.
- TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: wak, 2010.
- TRIVETTE, C. M.; DUNST, C. J. **DEC recommended practices: Family-based practices**. DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education, p. 107-126, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 116-173, 1987.
- TUDGE, J. A teoria de Uriel Bronfenbrenner: uma teoria contextualista. **Família e educação: Olhares da psicologia**, p. 209-231, 2008.

TWOMBLY, E.; FINK, G.; **ASQ-3 Atividades de aprendizado**. Baltimore, MD, USA: Paul H. Brookes, 2016.

UNESCO. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Paris: Ediciones UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNICEF *et al.* Declaração universal dos direitos da criança. Acesso em: 10 de novembro 2019, v. 21, n. 10, p. 201, 1959.

VIEIRA, M. E. B; RIBEIRO, F. V.; FORMIGA, C. K. M. R. Principais instrumentos de avaliação de desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade. **Revista Movimento**, v. 2, n. 1, 2009.

VYGOTSKY, L. S.. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard university press, 1980.

WAGNER, A.*et al.* Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 1, p. 147-156, 1999

WARREN, S. F.; HORN, E. M. Generalization issues in providing integrated services. **Rethinking pull-out services in early intervention**, p. 121-143, 1996.

WERNER, E. E. Protective factors and individual resilience. **Handbook of early childhood intervention**, v. 2, p. 115-132, 2000.

WERNER, E. E.; SMITH, R.S. **Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood**. Cornell University Press, 1992.

WILD, D.*et al.* Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. **Value in health**, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005.

WISEMAN, J. O.; DAVIS, J. A.; POLATAJKO, H. J. Occupational Development: Towards an Understanding of Children's Doing. **Journal of Occupational Science, London**, v. 12, n. 1, p. 26-35, 2005.

YODER, P. J.; WARREN, S. F. Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? In A. Kaiser & D. Gray (Eds.), **Enhancing children's communication**. Research foundations for intervention. Baltimore, MD: Paul Brookes, p. 35-61, 1993.

YOUNG, M. E.; RICHARDSON, L. (Ed.). **Early child development from measurement to action: a priority for growth and equity**. The World Bank, 2007.

ZEPPONE, S.C; VOLPON, L.C; DEL CIAMPO, L.A. Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, p. 594-599, 2012.

APÊNDICE

Apêndice A: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Educadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012.

Prezado (a) educador (a),

Atualmente é comprovado que o monitoramento do desenvolvimento infantil, principalmente na primeira infância, é importante na medida em que nos permite identificar as potencialidades das crianças, bem como ajudá-las em suas necessidades. A identificação precoce de atrasos no desenvolvimento é fundamental para a elaboração de atividades direcionadas e para o encaminhamento à estimulação essencial.

Assim, você está sendo convidado (a) para participar como voluntários (a) da pesquisa **Contribuições do livro “ASQ-3 Atividades de Aprendizaje” para o desenvolvimento de crianças, na perspectiva dos educadores e pais ou responsáveis** que está sendo desenvolvida por **Dáffini Henrique Oliveira**, portadora do documento de identidade **MG-15871085** do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo principal do estudo é investigar como o *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje* pode colaborar com os educadores e pais ou responsáveis para a estimulação do desenvolvimento das capacidades da criança com faixa etária de 24 a 36 meses, nas cinco áreas - motor grosso, motor fino, comunicação, pessoal-social e resolução de problemas. Você foi selecionado por ser professor (a) de crianças, atendidas em creche ou pré-escola, e sua participação não é obrigatória! Solicitamos a sua colaboração e a autorização para participação na pesquisa, para a realização das aplicações dos instrumentos e intervenções. Também solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e educação, e divulgação do trabalho em áreas acadêmicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes serão mantidos em **sigilo absoluto**.

Para participar deste estudo o Sr. (a) **não haverá nenhum custo**, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados

danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. Informamos que essa pesquisa oferece riscos de ordem física (dor, desconforto) e de ordem psicológica (cansaço, constrangimento de baixa magnitude, caso havendo um ou mais desses riscos para o participante da pesquisa serão de duração transitória, entretanto a pesquisadora se **compromete** em atentar-se a segurança e privacidade dos participantes, bem como para prevenir e/ou minimizar eventuais riscos, de acordo com os termos contidas na resolução CNS N°466/1. Os benefícios implícitos no estudo se dá as intervenções realizadas pelos pais e educadores em seus respectivos ambientes.

Esclarecemos que participação no estudo é voluntária e, reforçamos que não há compensação financeira por participação, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não autorizar a participação no estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável
Daffini Henrique Oliveira
MG-15871085

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em autorizar a participação nesta pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

xxxxxx, _____, _____ de _____.

Assinatura do participante e responsável legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a Pesquisadora Responsável: Dáffini Henrique Oliveira

Telefone:(35) 988424469

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Região: SUDESTE UF: SP

Município: São Carlos

Endereço: Washington Luiz KM 235 Bairro: Jardim Guanabara CEP: 13.565-905

Apêndice B: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Pais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012.**

Prezados pais ou responsáveis,

O Sr. (a) e sua criança estão sendo convidado (a) para participar como voluntários (a) da pesquisa **Contribuições do livro “ASQ-3 Atividades de Aprendizaje” para o desenvolvimento de crianças, na perspectiva dos educadores e pais ou responsáveis** que está sendo desenvolvida por **Dáffini Henrique Oliveira**, portadora do documento de identidade **MG-15871085** do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo principal do estudo é investigar como o *ASQ-3 Atividades de Aprendizaje* pode colaborar com os educadores e pais ou responsáveis para a estimulação do desenvolvimento das capacidades da criança com faixa etária de 24 a 36 meses, nas cinco áreas - motor grosso, motor fino, comunicação, pessoal-social e resolução de problemas. Você foi selecionado por ser professor (a) de crianças, atendidas em creche ou pré-escola, e sua participação não é obrigatória! Solicitamos a sua colaboração e a autorização para participação na pesquisa, para a realização das aplicações dos instrumentos e intervenções. Também solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e educação, e divulgação do trabalho em áreas acadêmicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes serão mantidos em **sigilo absoluto**.

Para participar deste estudo o Sr. (a) **não haverá nenhum custo**, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. Informamos que essa pesquisa oferece riscos de ordem física (dor, desconforto) e de ordem psicológica (cansaço, constrangimento de baixa magnitude, caso havendo um ou mais desses riscos para o participante da pesquisa serão de duração transitória, entretanto a pesquisadora se **compromete** em atentar-se a segurança e privacidade dos participantes, bem como para prevenir e/ou minimizar eventuais riscos, de acordo com os termos

contidas na resolução CNS N°466/1. Os benefícios implícitos no estudo se dá as intervenções realizadas pelos pais e educadores em seus respectivos ambientes.

Esclarecemos que participação no estudo é voluntária e, reforçamos que não há compensação financeira por participação, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não autorizar a participação no estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável
Daffini Henrique Oliveira
MG-15871085

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em autorizar a participação nesta pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Rio Claro, _____, _____ de _____.

Assinatura do participante e responsável legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a Pesquisadora Responsável: Dáffini Henrique Oliveira Telefone:(35) 988424469

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Região: SUDESTE UF: SP

Município: São Carlos

Endereço: Washington Luiz KM 235 Bairro: Jardim Guanabara CEP: 13.565-905

Apêndice C: Roteiro de entrevista semiestruturada



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tempo de entrevista:

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Nome:

Data de nascimento: 23/05/1975

Escolaridade: () Analfabeto

Ensino fundamental () completo () incompleto

Ensino Médio () completo () incompleto

Ensino superior () completo () incompleto

Bairro que reside:

Quantos membros têm a família?

Renda familiar:

() Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00)

() Até 2 salário mínimo (até R\$ 1.908,00)

() Entre 2 a 4 salários mínimos (entre R\$ 1.908,00 e R\$ 3.816,00)

() Entre 4 a 10 salários mínimos (entre R\$ 3.816,00 e R\$9.540,00)

() Acima de 10 salários mínimos (R\$9.540,00 +)

Você é o cuidador principal da criança?

() SIM () NÃO

Quem?

SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1. Você considera relevante realizar o monitoramento do desenvolvimento infantil no contexto educacional/familiar?

() SIM () NÃO Justifique sua resposta.

2. Você tem necessidade de se informar sobre o Desenvolvimento Infantil (DI) no seu contexto? Se sim, Quais necessidades?

3. Que tipo de informação gostaria de receber?

4. Como essas informações poderiam ser acessadas? Ex.: escola, celular, cartilhas, folders, reuniões, websites....

SOBRE O MATERIAL DO LIVRO “ASQ®-3 Atividades de Aprendizaje”

1. O livro possui linguagem clara e objetiva?
() SIM () NÃO
2. O uso do livro no contexto educacional/familiar é relevante?
() SIM () NÃO
3. As atividades propostas no livro foram adequadas à faixa etária da criança?
() SIM () NÃO
4. As atividades propostas no livro se inserem na rotina escolar/familiar?
() SIM () NÃO
Se SIM, de que forma?
5. Há outras atividades que compõem a rotina escolar/familiar que as atividades do livro não contemplam?
() SIM () NÃO
Se sim, quais?
6. Os materiais propostos nas atividades eram acessíveis?
() SIM () NÃO
7. As atividades propostas são inovadoras?
() SIM () NÃO
8. Qual nível de complexidade?
() FÁCIL () MÉDIO () DIFÍCIL
9. Ele pode ser considerado como recurso de utilização conjunta ao instrumento ASQ-3?
() SIM () NÃO

SOBRE A APLICABILIDADE DO LIVRO “ASQ®-3 Atividades de Aprendizaje”

1. O livro serviu como guia para o uso do instrumento ASQ-3?
() SIM () NÃO
2. Ele é aplicável de outras formas?
() SIM () NÃO
Se sim, quais outras formas você pensa serem possíveis?
3. Como você avalia o grau de dificuldade de aplicação do livro e do instrumento **ASQ®-3BR** em conjunto? Justifique
() FÁCIL () MÉDIO () DIFÍCIL
4. Como você avalia o tempo de aplicação do livro e do instrumento ASQ-3 em conjunto?
() RÁPIDO () MÉDIO () DEMORADO
5. Você adotaria o uso do “ASQ®-3 Atividades de Aprendizaje” em sua prática cotidiana? Em casa ou na escola? Justifique
() SIM () NÃO

6. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

SIM NÃO

Apêndice D: Ofício de autorização da Secretaria Municipal Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado,

Meu nome é Dáffini Henrique, sou terapeuta ocupacional formada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestranda em Terapia Ocupacional no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar. Atualmente faço parte do Grupo de Pesquisa Terapia Ocupacional e Atenção Integral à Infância que tem como líder a Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba e encontra-se vinculado ao Laboratório de Atividade e Desenvolvimento do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (LAD/DTO/UFSCar).

O grupo possui algumas linhas de pesquisa, dentre elas as que me embasam para o projeto de mestrado, que são a formação de profissionais envolvidos com a atenção integral à criança (educadores, profissionais de saúde e familiares) e desenvolvimento de técnicas/métodos em Terapia Ocupacional no desenvolvimento infantil típico e atípico.

Meu contato é para apresentar meu projeto de mestrado e propor uma parceria com a Secretaria de Educação do município de Rio Claro (SP), caso haja interesse.

Atualmente é comprovado que o monitoramento do desenvolvimento infantil, principalmente na primeira infância, é fundamental, pois, permite identificar as potencialidades das crianças, bem como ajudá-las em suas necessidades. A identificação precoce de atrasos no desenvolvimento é essencial para a elaboração de atividades direcionadas e para o encaminhamento à estimulação essencial.

Em 2010, iniciou no cenário brasileiro o uso do *Ages and Stages Questionnaires Brasil – ASQ-BR*, um instrumento de rastreio e monitoramento do desenvolvimento infantil, direcionado aos pais e cuidadores primários de crianças de 1 a 66 meses de idade. Ele é composto por 21 questionários, cada um com 30 itens divididos em cinco áreas de desenvolvimento (Comunicação, Coordenação Motora Ampla, Coordenação Motora Fina, Resolução de Problemas e Pessoal-Social), totalizando 630 questões, mais um campo de informações adicionais, no qual podem ser expressas demais preocupações.

Em 2017, no município de Descalvado (SP), a pesquisadora Maysa Antunes Ramos, realizou um estudo de mestrado com a finalidade traçar o perfil do desenvolvimento global de crianças de 5 a 50 meses de idade que frequentavam os Centros Municipais de Educação Infantil, por meio do ASQ-BR. Para tanto os educadores aplicaram o instrumento com 392 crianças, cujo desempenho foi analisado quantitativamente e identificaram a importância do monitoramento do desenvolvimento infantil, e a necessidade de instrumentos complementares que possibilitem um olhar mais direcionado à individualidade de cada criança.

Ao Departamento Pedagógico
Rio Claro, 30/11/18

Maysa Antunes Ramos
Secretaria Municipal de Educação
Rio Claro, SP



Do: Departamento Pedagógico

Para: (X) CAP () Núcleo de Supervisão

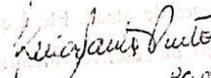
AVC Keila

Rio Claro: 30 / 11 / 18

Para análise, parecer e posteriores encaminhamentos.

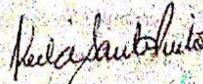

Ogner Anália Garcia
RG: 32.028.350-2
Diretor Depto. Pedagógico

O núcleo pedagógico através do parecer da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, etapa I coloca-se favorável ao desenvolvimento da pesquisa, desde que essa pesquisa seja autorizada pelo comitê de ética, e que antes de iniciá-la na rede municipal, a pesquisadora e a SME façam os encaminhamentos referentes a utilização do instrumento e a definição do público-alvo da pesquisa, para que possamos delinear a relevância da pesquisa para o município.


Keila Santos Pinto
Coordenadora Pedagógica
RG: 24.400.888-6
RC, 05/12/2018



09/12/2018


Keila Santos Pinto 27/02
2019

recebemos a autorização do Comitê de Ética e foram dados encaminhamentos p/ realização do projeto

Apêndice E: Termo De Confidencialidade e Sigilo

 	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar	
		
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO		
<p>Eu _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Contribuições do livro “ASQ-3 <i>Actividades de Aprendizaje</i>” para o desenvolvimento de crianças, na perspectiva dos educadores e pais ou responsáveis”, e principalmente em relação ao instrumento <i>Ages and Stages Questionnaires Brasil – ASQ-BR</i>.</p>		
<p>Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:</p>		
<p>1. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia do instrumento <i>Ages and Stages Questionnaires Brasil – ASQ-BR</i> e /ou documento confidencial a que tiver acesso;</p>		
<p>Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.</p>		
<p>Local, ___/___/___.</p>		
<p>Ass. _____</p>		
<p>Nome do Participante da Pesquisa</p>		

Apêndice F: Tabela De Administração Por Idade

ASQ-3 - TABELA DE ADMINISTRAÇÃO POR IDADE

Idade da criança	Use este ASQ-3
5 meses e 0 dias a 6 meses e 30 dias	6 meses
7 meses e 0 dias a 8 meses e 30 dias	8 meses
9 meses e 0 dias a 9 meses e 30 dias	9 ou 10 meses
10 meses e 0 dias a 10 meses e 30 dias	10 meses
11 meses e 0 dias a 12 meses e 30 dias	12 meses
13 meses e 0 dias a 14 meses e 30 dias	14 meses
15 meses e 0 dias a 16 meses e 30 dias	16 meses
17 meses e 0 dias a 18 meses e 30 dias	18 meses
19 meses e 0 dias a 20 meses e 30 dias	20 meses
21 meses e 0 dias a 22 meses e 30 dias	22 meses
23 meses e 0 dias a 25 meses e 15 dias	24 meses
25 meses e 16 dias a 26 meses e 30 dias	27 meses
27 meses e 0 dias a 28 meses e 15 dias	27 meses
28 meses e 16 dias a 31 meses e 15 dias	30 meses
31 meses e 16 dias a 32 meses e 30 dias	33 meses
33 meses e 0 dias a 34 meses e 15 dias	33 meses
34 meses e 16 dias a 38 meses e 30 dias	36 meses
39 meses e 0 dias a 41 meses e 30 dias	42 meses
42 meses e 0 dias a 44 meses e 30 dias	42 meses
45 meses e 0 dias a 50 meses e 30 dias	48 meses
51 meses e 0 dias a 53 meses e 30 dias	54 meses
54 meses e 0 dias a 56 meses e 30 dias	54 meses
57 meses e 0 dias a 66 meses e 0 dias	60 meses

***Um pequeno ajuste deverá ser feito para as crianças que tenham nascidas prematuras e tenham idade até 24 meses. O teste assume que, após os 24 meses, qualquer atraso proveniente da prematuridade já deve ter sido absorvido. Para**

Apêndice G: Lista de materiais

MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA ADMINISTRAR O ASQ-3 e ASQ-3 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

QUESTIONÁRIO 24 MESES – 30 MESES

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Livro (com figuras) | <input type="checkbox"/> Copo/Caneca |
| <input type="checkbox"/> Escada ou degraus | <input type="checkbox"/> Escova de dentes |
| <input type="checkbox"/> Bola (grande/pequena) | <input type="checkbox"/> Ursinho de pelúcia |
| <input type="checkbox"/> Colher | <input type="checkbox"/> Vagão, carrinho ou outro brinquedo com rodas |
| <input type="checkbox"/> Alimentos pequenos (ex: pedacinho de fruta) | <input type="checkbox"/> Peça de roupa da criança ou uma toalha |
| <input type="checkbox"/> Garrafa de plástico transparente com tampa de rosquear (pode usar a maçaneta da porta) | <input type="checkbox"/> Boneca |
| <input type="checkbox"/> Blocos (pequenos): | <input type="checkbox"/> Alimentos (frutas/ bolachas) |
| <input type="checkbox"/> Cordão/Barbante | <input type="checkbox"/> Caixas (sapato/cereais / leite) |
| <input type="checkbox"/> Miçangas (não muito pequenas/ Macarrão redondinho com furo) | <input type="checkbox"/> Esponja |
| <input type="checkbox"/> Papel | <input type="checkbox"/> Espátula |
| <input type="checkbox"/> Giz de cera | <input type="checkbox"/> Frigideira (brinquedo) |
| <input type="checkbox"/> Espelho | <input type="checkbox"/> Espremedor de suco |
| <input type="checkbox"/> Móveis ou equipamentos de parquinho (algo para escalar sobre, como uma cadeira ou um escorregador pequeno) | <input type="checkbox"/> Cartela de ovos |
| | <input type="checkbox"/> Bucha |
| | <input type="checkbox"/> Toalha de banho |
| | <input type="checkbox"/> Peça de roupa da criança (casaco/camisa) |
| | <input type="checkbox"/> Brinquedo (pequeno) |

QUESTIONÁRIO 30 MESES - 36 MESES

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Livro (com figuras) | <input type="checkbox"/> Peças de roupa da criança (casaco e calça) |
| <input type="checkbox"/> Zíper (use um em brinquedos de pelúcia ou roupas de criança) | <input type="checkbox"/> Bola (pequena) |
| <input type="checkbox"/> Bola (grande) | <input type="checkbox"/> Papel |
| <input type="checkbox"/> Escada ou degraus | <input type="checkbox"/> Giz de cera |
| <input type="checkbox"/> Bola (pequena) | <input type="checkbox"/> Cordão/Barbante |
| <input type="checkbox"/> Giz de cera | <input type="checkbox"/> Miçangas (não muito pequenas/macarrão redondinho com furo) |
| <input type="checkbox"/> Papel | <input type="checkbox"/> Tesoura (sem ponta) |
| <input type="checkbox"/> Cordão/Barbante | <input type="checkbox"/> Blocos (pequenos): 4 |
| <input type="checkbox"/> Miçangas (não muito pequenas/macarrão redondinho com furo) | <input type="checkbox"/> Móveis ou equipamentos de parquinho (algo para escalar sobre, como uma cadeira ou um escorregador pequeno) |
| <input type="checkbox"/> Tesoura (sem ponta) | <input type="checkbox"/> Colher |
| <input type="checkbox"/> Espelho | <input type="checkbox"/> Alimentos pequenos (ex: pedacinhos de fruta) |
| <input type="checkbox"/> Blocos (pequenos): 4 | <input type="checkbox"/> Vagão, carrinho ou outro brinquedo com rodas |
| <input type="checkbox"/> Móveis ou equipamentos de parquinho (algo para escalar sobre, como uma cadeira ou escorregador pequeno) | <input type="checkbox"/> Espelho |
| <input type="checkbox"/> Colher | <input type="checkbox"/> Peça de roupa de criança (casaco/camisa) |
| <input type="checkbox"/> Vagão, carrinho ou outro brinquedo com rodas | |

Apêndice H: Avaliação da instrumentalização

 Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências da Saúde UFES		 Laboratório de Atividade e Desenvolvimento
<h3>Avaliação da instrumentalização</h3>		
Não é necessária a identificação.		
<p>Primeiramente, agradecemos a disponibilidade em participar desta pesquisa. Gostaríamos de saber sua opinião/satisfação a cerca da instrumentalização ofertada.</p>		
	NOTA	
Didática da pesquisadora		
Relevância do conteúdo		
Compreensão do conteúdo		
Carga horária		
Material distribuído (apostila)		
Recursos audiovisuais		
Pontualidade		
Ótimo 05 / Regular 04 / Bom 03/ Ruim 02 / Péssimo 01		
Sugestões:		
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; height: 90px; width: 100%;"></div>		
Rio Claro, _____ de _____, 2019.		

Apêndice I: Exemplar de Slides Apresentados (Educadores/ Pais)

Slide 1 (Top Left): ASQ-BR e o ASQ-3 "Atividades de Aprendizagem" no monitoramento do desenvolvimento infantil. Diálogo Metodológico, Terapia Ocupacional. Logos: PPOTO, UCAPEIS.

Slide 2 (Top Middle): GRUPO DE PESQUISA: Terapia Ocupacional e Atenção Integral à Infância. Linha: Promoção do Desenvolvimento Infantil na Primeira Infância. Coordenador familiar e acadêmico: ORIENTADOR: Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Datta Serato. OBJETIVIDADE: 1. Projeto de mestrado defendido em 2016; 2. Projeto de mestrado em andamento; 3. Projeto de mestrado sendo iniciado; 4. Projeto de doutorado em andamento.

Slide 3 (Top Right): Contribuições do livro "ASQ-3 Atividades de Aprendizagem" para o desenvolvimento de crianças, na perspectiva dos educadores e pais ou responsáveis. Objetivo geral: Investigar como o ASQ-3 "Atividades de aprendizagem" pode colaborar com os educadores e pais ou responsáveis para a estimulação do desenvolvimento das capacidades da criança com faixa etária de 24 a 36 meses, nos cinco áreas do desenvolvimento, nos Centros Municipais de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo.

Slide 4 (Row 2, Left): Desenvolvimento. Atualmente os cientistas enfatizam que o desenvolvimento ocorre por toda a vida. Papalia, Olds e Feldman (2006) definem esse processo como "Desenvolvimento do Ciclo Vital", apontando como princípios fundamentais a existência de determinações estruturantes básicas, sendo elas "o desenvolvimento é vitalício; depende de história e contexto e é multidimensional e multidirecional" (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006, p.48-49).

Slide 5 (Row 2, Middle): DESENVOLVIMENTO INFANTIL 24-36 MESES. As primeiras três primeiras anos de vida são o período mais crítico para as crianças, quando ocorre a maior parte de seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional. (SILVA-FRANCO, Maria Helena, 1978).

Slide 6 (Row 2, Right): O Processo do desenvolvimento humano. Nos primeiros anos de vida da criança, que compreendem o período crítico do desenvolvimento da estrutura e circuitos cerebrais, tem início a aquisição da capacidade "sequencial" que permite o aprimoramento da habilidade para resolver problemas (YOUNG, 2010). Diagrama: Dinâmico → Sequencial → Contínuo → (Inclusão e Integração da Criança). É um processo contínuo por etapas, tornando necessário concluí-lo uma vez por criança/crianças.

Slide 7 (Row 3, Left): Desenvolvimento físico: Desenvolvimento emocional: Desenvolvimento de Linguagem: Desenvolvimento social: Desenvolvimento intelectual.

Slide 8 (Row 3, Middle): Desenvolvimento Emocional: Desenvolvimento de Linguagem: Desenvolvimento social: Desenvolvimento intelectual.

Slide 9 (Row 3, Right): BRINCAR É COISA SÉRIA. Para os seus filhos, qual é o brinquedo mais interessante? O que você acha, pai/mãe? <http://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2016/05/brincar-e-coisa-seria>

Slide 10 (Row 4, Left): ASQ-BR e o ASQ-3 "Atividades de Aprendizagem" no monitoramento do desenvolvimento infantil. Diálogo Metodológico, Terapia Ocupacional. Logos: PPOTO, UCAPEIS.

Slide 11 (Row 4, Middle): GRUPO DE PESQUISA: Terapia Ocupacional e Atenção Integral à Infância. Linha: Promoção do Desenvolvimento Infantil na Primeira Infância. Coordenador familiar e acadêmico: ORIENTADOR: Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Datta Serato. OBJETIVIDADE: 1. Projeto de mestrado defendido em 2016; 2. Projeto de mestrado em andamento; 3. Projeto de mestrado sendo iniciado; 4. Projeto de doutorado em andamento.

Slide 12 (Row 4, Right): Contribuições do livro "ASQ-3 Atividades de Aprendizagem" para o desenvolvimento de crianças, na perspectiva dos educadores e pais ou responsáveis. Objetivo geral: Investigar como o ASQ-3 "Atividades de aprendizagem" pode colaborar com os educadores e pais ou responsáveis para a estimulação do desenvolvimento das capacidades da criança com faixa etária de 24 a 36 meses, nos cinco áreas do desenvolvimento, nos Centros Municipais de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo.

Slide 13 (Row 5, Left): DESENVOLVIMENTO INFANTIL 24-36 MESES. As primeiras três primeiras anos de vida são o período mais crítico para as crianças, quando ocorre a maior parte de seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional. (SILVA-FRANCO, Maria Helena, 1978).

Slide 14 (Row 5, Middle): O Processo do desenvolvimento humano. Nos primeiros anos de vida da criança, que compreendem o período crítico do desenvolvimento da estrutura e circuitos cerebrais, tem início a aquisição da capacidade "sequencial" que permite o aprimoramento da habilidade para resolver problemas (YOUNG, 2010). Diagrama: Dinâmico → Sequencial → Contínuo → (Inclusão e Integração da Criança). É um processo contínuo por etapas, tornando necessário concluí-lo uma vez por criança/crianças.

Slide 15 (Row 5, Right): BRINCAR É COISA SÉRIA. Para os seus filhos, qual é o brinquedo mais interessante? O que você acha, pai/mãe? <http://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2016/05/brincar-e-coisa-seria>

Slide 16 (Row 6, Left): Poder em um pé só. Oportunidade de convivência ao Parar e Atuar. <http://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2016/05/brincar-e-coisa-seria>

Slide 17 (Row 6, Middle): O Processo do desenvolvimento humano. Diagrama: Dinâmico → Sequencial → Contínuo → (Inclusão e Integração da Criança). É um processo contínuo por etapas, tornando necessário concluí-lo uma vez por criança/crianças.

Slide 18 (Row 6, Right): Agenciado: Questionário ASQ-3. Instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil. Origem: não-americana (1997); Jane Smith, Lavanda Foster e Dana Gilman. Tradução e adaptação ao contexto brasileiro em 2010, por meio de um estudo de PACTO, com os 500 crianças que frequentam as creches COCEAs. Utilizado atualmente em diversas creches como: Escola União, França, Sigarra Dinâmica, Tupy, Quilô, Santa, China e Cora. O Livro "ASQ-3 Atividades de Aprendizagem". Recurso complementar e aplicabilidade do instrumento ASQ-3: Origem: não-americana (2014); Elizabeth Tunney e Ginger Fink e Dana Gilman. Tradução e adaptação ao contexto brasileiro (recursos COCEAs). Não consta em nenhuma lista e realização de nenhum estudo que envolva o livro.

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



Continuação do Parecer: 3.163.633

Traduzir através do método simplificado a faixa etária 24 a 36 meses do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizaje a aplicar junto a educadores e pais ou responsáveis dos Centros de Educação Infantil (CEIs) de um município de médio porte do interior de São Paulo. Compreender as percepções dos educadores e pais ou responsáveis a partir da utilização do livro ASQ-3 Atividades de Aprendizaje como recurso complementar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto na íntegra apresenta o detalhamento da metodologia do trabalho, contemplando adequadamente os aspectos éticos. Os autores identificam que o "estudo oferece riscos de ordem física (dor, desconforto, quedas) e de ordem psicológica (cansaço, constrangimento, modificação da rotina) de baixa magnitude, caso havendo um ou mais desses riscos para o participante da pesquisa serão de duração transitória, entretanto a pesquisadora se compromete em atentar-se a segurança e privacidade dos participantes, bem como para prevenir e/ou minimizar eventuais riscos".

Benefícios:

"O benefício implícito no estudo se dá as intervenções realizadas pelos pais e educadores em seus respectivos ambientes e a identificação de riscos no desenvolvimento, bem como o encaminhamento adequado dos mesmos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentou todos os elementos necessários para análise dos aspectos éticos envolvidos no estudo com seres humanos, conforme preconizado pela resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Pesquisadores apresentaram projeto na íntegra detalhado e projeto sintetizado na plataforma Brasil.
- Pesquisadores Apresentaram a folha de rosto assinada pela diretora do Centro em que o estudo será realizado.
- Apresentou autorização institucional para realização do estudo;
- Apresentou adequadamente os TCLE para os pais e os educadores.

Recomendações:

Recomenda-se informar a esse CEP intercorrências éticas relacionadas ao estudo durante sua realização; Recomenda-se apresentar o relatório final conforme pactuado inicialmente.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.163.633

Não foi solicitada alteração de cronograma, pois o período de coleta de dados ainda está vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme análise realizada, entende-se que foram atendidas as exigências éticas para realização do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1267775.pdf	11/12/2018 20:58:28		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/12/2018 20:55:28	Dáffini Henrique	Aceito
Outros	autorizacao_cep.pdf	11/12/2018 20:53:55	Dáffini Henrique	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Daffini_projeto.pdf	11/12/2018 20:49:47	Dáffini Henrique	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EDUCADORES.docx	11/12/2018 20:41:23	Dáffini Henrique	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.pdf	11/12/2018 20:41:09	Dáffini Henrique	Aceito
Folha de Rosto	daffini_folhaderosto.pdf	11/12/2018 20:36:58	Dáffini Henrique	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.163.633

SAO CARLOS, 22 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Anexo B: Permissão de reprodução dos questionários ASQ-3 /asq-br e a tradução do Livro



Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
Post Office Box 10624, Baltimore, Maryland 21285-0624

TO: Universidade Federal de Sao Carlos
Attn: Patricia Carla de Souza Della Barba, Ph.D., Occupational Therapy Department

RE: Permission to (1) reproduce 5 questionnaires from the Portuguese (Brazil) translation of **ASQ®-3**, (2) reproduce the **ASQ-BR** manual, and (3) translate into Portuguese (Brazil) selected content from **ASQ®-3 Atividades de Aprendizaje**, for use in research

INVOICE #: **PB19015** *Reference this number in all correspondence and with payment.*

LETTER OF AGREEMENT

This Letter of Agreement ("Agreement") is made this 10th day of April, 2019 ("Effective Date"), by and between Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., of P.O. Box 10624, Baltimore, Maryland, 21285, U.S.A., a body corporate, incorporated under the laws of the State of Maryland, U.S.A. ("Brookes"), of the one part, and Universidade Federal de Sao Carlos (Federal University of São Carlos), of Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, CEP 13565-905, BRAZIL ("UFSCar"), of the other part.

In 2009, Brookes granted Dr. Jesus Landeira-Fernandez of Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brazil, limited permission to translate, into the Portuguese (Brazil) language, content from **Ages & Stages Questionnaires®, Third Edition (ASQ®-3): A Parent-Completed Child Monitoring System**, Squires and Bricker, for use in research. Brookes is the sole and exclusive owner and copyright holder of the ASQ-3 Portuguese (Brazil) content.

Prior to the Effective Date, UFSCar obtained from Dr. Jesus Landeira-Fernandez PDF files of (1) the following Portuguese (Brazil)-language ASQ-3 questionnaires: 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54, and 60 months; and (2) the ASQ-BR manual ("Manual").

Brookes is in receipt of UFSCar's request to:

- a. photocopy and use the existing Portuguese (Brazil)-language 24-, 27-, 30-, 33-, 36-month ASQ-3 questionnaires ("Portuguese Questionnaires");
- b. photocopy and use the Manual; and,
- c. translate into Portuguese (Brazil) pp. 71-90 ("Activities") from **ASQ®-3 Atividades de aprendizagem**, Twombly and Fink,

for use in research.

The permission granted below and by this Agreement is only for the 5 Portuguese ASQ-3 Questionnaires, Manual, and Activities described above, and does not apply or extend to any other ASQ-3 and/or Ages & Stages Questionnaires®: Social Emotional, Second Edition (ASQ®:SE-2) questionnaires or any other items from the Ages & Stages Questionnaires® product line. UFSCar must request and receive permission from Brookes to translate, adapt, and/or use any other portion or product of ASQ-3 and/or ASQ:SE-2.

Brookes grants UFSCar non-exclusive, non-transferable permission to (1) photocopy the Portuguese Questionnaires, (2) photocopy the Manual, (3) translate the Activities into the Portuguese (Brazil) language ("Portuguese Activities"), and (4) photocopy the Portuguese Activities, for one-time, not-for-profit, limited use in the research study titled "Contribuições do livro "ASQ-3 Atividades de Aprendizaje" para o desenvolvimento de crianças, na perspectiva de seus pais e educadores" ("Study"), provided that UFSCar accepts the following terms and conditions, which also apply to the Study investigators, Dáffini Henrique Oliveira and Patricia Carla de Souza Della Barba, Ph.D., and all staff associated with the Study:

1. **OWNERSHIP OF ASQ MATERIALS** For this permission to be valid, UFSCar must own at least 1 **ASQ®-3 User's Guide** (ISBN 978-1-59857-004-5) ("Guide") and at least 1 **ASQ®-3 Atividades de aprendizagem** (ISBN 978-1-59857-247-6) ("Atividades"). In fulfillment of this requirement, UFSCar has (1) purchased from Brookes 1 Guide on April 9, 2019, order #39790, and (2) provided proof of purchase in the form of an invoice from Brookes for the purchase of the Atividades on July 26, 2017, invoice #1094930.
2. **TRANSLATION AND ADAPTATION** UFSCar will make a faithful and accurate translation of the Activities, with no abbreviations, additions, deletions, or changes without written approval from Brookes. This means UFSCar:
 - a. May not include in the Portuguese Activities any of the photographs that appear in the Activities. Should UFSCar wish to include photographs in the Portuguese Activities, UFSCar may use photographs of their own choosing, provided they have secured the appropriate permissions prior to doing so.
 - b. May adapt content from the Activities to make the Portuguese Activities more useful to the Portuguese (Brazil)-speaking population participating in the Study.
 - c. Will have the Portuguese Activities proofread by another Portuguese speaker(s).
3. **USE OF LOGO** UFSCar:
 - a. Will use the logo (provided by Brookes to UFSCar as an electronic file) shown below ("Logo") on every copy of the Portuguese Activities:


 - b. Agrees that using the Logo does not give UFSCar any ownership interest.
 - c. Will not use the Logo for any purposes other than those described in this Agreement.
 - d. May not change, alter, translate, adapt, or replace the Logo in any way.

The permission granted by this Agreement does not allow for the use of the trademarks shown below ("Trademarks"). UFSCar shall not use the Trademarks in the Portuguese Activities, except in the credit line (see Paragraph 4).

Ages & Stages Questionnaires®

ASQ®

ASQ®-3

4. **CREDIT LINE** UFSCar will include the following statement in **Portuguese (Brazil) and in English** on all copies of the Portuguese Activities, as follows:

On every page of the Portuguese Activities:
ASQ®-3 Atividades de aprendizagem, Twombly & Fink. © 2013 and Portuguese translation © 2019 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Translated with permission of the publisher.
5. **USE OF QUESTIONNAIRES, MANUAL, & ACTIVITIES IN STUDY** UFSCar may photocopy and distribute paper copies of the Portuguese Questionnaires, Manual, and Portuguese Activities, only for use as part of the Study, at Municipal Child Education Centers throughout São Paulo, Brazil, through July 31, 2019, with approximately 81 children.
 - a. UFSCar may make approximately 16 copies of each of the 5 Portuguese Questionnaires, for a total of 80, but no more than 88, Portuguese Questionnaires to be completed during the Study.
 - b. UFSCar may make approximately 1, but no more than 2, copies of the Manual to be distributed to and used by Study investigators and staff during the Study.
 - c. UFSCar may make approximately 81, but no more than 89, copies of the Portuguese Activities to be distributed during the Study.
 - d. The photocopies of the Portuguese Questionnaires, Manual, and the Portuguese Activities will be distributed free of charge.
 - e. The Portuguese Questionnaires shall be used in accordance with the Photocopying Release for the ASQ-3 (see p. xxi of ASQ-3 User's Guide).
 - f. The Portuguese (Brazil)-language ASQ-3 questionnaires at 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 42, 48, 54, and 60 months may not be used by UFSCar for the Study detailed herein or for any other study or purposes without Brookes's prior written permission.

Invoice #: **PB19015** • April 10, 2019 • Page 3 of 3

6. **PERMISSION & ELECTRONIC FILE FEE** In exchange for the permission granted herein, including the use of the Logo, as well as the provision of the electronic file (see Paragraph 3.a), a non-refundable **permission and electronic file fee of U.S. \$385.20** is due to Brookes. Payment must be made in U.S. dollars, drawn on a U.S. bank and reference the above invoice number.
- The permission and electronic fee must be paid in full by May 15, 2019. If payment is not received by the date indicated, the permission granted herein shall be automatically revoked.**
 - Make a check payable to Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. (TAX ID: 52-1135006), and send it to Subsidiary Rights, P.O. Box 10624, Baltimore, Maryland 21285 USA.
 - Payment by wire transfer incurs an additional 5.0 % processing fee; contact rights@brookespublishing.com. If making payment by wire transfer, deductions of any kind are not permitted; all bank charges shall be paid by UFSCar.
7. **ADDITIONAL PERMISSION** If UFSCar needs more time (in other words, beyond July 31, 2019) and/or more copies of the Portuguese Questionnaires, Manual, and/or Portuguese Activities (in other words, more than the number of copies permitted in Paragraph 5) to complete the Study, UFSCar shall write to Brookes to request additional time and/or copies. Brookes and UFSCar shall agree upon the extension needed. **Otherwise, this Agreement shall automatically expire after July 31, 2019, or when UFSCar has made the number of copies permitted in Paragraph 5, whichever comes first.**
8. **NON-EXCLUSIVE, NON-TRANSFERABLE, ONE-TIME PERMISSION** (See Page 1.)
- "Non-exclusive" means that Brookes may allow at any time other persons, organizations, and/or companies to make and use Portuguese-language versions of part or all of ASQ-3 and/or other items in the ASQ product line.
 - "Non-transferable" means the permission described in this Agreement is only for UFSCar. UFSCar may not give this permission to another person, organization, or company unless UFSCar asks Brookes and Brookes provides that approval in writing.
 - "One-time" means that UFSCar may use the Portuguese Questionnaires and Portuguese Activities in and for the single research study described above.
9. **INTELLECTUAL PROPERTY** All intellectual property associated with ASQ-3, Portuguese Questionnaires, Manual, and Portuguese Activities is held by Brookes. All rights not explicitly described in this Agreement are retained by Brookes.
10. **COMMERCIAL PUBLICATION** UFSCar agrees that no commercial publication of the Portuguese Activities may be made by UFSCar alone or with a publisher without the involvement and written consent of Brookes.

To indicate UFSCar's agreement to the terms and conditions outlined above, *sign and date below, and return 1 copy to Brookes*. A fully executed Agreement will be sent to UFSCar.

On behalf of the Universidade Federal de Sao Carlos, I agree to the terms and conditions outlined above:



 Patricia Carla de Souza Della Barba, Ph.D.,
 Occupational Therapy Department
 For Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.:

May, 15, 2019

 Date



 Heather Lengyel, Associate Director, Rights & Intellectual Property
rights@brookespublishing.com

May 16, 2019

 Date

Anexo C: Exemplardo questionário ASQ-BR

	Questionário para 24 Meses	De 23 meses e 0 dia até 25 meses e 15 dias
<p>Nas páginas seguintes você encontrará perguntas sobre atividades que uma criança pode realizar. A criança pode já ter feito algumas dessas atividades e outras ainda não. Marque SIM se a criança realiza a atividade regularmente, ÀS VEZES se realiza eventualmente e AINDA NÃO caso não tenha começado a realizar a atividade.</p>		
Lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Tente cada atividade com a criança antes de dar uma resposta. <input checked="" type="checkbox"/> Faça do preenchimento deste questionário uma diversão para você e a criança. <input checked="" type="checkbox"/> Tenha certeza de que a criança está descansada e alimentada. <input checked="" type="checkbox"/> Por favor, devolva este questionário até _____ 	Notas: _____ _____ _____	

Nesta idade, muitas crianças podem não cooperar quando pedimos para fazer algo. Pode ser necessário tentar cada atividade com a criança mais de uma vez. Se possível, tente quando ela estiver cooperando. Se a criança já realiza esta atividade regularmente, marque **SIM** mesmo que ela se recuse.

COMUNICAÇÃO

	SIM	ÀS VEZES	AINDA NÃO	_____
1. Sem que você mostre, a criança aponta a figura correta quando você diz a ela "Mostre o gatinho", ou pergunta "Onde está o cachorro"? (<i>Basta que a criança mostre uma figura corretamente.</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
2. A criança repete uma frase de duas palavras? Por exemplo, quando você diz algo como "Bom dia", "Quer papá?", "Vamos dormir", "Que isso?", a criança repete ambas as palavras? (<i>Marque "sim" mesmo se tiver dificuldade em entender as palavras que ela diz.</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
3. Sem que você dê dicas à criança, apontando ou usando gestos, ela atende a pelo menos três dos comandos abaixo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/> a. "Ponha o brinquedo na mesa." <input type="radio"/> d. "Ache a sua mochila." <input type="radio"/> b. "Feche a porta." <input type="radio"/> e. "Pegue a minha mão." <input type="radio"/> c. "Traga uma toalha para mim." <input type="radio"/> f. "Pegue um livro."				
4. Se você aponta para figuras e pergunta à criança "O que é isso?", ela nomeia corretamente pelo menos uma figura? (<i>Exemplos de figuras: bolas, gato, carro, casa etc.</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
5. A criança diz duas ou três palavras juntas que representam ideias diferentes, como "Quero água", "Mamãe chegou" ou "Dá bola"? (<i>Desconsidere combinações de palavras que expressam uma única ideia, como "Até logo" [tchau], "Bom dia!" [olá] e "Acabou tudo" [terminou].</i>) Por favor, dê um exemplo de uma combinação de palavras usada pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____

Anexo D: Exemplos de atividades de aprendizagem (português-BR)

Comunicação

Atividades que estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança

Sua criança adora passar tempo com você e está aprendendo palavras novas em um ritmo muito rápido. Agora a criança usa com mais frequência palavras para avisá-la de seus desejos, necessidades e ideias. A criança pode ter conversas simples, ou até falar sozinha ou imaginar que está falando com um bichinho de pelúcia. Com facilidade segue instruções simples e adora ler livros. Assim como quando você lê para ela o mesmo livro de vez em quando.



Vejo-vejo

Vocês podem jogar este jogo quando estiverem no ônibus ou quando estiverem caminhando. Diga, por exemplo: "vejo-vejo com meus olhinhos um caminhão verde". A criança tentará encontrar o que você está falando que viu. Então ela deverá dizer vejo-vejo. Assim, continue o jogo nomeando os objetos que estão perto do olhar da criança. Também é divertido jogar escuto-escuto. Preste atenção aos sons ao redor, por exemplo, uma noticiasta, uma buzina, o canto de um pássaro, o latido de um cachorro ou o rádio.

Álbum de fotos

Faça um pequeno álbum de fotos. Inclua fotos da criança e de pessoas e animais de estimação que ela conheça. Peça a ela para falar sobre as fotos e dizer os nomes das pessoas e animais. Pergunte a ela: "Quem está na foto? O que eles estão fazendo?". Olhem este álbum diversas vezes. Ajude a criança a aprender a dizer seu nome e sobrenome e os escreva no álbum.

Quando era pequena

Conte para a criança lembranças de quando ela era pequena. "Quando você nasceu ...". As crianças gostam muito de escutar essas histórias de vez em quando.

Conte-me sobre seu dia

Peça para um adulto compartilhar o que aconteceu no seu dia. Então, peça à criança que conte ao adulto o que ela fez durante o dia. Deixe que ela tenha tempo para contar. Se ela esquecer você poderá lembrá-la de alguns eventos. Ela logo aprenderá a contar os eventos na ordem correta. Diga para ela: "Obrigado por nos contar o que aconteceu com você hoje".

Banho no bebê

Deixe que a criança dê banho na boneca em uma banheira de plástico ou também que leve a boneca para o banho junto com ela. Nomeie todas as partes do corpo da boneca enquanto a criança as lava: "Você está lavando as mãozinhas de seu bebê". Faça com que ela saiba que ela está cuidando muito bem do seu bebê.

continua



ASQ®-3 Actividades de aprendizagem, Twombly & Fink © 2013 and Portuguese translation/tradução portuguesa © 2019 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Translated with permission of the publisher / traduzido com permissão do autor

Comunicação, 24-30 meses (continua)

O que é esse som?

Desligue a televisão e outros dispositivos eletrônicos e ouça com a criança os sons que se ouvem dentro e fora da casa. Ouçam o motor da geladeira, o som do celular, o "tique-taque" do relógio ou as vozes das pessoas. Peça a criança para lhe dizer o que está ouvindo. Tente fazer esta brincadeira à noite. Também pode ouvir os sons de animais, como o som de grilos e sapos. Falem em sussurros sobre o que vocês estão ouvindo.

Nota:

Não se esqueça! As atividades devem sempre ser supervisionadas por um adulto. Qualquer material dado a uma criança deve ser verificado cuidadosamente para confirmar sua segurança. Sempre observe a criança na hora das refeições



Anexo E: Print Screen do site <https://www.easycalculation.com/date-day/age-calculator.php>

Age Calculator Online | How old | x +

easycalculation.com/date-day/age-calculator.php

Orientações - Estilo... PKP 737 78115-107232-1-SM... Objctiva Concursos... Mundo de um Tera... Questões de Concu... Simulados de Conc... PCI Provas para Downlo...

How old Am I ?

Today's Date is :

Date Month Year

Select Your Date of Birth :

Date Month Year

Go **Reset**

Your Age is

Your Age in Days

Your Age in Hours

(Approximate)

Your Age in Minutes

(Approximate)

Calculator App Example Code

Code to add this calci to your website

Logarithm LOVE Game

Popular Calculators

- Derivative Calculator
- Inverse of Matrix Calculator
- Compound Interest Calculator
- Pregnancy Calculator Online

Top Categories

- Algebra
- Analytical
- Date Day
- Finance
- Health
- Mortgage
- Numbers
- Physics
- Statistics

More